

Tellus



# UCDB

Universidade Católica Dom Bosco  
Instituição Salesiana de Educação Superior

**Chanceler**

Pe. Ricardo Carlos

**Reitor**

Pe. José Marinoni

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Cristiano Marcelo Espinola Carvalho

---

Tellus / Universidade Católica Dom Bosco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.-- Campo Grande, MS : UCDB, 2001 –

ISSN Impresso 1519-9452

ISSN Eletrônico 2359-1943

1. Índios da América do Sul – Brasil – Periódicos. 2. Antropologia – Periódico I. Universidade Católica Dom Bosco – Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa. II. Título.

CDD: Ed. 20 -- 980.41

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana- CRB-1 3360

Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPI) da  
Universidade Católica Dom Bosco

**[www.tellus.ucdb.br](http://www.tellus.ucdb.br)**

**Indexada em:**

**Sumarios.org**, Sumários de Revistas Brasileiras  
([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org))

**Latindex**, Directorio de publicaciones científicas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal  
([www.latindex.org](http://www.latindex.org))

**IUPERJ**, Banco de Dados Bibliográficos do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro  
(<http://dataindice.iuperj.br/>)

**Clase**, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México  
([http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local\\_base=CLA01](http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=CLA01))

**IBSS**, International Bibliography of the Social Sciences, The London School of Economics and Political Science  
(<http://www.lse.ac.uk/collections/IBSS/>)

**HAPI**, Hispanic American Periodicals Index, International Institute – University of California  
(<http://hapi.ucla.edu/web/?token=69daf7174e1a601cf82fdb20d8dc15ac>)

# Tellus

ano 22  
n. 47  
jan./abr. 2022  
p. 1-279

Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI  
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB  
Campo Grande, MS, Brasil  
[www.ucdb.br/neppi](http://www.ucdb.br/neppi)  
[neppi@ucdb.br](mailto:neppi@ucdb.br)

---

Direitos desta edição reservados à **Editora UCDB**

Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

Editoração Eletrônica: Débora Xavier; Glauciene da Silva Lima; Nichole Beatriz Munaro da Silva

Gerente Editorial (Portal): Nichole Beatriz Munaro da Silva

Revisão: Os próprios autores

Capa: “Represa na TI Te’yí kue, em Caarapó”. Crédito da foto: Suzi Maggi Kras

Criação e arte final: José Francisco Sarmento Nogueira

### **Editora Responsável**

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/UCDB

### **Comissão Editorial**

Eva Maria Luiz Ferreira – NEPPI/UCDB

José Francisco Sarmento – NEPPI/UCDB

Leandro Skowronski – NEPPI/UCDB

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/UCDB

### **Conselho Editorial**

Ángel Espina Barrio – USAL/Espanha

Antonella Tassinari – UFSC

Antonio Carlos de Souza Lima – MN-UFRJ

Antonio Hilário Aguilera Urquiza – UFMS

Beatriz Landa – UEMS

Daniel Mato – UNTREF/Argentina

Deise Lucy Montardo – UFAM

Dominique Tilkin Gallois – USP

Esther Jean Langdon – UFSC

Flávio Braune Wiik – UEL

Graciela Chamorro – UFGD

Inge Sichra – UMSS/Bolívia

Josè Zanardini – UCA/Paraguay

Levi Marques Pereira – UFGD

Marcelo Marinho – UNILA

Márcio Ferreira da Silva – USP

Maria Augusta de Castilho – UCDB

Manuel Ferreira Lima Filho – UFG

Marta Azevedo – UNICAMP

Miguel Alberto Bartolomé – INAH/Mexico

Mônica Thereza Soares Pechincha – UFG

Nádia Heusi Silveira

Neimar Machado de Sousa – UFGD

Pedro Ignácio Schmitz – UNISINOS

Rodrigo de Azeredo Grünwald – UFGD

Roque de Barros Laraia – UnB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat – UFRJ

Wilmar D’Angelis – UNICAMP

### **Pareceristas Ad Hoc**

Adriana Oliveira de Sales – UFGD

Andérbio Márcio Silva Martins – UFGD

Bruno Martins Morais – PUC/PR; CTI

Celeste Ciccarone – UFES

Eudes Fernando Leite – UFGD

Graziella Sant’Ana – UFGD

Marta Coelho Castro Troquez – UFGD

Meire Adriana da Silva – UNIFAP

Nataly Guimarães Foschaches – USAL

Rejane Aparecida Rodrigues Candado – UFMS

Rogério Ferreira da Silva – UEMS



**Editora UCDB**

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

79117-900 – Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

[www.ucdb.br/editora](http://www.ucdb.br/editora) – [editora@ucdb.br](mailto:editora@ucdb.br)

# Sumário

## Editorial

## Artigos

Reflexões sobre o agronegócio e a exposição à pandemia da covid-19 nas terras indígenas Guarani Kaiowá em Mato Grosso do Sul .....	9
<i>Reflections on the agribusiness and exposure to the covid-19 pandemic in the Guarani Kaiowá indigenous lands in Mato Grosso do Sul</i> .....	9
Cecilia Rios Antonio Hilário Aguilera Urquiza José Henrique Prado	
“Mulher-pajé”: Cosmopolítica do corpo na festa do wira’u haw Tenetehar-Tembé .....	35
<i>T“Shaman-woman”: Cosmopolitics of the body at the party of the wira’u haw Tenetehar- Tembé</i> .....	35
Vanderlúcia da Silva Ponte	
Importância das plantas alimentícias não convencionais (PANC) para a segurança alimentar na comunidade Pium (TI Manoá-Pium, Roraima, Brasil).....	61
<i>Importance of non-conventional food plants (PANC) for food security in Pium community (Manoá-Pium Indigenous Land, Roraima, Brazil)</i> .....	61
Joceline Neide Araújo Veras Rachel Camargo de Pinho Ananda Machado	
Experiências com línguas e linguagens em licenciaturas indígenas do Brasil e da Colômbia... 83	
<i>Experiences with idioms and languages in undergraduate training for indigenous teachers from Brazil and Colombia</i> .....	83
Beatriz Osório Stumpf Ana Luísa Teixeira de Menezes	
Narrativas imagéticas de crianças Mëbêngôkre-Kayapó: educação indígena e educação escolar indígena na aldeia Gorotire.....	109
<i>Imagetic narratives of Mëbêngôkre-Kayapó children: indigenous education and indigenous school education in the Gorotire village</i> .....	109
Leni Barbosa Feitosa Idemar Vizolli	
As plantas medicinais na vida de mulheres indígenas Xipaya e Kuruaya: histórias, conhecimentos tradicionais e usos na cidade de Altamira, Pará.....	137
<i>Medicinal plants in the lives of Xipaya and Kuruaya indigenous women: stories, traditional knowledge and uses in the city of Altamira, Pará</i> .....	137
Ana Paula Xipaia Francilene de Aguiar Parente Flávio Bezerra Barros	

Revisitando a Missa da Terra sem Males em tempos do Papa Francisco .....	165
<i>Revisiting the Terra sem Males' Mass in Pope Francis' times</i> .....	165
Aloir Pacini	
Marina Garcia Lara	
'Ese pozo infesto hierve de vida' o de cómo dos territorios se componen en impecable coincidencia.....	197
<i>'Esse poço infestado ferve de vida' ou como dois territórios são compostos em uma impecável coincidência</i> .....	197
<i>'That infected well boils of life' or how two territories are composed in impeccable coincidence</i> .....	197
Celeste Medrano	
Inovação educacional e escolha de saberes a ensinar em Escolas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul .....	223
<i>Educational innovation and choice of knowledge to be taught in Kaiowá and Guarani Schools in Mato Grosso do Sul</i> .....	223
<i>Mba'e pyahu mbo'épy rehegua ha arandu jeiporavo mbo'erã Kaiowá ha Guarani mbo'eróykuérape Mato Grosso do Sulpe</i>	
Elie Ghanem	
Diana Pellegrin	
Rosa Sebastiana Colman	

## Escritos Indígenas

Os cuidados na alimentação das crianças Kaiowá na Terra Indígena de Panambizinho.....	255
Leide da Silva Pedro	

# Editorial

Prezados/as leitores/as,

Apresentamos o número 47 da Revista Tellus, com o propósito de seguir discutindo questões caras aos povos indígenas.

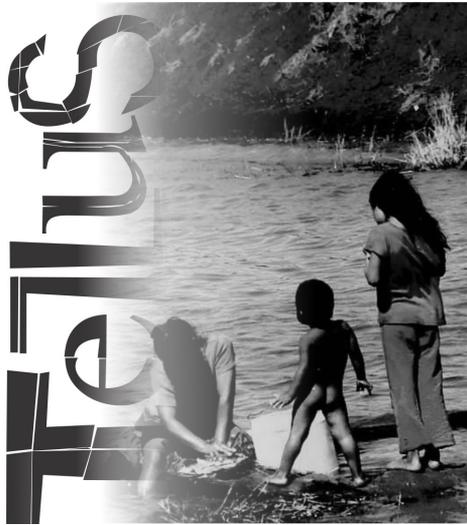
Os textos da seção **Artigos** abordam temas como: o agronegócio e a exposição à pandemia de covid-19 em terras indígenas; a cosmopolítica do corpo e as mulheres Tembé; as plantas alimentícias não convencionais (PANC) na Terra Indígena Manoá-Pium; língua, linguagem e artes nas licenciaturas indígenas; as narrativas imagéticas Mëbêngôkre-Kayapó; as plantas medicinais e conhecimentos tradicionais; a Missa da Terra Sem Males; e, em língua espanhola, o território mbyá guarani.

Na seção **Escrito indígena**, Leide da Silva Pedro, discorre sobre os cuidados na alimentação das crianças kaiowá na Terra Indígena de Panambizinho.

Reiteramos o convite à comunidade acadêmica e aos povos indígenas para enviarem suas contribuições às diversas seções da Revista e agradecemos aos autores, leitores e avaliadores, pela parceria nas discussões realizadas por meio da Revista Tellus.

Boa leitura!

*Dra. Lenir Gomes Ximenes*  
Editora da Revista TELLUS



artigos

# Reflexões sobre o agronegócio e a exposição à pandemia da covid-19 nas terras indígenas Guarani Kaiowá em Mato Grosso do Sul

## *Reflections on the agribusiness and exposure to the covid-19 pandemic in the Guarani Kaiowá indigenous lands in Mato Grosso do Sul*

Cecilia Rios<sup>1</sup>

Antonio Hilário Aguilera Urquiza<sup>2</sup>

José Henrique Prado<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.737>

**Resumo:** O etnocídio é uma realidade cada vez mais próxima à medida que a covid-19 se espalha por Mato Grosso do Sul, MS, região onde predomina a etnia Guarani Kaiowá, a segunda maior etnia indígena do Brasil. Segundo o relatório anual apresentado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Mato Grosso do Sul é o estado onde mais se registra violência contra os povos indígenas. Um dos principais elementos para se entender esta escalada de violências é justamente a falta de demarcação de seus territórios tradicionais, afinal, com aldeias populosas e sem o rápido afastamento dos indígenas que estão inseridos como força de produção do agronegócio em Mato Grosso do Sul, o coronavírus encontrou o cenário perfeito para se disseminar de forma rápida. Neste texto de caráter ensaístico, pretendemos demonstrar uma visão sobre a vulnerabilidade desses povos à covid-19, que se agrava com o desmonte das políticas de saúde indígena, o sucateamento do órgão indigenista oficial e a desastrosa condução das ações pelo governo federal durante a pandemia. O presente estudo tem caráter crítico e reflexivo, e procura contribuir para a compreensão do contexto sociocultural e político em que os povos indígenas estão inseridos, usando como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, assim como a experiência de vida e campo dos autores.

**Palavras-chave:** Guarani Kaiowá; agronegócio; violência; covid-19.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

<sup>3</sup> Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

**Abstract:** Ethnocide is an increasingly closer reality as covid-19 spreads through Mato Grosso do Sul, MS, a region where the Guarani Kaiowá ethnic group, the second-largest indigenous ethnic group in Brazil, predominates. According to the annual report presented by the Indigenist Missionary Council (CIMI, Conselho Indigenista Missionário), Mato Grosso do Sul is the state where violence against indigenous peoples is most recorded. One of the main elements to understand this escalation of violence is precisely the lack of demarcation of their traditional territories; after all, with populated villages and without the rapid removal of the indigenous people who are inserted as the production force of agribusiness in Mato Grosso do Sul, the coronavirus found the perfect setting to spread quickly. In this essayistic text, we intend to demonstrate a view on the vulnerability of these peoples to covid-19, which is aggravated by the dismantling of indigenous health policies, the scrapping of the official indigenous body, and the disastrous conduct of government actions by the federal government during a pandemic. The present study has a critical and reflective character, and seeks to contribute to the understanding of the socio-cultural and political context in which indigenous peoples are inserted, using bibliographic and documentary research as a methodological contribution, as well as the life and field experience of the authors.

**Keywords:** Guarani Kaiowá; agribusiness; violence; covid-19.

## 1 INTRODUÇÃO

“Toda essa destruição não é nossa marca, é a pegada dos brancos, o rastro de vocês na terra” (Davi Kopenawa Yanomami, 2011, p. 21).

Ao ser compreendido como um sério problema de saúde pública da atualidade, a pandemia do novo vírus, a covid-19 chegou a partir de um contexto crítico para a saúde indígena no Brasil, tornando o etnocídio uma realidade cada vez mais presente na medida em que ele se generaliza. Acerca desse conceito destacamos o estudo do antropólogo e etnógrafo Pierre Clastres (2004) que discorre de forma lúcida sobre a distinção dos seguintes termos; enquanto o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio, se trata da destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o etnocídio os mata em seu espírito.

Os povos tradicionais, desde a colonização, sofrem com a vulnerabilidade e a exposição às doenças infecciosas. Na atualidade, não é diferente, e à medida que se torna evidente, Sônia Guajajara<sup>4</sup>, coordenadora executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) afirma: “Temos um histórico muito perverso

---

<sup>4</sup> Fonte: Quadro e Anjos (2020).

de doenças contagiosas, que dizimaram etnias inteiras no passado. Todos estão assustados”. O que torna essa doença tão assustadora é o fato dela atingir de forma mais letal os mais velhos, colocando em risco parte importante dos valores culturais das 305 etnias do país. Os anciãos são os guardiões e condutores da história desses povos. Em uma entrevista ao Correio Braziliense<sup>5</sup>, Angela Kaxuyana declara: “Estamos ficando órfãos. Está indo com eles a sabedoria, nossa história, memória e resistência. Também perdemos lideranças que tiveram papel importante na luta da resistência do movimento indígena. Uma parte do movimento também se vai com a perda dos anciãos. É uma perda irreparável para um povo”.

Das aldeias às favelas, os traços da desigualdade se acrescentam ao desafio sobre a prevenção e controle da covid-19 e demandam a implementação de várias estratégias e políticas públicas intersetoriais adaptadas a diferentes contextos. Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas em situação de rua, refugiados, ciganos, moradores da periferia, trabalhadores informais, aqueles que vivem com HIV/Aids, e outros grupos têm algo em comum: a marginalização na sociedade. São obrigados a lidar com as desigualdades no acesso aos direitos constitucionais básicos, tornando-os ainda mais vulneráveis diante da pandemia. Sabemos que não é possível generalizar um único olhar para todas essas populações, mas também sabemos que esses grupos que foram citados carregam consigo o peso de um processo colonialista que sempre os colocou à margem de direitos sociais que deveriam ser universalizados.

Precariamente assistidas pelo governo e pressionadas pelo aumento das invasões em seus territórios ou, no caso dos Kaiowa, os seus *tekoha*<sup>6</sup>, as comunidades indígenas enfrentam, quase que de forma solitária, essa guerra contra o vírus e sua disseminação nas aldeias, contando basicamente com o trabalho de suas lideranças comunitárias, das entidades indigenistas e os poucos profissionais de saúde.

---

<sup>5</sup> Fonte: Cardim, Leite e Calcagno (2020).

<sup>6</sup> Segundo Melià *et al.* (2008), o *tekoha* se constitui como a base política, social e religiosa das comunidades, se manifestando principalmente em festas religiosas, decisões políticas. O termo pode ser simploriamente entendido pela junção dos fonemas *teko* que se refere a um espaço vital para o desenrolar das relações de uma dada sociedade Kaiowa sob uma cosmologia própria e bem definida pelos integrantes do grupo, ou seja, um lugar onde é possível o modo um modo de ser específico, mais o sufixo *ha* que significa um lugar ou um localidade específica

Mais do que nunca, reforçam a luta histórica dos povos indígenas para permanecer nos territórios uma medida de sobrevivência<sup>7</sup>. É preciso ponderar o fato que o enfrentamento da manutenção dos territórios indígenas não é o único nem exclusivo problema dessas populações. Há também àquelas pelo fato desses territórios abrigarem nascentes de rios, espécies em extinção, biomas inteiros e ecossistemas essenciais para o equilíbrio meteorológico de todo o continente. Assim, esse contexto, deve se tornar uma preocupação para a população em geral.

Ao tornar-se mercadoria da produção agrícola em grande escala pela lógica do agronegócio, como mão-de-obra barata, essa exploração agressiva do agronegócio fez com que os Guarani Kaiowa assistissem, em hipótese alguma de forma passiva, à transformação de seus territórios tradicionais, com a instalação de frigoríficos, fazendas com grandes pastagens e plantações de monoculturas e de cidades. Em consequência de tais processos econômicos e inversões de valores, muitos vivem hoje em áreas degradadas, em acampamentos às margens de rodovias, ou áreas retomadas, sem as mínimas condições ambientais, sem saneamento básico, infraestrutura e terra para subsistência e em pequenos espaços denominados de reservas. O território de ocupação tradicional dos Guarani Kaiowa no Brasil é hoje representado por todo o cone sul do estado de Mato Grosso do Sul, sendo o estado com a segunda maior população indígena do país<sup>8</sup>, concentrando a maior parte dos Guarani, na mesma medida em que se tem a quarta maior concentração de bovinos. Nessa região ocorre conflitos agrários, aumento desenfreado dos casos de covid-19 e a constante pressão do agronegócio, situação que nos faz lembrar a frase do atual Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles, que sugeriu em uma reunião ministerial realizada em 22 de abril de 2020 em que o excelentíssimo ministro afirma que seria um bom momento para aproveitar enquanto a imprensa só se preocupava com a covid-19 e “passar a boiada”, mudando as regras que protegem meio ambiente e as terras indígenas. Essa política que vem se mostrando insistentemente genocida em relação aos povos indígenas, a flexibilização de regras ambientais, não demarcação das terras

---

<sup>7</sup> Para obter mais informações sobre o processo e seus impactos conferir: Aguilera Urquiza e Prado (2015).

<sup>8</sup> A cidade de Dourados, a segunda maior do Estado de Mato Grosso do Sul, se localiza a Reserva Indígena que concentra a maioria dessa população no país, com aproximadamente 20 mil habitantes.

indígenas, se soma à pandemia que agrava a situação dos Kaiowa e dos Guarani em Mato Grosso do Sul.

Foi o agronegócio o principal responsável pela entrada do vírus em diversas aldeias do Mato Grosso do Sul. Na Reserva Indígena de Dourados<sup>9</sup> – onde a primeira morte foi registrada dia 18 de junho –, a doença entrou por meio de uma funcionária indígena de um frigorífico da JBS. Já em Caarapó, os dois primeiros infectados na aldeia Te'y'ikue eram trabalhadores da cana-de-açúcar, conforme apurou as jornalistas e antropólogas do Repórter Brasil Foschates e Klein (2020). Segundo Rodrigues, Colman e Aguilera Urquiza (2019, p. 44):

Os Kaiowá possuíam uma vasta extensão territorial e em decorrência da construção dos Estados nacionais sul americanos, não houve o devido respeito aos direitos dos povos indígenas de se manter em seus territórios, dificultando suas práticas culturais. Além da perda de seus territórios nos últimos cinquenta anos devido à captação de recursos naturais por grandes empresas tanto do Brasil como do Paraguai, vários projetos de infraestrutura foram idealizados sem levar em conta as especificidades do tema em questão, infelizmente incentivados e financiados pelos Estados nacionais.

Isto posto, as empresas do agronegócio, como os frigoríficos, se tornaram determinantes transmissores da doença no Mato Grosso do Sul, dado que as comunidades Guarani Kaiowá em consequência desses processos de perdas territoriais, possuem muitas aldeias próximas a centros urbanos ou a plantações e a frigoríficos. A respeito dessa afirmação, Del Popolo e Ribota (2011, p. 121) destacam:

Durante las últimas dos décadas del siglo XX, a partir de la consolidación de las economías de mercado y las profundas transformaciones estructurales de los estados, las tierras indígenas son afectadas por el creciente avance de proyectos de desarrollo, como represas, autopistas, puentes, extracción minera, explotación maderera a gran escala, exploración y extracción de petróleo, entre otros, que han producido invasiones y despojos.

As fazendas também estão dentro das terras indígenas, seja pelas estradas que as cortam levando sua produção e provocando toda espécie de incômodos

---

<sup>9</sup> A região de Dourados tornou-se o epicentro da pandemia no estado, com mais de 2.000 infectados, dos quais mais de 100 são indígenas, segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) até o final do mês de junho de 2020.

e riscos, ou pela influência do sistema de plantio monocultural, como o do milho, da soja ou cana-de-açúcar. Em suma, a perda dos territórios tradicionais vem provocando uma série de consequências desastrosas sobre a organização social dos Guarani Kaiowá, em que se destacam os impactos sobre a segurança, saúde, alimentação, economia e rituais culturais e religiosos, como bem atentou Pereira (2010, p. 118):

Tal situação comprometeu e segue comprometendo a reprodução física e cultural da população Kaiowá e Guarani, criando sérios impasses para a convivência da população aglomerada nas reservas, o que se expressa no agravamento de problemas sociais como a violência, conflitos internos, desnutrição infantil e mesmo em frequentes surtos epidêmicos de suicídios.

A intenção, portanto, desse texto ensaístico, é de realizar uma análise de caráter crítico e reflexivo sobre os impactos que da pandemia de covid. Nesse artigo, serão abordados, conforme a literatura, conceitos de territorialidade para situar o leitor sobre quais são os problemas enfrentados pelo povo Guarani Kaiowá ao longo dos últimos séculos em virtude da perda de seus territórios; direcionado para a colocação de duas visões bastante distintas: a percepção que os Guarani Kaiowá têm sobre a terra – sua relação e formas de representação de mundo, com base nas suas formas simbólicas e culturais, e a relação que nós, não guarani, temos com a terra. A partir da apresentação das duas visões de mundo ambíguas e conflitantes, buscaremos elucidar algumas questões de caráter histórico, dispondo críticas a estudos de alguns autores que se debruçaram sobre a temática, além de tentar desvendar as possibilidades de compreensão sobre as origens e fundamentos desses conflitos, contribuindo para compreensão do contexto cultural que os povos indígenas estão inseridos e mesmo que ainda em longo prazo, essas pessoas alcancem uma condição de vida menos precária no que se refere à moradia, segurança, alimentação, educação, saúde, comunicação, entre outras...

## **2 O TERRITÓRIO: CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO**

A questão essencial a ser compreendida neste trabalho está relacionada à territorialidade, a qual está ligada à apropriação simbólica do território. Assim como a identidade, manifesta-se em seu caráter simbólico-cultural de pertencimento dos sujeitos sociais ao território, também, como um modo de vida, nas

diversas formas como os povos se relacionam com a natureza e dela tiram seu sustento. A trajetória de vida dos Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul tem sido marcada por um longo processo de luta pelo direito ao território e à preservação da tradição de sua cultura. Para compreender a relação entre território e modo de viver tradicional, é preciso ressignificar esses conceitos no aprofundamento da cultura Guarani Kaiowá, buscando oferecer elementos que tornem fácil a tarefa de compreensão sobre o impacto que o processo colonial trouxe para os reservamentos<sup>10</sup> sobre a “cultura tradicional”. Conforme cita Melià (1990, p. 34) a vida guarani nunca se liberta, nem se abstrai da questão da terra. Assim, surge a noção de *tekoha*, uma categoria nativa da língua guarani que se aplica na denominação dos lugares que ocupam, caracterizando, deste modo, um lugar entendido não simplesmente como espaço físico, mas como uma das principais expressões de luta e resistência dos Guarani Kaiowá que vivem no estado de Mato Grosso do Sul. Rodrigues, Colman e Urquiza (2019, p. 41) oferecem uma descrição de aspectos que caracterizam o território:

[...] podemos afirmar que para a comunidade Kaiowá, território é o local de moradia, contendo uma área onde esse povo pode lavar suas plantações, caçar e pescar, cultivar plantas medicinais, praticar o Oguata (caminhada) entre as parentelas e suas alianças enfim, viver de acordo com suas tradições culturais. Também podemos afirmar que o fator histórico e a memória coletiva fazem com que o grupo mantenha uma relação com seu território tradicional, mantendo vínculos com o espaço onde seus antepassados viveram.

Na perspectiva representada no trecho acima, entende-se que os territórios tradicionais dos Guarani Kaiowá são construídos com bases simbólicas, culturais e sociais, impregnada em sua totalidade na experiência religiosa. Ou seja, definição de *Tekoha* esta fundamentada no fato de que ele é resultado de relações, entre

---

<sup>10</sup> O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), entre 1915 e 1918, delimitou oito reservas com áreas entrono de 3.600 hectares cada uma, com a intenção de concentrar em pequenas áreas uma imensa população Kaiowa e Guarani que vivia dispersa na região sul do atual estado de Mato Grosso do Sul. Atualmente todas essas áreas apresentam grandes problemas de convivência por terem bruscamente modificados os seus padrões de territoriais e conseqüentemente de sociabilidade, são essas áreas de reservamento as seguintes: Dourados (Dourados), Caarapó (Caarapó), Amambai e Limão Verde (Amambai), Taquaperi (Coronel Sapucaia), Sassoró (Tacuru), Pirajuí (Paranhos) e Porto Lindo (Japorã). Cf. Vietta, 2013.

elas a parental, *te'yi*<sup>11</sup>, é o espaço territorial onde são estabelecidas relações de caráter comunitário, comensalidade, troca e da divisão de trabalho, construído a partir de relações de parentesco perpetuadas ao longo do tempo e de alianças políticas, na qual esses laços solidários e de ajuda mútua revelam um conjunto de regras estabelecidas sobre uma base física considerada essencial e inalienável e desempenham um grande fator da mobilidade praticada pelo kaiowá. A relação dos Guarani Kaiowá com o território, sua disposição em aldeias e dinâmicas sociais fundadas nos laços de parentesco, se baseia em uma mobilidade própria da cultura viva das mobilidades migratórias. Acerca da caracterização dessa definição de espaço, Ladeira descreve que: “o conceito de território supera os limites físicos das aldeias e trilhas, e está associado a uma noção de mundo que envolve a redefinição constante das relações multiétnicas, o compartilhar e dividir espaços” (LADEIRA, 2000, p. 785).

Portanto, os Guarani Kaiowa possuem seu modo de vida tradicional diretamente ligado ao território ocupado, ou melhor, com seu *tekoha*. A partir desse entendimento, consideramos que ao longo dos anos e ainda atualmente, essa relação é devidamente ressignificada e atualizada a partir das redes de troca que estabelecem em suas relações sociais e atribuições espirituais que possibilitam a realização do *ñande reko* (nosso modo de ser).

O *ñande reko* é uma expressão que pode ser observada em diversas etnografias (BRAND, 1997; MELIÀ; GRÜNBERG; GRÜNBERG, 2008) e também em diversos momentos foi possível observar o uso do termo *nãnde reko* como relacionado a um modo de vida “mais tradicional” tanto entre grupos Guarani Kaiowá e Guarani Ñandeva de Mato Grosso do Sul como entre um grupo Guarani Mbya de São Paulo (aldeia Tenondé Porã).

O conceito de *ñande reko* (nosso modo de ser) para a cultura Guarani só é, obviamente, possível em uma situação dada no seio de seu contexto cultural, mais especificamente é um “nós” inclusivo de todo o grupo que possui características e dinâmicas culturais bem específicas, em que se incluem implicitamente a esse modo de ser uma socialização e uma historicidade que possibilitam essa alteridade sentida e ressaltada principalmente nos momentos de contato e de conflito com outros grupos. (AGUILERA URQUIZA; PRADO, 2015, p. 56)

<sup>11</sup> *Te'yi* é o termo no idioma Guarani que se refere à família extensa, grupo macro familiar.

Ainda é possível afirmar que a territorialidade atua como fator de identificação, defesa e força, pois sempre esteve ameaçada pela falta de equilíbrio, entre a abundância e a carência. Sendo assim, não é um equívoco afirmar que, a saúde dos povos indígenas começa em seus territórios. Conforme Carneiro (2005, p.71):

Comer não é um ato solitário ou autônomo do ser humano, ao contrário, é a origem da socialização, pois, nas formas coletivas de se obter a comida, a espécie humana desenvolveu utensílios culturais diversos, talvez até mesmo a própria linguagem. O uso do fogo há pelo menos meio milhão de anos trouxe um novo elemento constituidor da produção social do alimento. A comensalidade é a prática de comer junto, partilhando (mesmo que desigualmente) a comida, sua origem é tão antiga quanto a espécie humana, pois até mesmo espécies animais a praticam.

A partir dessas considerações apresentadas por Carneiro, acerca desses aspectos podemos afirmar que os hábitos de convivência coletiva em seu território fortalecem suas relações econômicas, cosmológicas, ambientais e de sociabilidade, mas se tornaram mais uma preocupação no enfrentamento da covid-19, devido ao compartilhamento de objetos e utensílios e a própria forma de alimentação, exigindo das lideranças a busca de outras estratégias dentro das aldeias. Conforme Rodrigues, Colman e Urquiza (2019, p. 43):

Pode-se citar, primeiramente, que o processo mais intenso da perda de territórios tradicionais enfrentado pelos Kaiowá, iniciou-se com o fim da Guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, dando início à ocupação por frentes de colonos e criadores de gado no Estado de Mato Grosso do Sul, ocorrendo o mesmo processo do lado paraguaio. Essa expansão atingiu todo o território indígena em ambos os lados das fronteiras.

A colonização portuguesa em solo brasileiro pode ser considerada como uma expansão capitalista do início da Idade Moderna, sendo que as atividades econômicas desta fase são de caráter único exploratório, da mineração à produção da cana-de-açúcar, marcada pela formação de um sistema mercantilista e que ganharam gradativamente nas regiões periféricas, a consideração e importância. Lembrando que, o estado de Mato Grosso do Sul, em sua configuração nacional do espaço capitalista de mercado, está na posição de um Estado periférico. Nesse contexto Prado Junior (1961, p. 166) relata:

A indústria mineradora do Brasil nunca foi além, na verdade, desta aventura passageira de mal tocava um ponto para abandoná-lo logo em seguida e passar adiante. E é esta causa principal porque, apesar da riqueza relativamente avultada que produziu, drenadas aliás toda para fora do país, deixou tão poucos vestígios, a não ser a prodigiosa destruição de recursos naturais que semeou pelos distritos mineradores, e que ainda hoje fere a vista do observador [...].

Em diversas leituras feitas a respeito da realidade vivenciada pelos povos indígenas no Brasil, especialmente dos Guarani Kaiowá em Mato Grosso do Sul, foi possível constatar que constantemente a violência, exposição e a exclusão social atingem de forma significativa o grupo, principalmente desde a segunda metade do século XX. A formação da sociedade brasileira registra sucessivas tentativas de exploração, dominação e até mesmo diversas tentativas de extermínio dos povos indígenas.

Sendo assim, pode-se dizer que a pecuária no Brasil tem suas origens vinculadas à colonização portuguesa. A criação de gado para a subsistência se reduzia apenas a produção de leite e carne para o sustento dos colonos e atividades pastoris como relata Ferreira (2014).

A respeito da importância do gado na alimentação no período colonial, Prado Junior (1961, p. 186) descreve: “A carne tem importante papel na alimentação da colônia”. O gado também era utilizado juntamente com trabalho de mãos escravizadas, como força motriz nos engenhos açucareiros e nos transportes pesados. A criação bovina que se inicia desempenhando papel secundário na economia cresce conforme a expansão da economia açucareira, devastando ainda mais as florestas brasileiras já habitadas por povos indígenas, em terras cuja aptidão das produções agrícolas de roçado permitia de forma satisfatória a produtividade de alimentos. E assim nos descreve Meliá (1990, p. 33-34):

As evidências arqueológicas mostram que os Guarani chegaram a ocupar as melhores terras da bacia dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai, e do sapé da Cordilheira. São terras especialmente aptas para o cultivo do milho, da mandioca, de vários tipos de feijão, abóbora, batata e amendoim.

Observando que os Povos Indígenas são provenientes de outra matriz cultural, que não a Ocidental, e que por suas especificidades socioculturais sofreram e ainda sofrem sérios impactos com a colonização e pós-colonização (ou

do colonialismo interno - como bem redefiniu Pablo González Casanova, (2002) e diante de inúmeras atividades predatórias efetivadas nas invasões de seus territórios, deixaram de explorar, tanto quanto possível, as potencialidades que lhes ofereciam os amplos espaços geográficos por eles conhecidos em que antes eram utilizados somente para produção do necessário para sua sobrevivência. Mélia (1990) nos oferece uma melhor descrição sobre o caráter da agricultura para o Guarani Kaiowá, e nisto coincidem tanto a arqueologia e a história como observação etnográfica contemporânea: a terra não é nunca um simples meio de produção econômico. Corroborando o conceito de território ao se referir aos Guarani Kaiowá, Pimentel (2006, p. 33) afirma que “a terra não é um objeto a ser possuído ou utilizado de forma intensiva: significa uma possibilidade de se colocar no espaço de forma adequada ao viver humano”. Vale registrar a importância do diálogo com o antropólogo Fabio Mura (2011) dado que essa oposição Homem/Natureza é por especificidade parte da tradição ocidental, e que para os Guarani Kaiowá, não há vida sem território.

Por outro lado, na visão ocidentalista e etnocêntrica<sup>12</sup>, a terra ganha outro valor, agora, como instrumento fundamental para os grupos dominantes, sendo vista como mecanismo de dominação, de reprodução de seus valores obsoletos e de poder, e que, colonialmente, se vai mostrando incapaz de sustentar com a expansão seus novos povoadores (MELIÁ, 1990). Um dos principais elementos para se entender o movimento crescente de violências é precisamente a falta de terras, afinal, a colonização tardia e agressiva neste estado expropriou a maior parte dos territórios tradicionais dos povos indígenas, acompanhada de eliminações e violências.

Uma vez que o boi é visto como *commodity*<sup>13</sup> da agroindústria, os criadores e produtores de gado investiram ainda mais nesse mercado, através do aumento de áreas pastoris de suas fazendas e realizando melhorias para atender as

---

<sup>12</sup> Chama-se etnocentrismo essa vocação de avaliar as diferenças pelo padrão da própria cultura. O Ocidente seria etnocida porque é etnocêntrico, porque se pensa e se quer a civilização (CLASTRES, 2004, p. 56).

<sup>13</sup> Em uma rápida pesquisa ao dicionário on-line Oxford languages, o termo *Commodity* é qualquer bem em estado bruto, geralmente de origem agropecuária ou de extração mineral ou vegetal, produzido em larga escala mundial e com características físicas homogêneas, seja qual for a sua origem, geralmente destinado ao comércio externo; qualquer produto produzido em massa.

exigências impostas pelos países compradores de carne. Neste processo de luta pela posse da terra em que o colonizador na maioria das vezes sai vitorioso, os povos indígenas de diferentes etnias se viram compulsoriamente obrigados a migrarem. Assim a terra se assume como fonte de poder econômico e político de um lado, e expulsão e espoliação por outro.

Desde o início da colonização, diversas etnias indígenas foram submetidas as mais variadas formas de exploração, relegados à condição de vítimas dos processos de conquista e colonização. Ao prosseguir na busca de melhor entender esse cenário, Clastres (2004), relata que ao longo dos últimos anos, desde a invasão das sociedades ocidentais na América em 1492, pôs-se em funcionamento uma máquina de destruição, ou seja, de etnocídio dos povos indígenas<sup>14</sup>, esses massacres têm sido denunciados não só no Brasil, mas também são vistos e relatados de forma sistemática na quase totalidade dos países do continente americano.

Em face do processo sistemático colonialista, ao qual os Guarani Kaiowa foram intensamente submetidos após o término da guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai (1864-1870), sofreram inestimáveis perdas, em decorrência de processo intenso de colonização com incentivos do Estado. Nesse nível formal em que nos situamos atualmente, constata-se que a prática etnocida e a máquina estatal funcionam da mesma maneira e produzem os mesmos efeitos (CLASTRES, 2004, p. 60). Atualmente estima-se que a população Guarani Kaiowa que vive em áreas de reservas indígenas, terras indígenas e acampamentos em Mato Grosso do Sul seja de 51.801 indivíduos, desses 2.630 vivem em acampamentos, 38.525 em reservas indígenas criadas pelo SPI e 10.646 em terras indígenas demarcadas após 1980 (CAVALCANTE, 2013).

Assim, a perda do território e o processo de territorialização, ou confinamento em reservas, promovido por dois pilares, o Estado nacional juntamente com a

---

<sup>14</sup> Não se pode pensar a vocação etnocida da sociedade ocidental sem articulá-la com essa particularidade de nosso próprio mundo, particularidade que é inclusive o critério clássico de distinção entre os selvagens e os civilizados, entre o mundo primitivo e o mundo ocidental: o primeiro reúne o conjunto das sociedades sem Estado, o segundo compõe-se de sociedades com Estado. E é nisso que se deve tentar refletir: pode-se legitimamente colocar em perspectiva essas duas propriedades do Ocidente, como cultura etnocida, como sociedade com Estado? Se fosse assim, compreenderíamos por que as sociedades primitivas podem ser etnocêntricas sem, no entanto, serem etnocidas, já que elas são precisamente sociedades sem Estado (CLASTRES, 2004, p. 59).

propriedade privada, no intuito de se apropriar dessas terras e utilizar a força de trabalho indígena, a política de concentração de contingentes em aldeamentos vai se intensificando na lógica do agronegócio, a partir da segunda metade do século XIX.

Desse modo, fragmentados politicamente, culturalmente e ainda fisicamente, diversas parentelas, são acometidas, por consequência, a uma série de problemas no interior das comunidades confinadas nas reservas. Exemplo disso é que, com a perda de seus territórios, os Guarani Kaiowá se viram forçados a sair em busca de sustento para suas famílias, em trabalhos temporários nas usinas de álcool passando a ser a mão de obra barata e, portanto, preferida para os trabalhos de plantio e colheita da cana nas usinas de álcool que passaram a ser instaladas na região. Esse tipo de trabalho fora das comunidades tornou-se praticamente o único meio de sobrevivência dos grupos Guarani Kaiowá, principalmente em Mato Grosso do Sul. Objetivamente, o reservamento foi uma alternativa imposta aos indígenas em busca da manutenção da sua sobrevivência, diante do apelo interessado a um sistema contínuo de exploração da mão de obra desses povos. Detalhado pelos pesquisadores Aguilera Urquiza e Prado (2015, p. 61): “O processo histórico de ‘aldeamento indígena’ estava intrinsecamente relacionado às ações e interesses das frentes de expansão agropecuárias”.

Visto que o crescimento econômico e o fortalecimento político dos grandes proprietários de terras rurais, dado a sua estreita relação entre os produtores e os investidores interessados no mercado agropecuário, faz prevalecer esse projeto em detrimento da existência dos Guarani Kaiowá e do respeito às suas diferenças socioculturais. Esse argumento ainda é reforçado pelo líder indígena e antropólogo Tonico Benites (2009, p. 28):

Em virtude das regras rigorosas e autoritárias das aldeias administradas pelos SPI muitas famílias se recusavam-se a mudar definitivamente para as reservas. Houve aquelas que permaneceram em seus tekoha, terras tradicionais, negociando a sua mão de obra com os capatazes dos fazendeiros, assim garantindo a sua permanência na área de atuação.

A omissão do Serviço de Proteção aos Índios, ao demarcar essas reservas iniciais sinaliza e oficializa o processo de delimitação dos direitos desses povos. Desta forma, a partir da perspectiva de territorialização acima apresentada, o

confinamento<sup>15</sup> e o comprometimento de suas relações acerca da terra, das matas e da água, a agricultura se torna cada vez mais difícil, e para sobreviver, a alternativa que lhes resta é a do trabalho assalariado, que só seria possível com o enfraquecimento da identidade indígena.

O confinamento exerce caráter duplo de funcionamento, “espacial e principalmente cultural”, como fator desestabilizante do sistema social Kaiowa e gerador de diversos impasses entre lideranças consideradas como “jovens” e as lideranças “tradicionais” (como xamã; chefes de parentela; lideranças políticas (*mburuvicha*); anciãos da sociedade e etc.). (PRADO, 2011, p. 6).

E no mercado de trabalho existe uma grande carga de preconceito e discriminação em relação aos povos indígenas. Muitas vezes, seus direitos trabalhistas são desrespeitados. Esse processo histórico, embasado em ações coloniais, coloca as comunidades Guarani Kaiowá em um contexto de negação de seus direitos. Essas reservas são desde sua criação arbitrária, ainda constantemente reduzidas; das oito reservas no sul de MS criadas pelo SPI entre 1915 a 1928, apenas uma não teve sua área reduzida no processo de demarcação, ou seja, essas unidades administrativas não levaram em consideração a organização social dos Guarani Kaiowá, pois são espaços administrativamente estabelecidos através de um processo de remoção, ou seja, são espaços que, em geral, não coincidem com os territórios tradicionais dessas comunidades.

Obrigando-os a se estabelecer compulsoriamente em outros locais, por consequência, surgem políticas de aproximação para criar vínculos com comerciantes, fazendeiros e seus intermediários no intuito de obter favores e itens não produzidos por eles, podendo até mesmo ser visto como uma maneira desses povos não se afastarem de seus locais de origem.

### **3 ENTRE RESERVAS E RETOMADAS: MOBILIDADES E REORGANIZAÇÃO EM DEFESA DA SAÚDE**

As fases de colonização do Mato Grosso do Sul, o domínio de interesse pela “terra que muito produz” e a imposição das reservas atingiram os Guarani

---

<sup>15</sup> Confinamento, segundo Brand (1997), seria o processo histórico de ocupação do território por frentes não-indígenas, que se seguiu à demarcação das reservas indígenas pelo SPI, forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado como posse indígena.

Kaiowá e promoveram alterações nas suas formas de vida. Entendemos aqui, sua formação social ao mesmo tempo como um fato histórico e, em contínua transformação e adaptação às condições do contexto territorial onde desenvolvem suas atividades. Se por um lado a reserva se encontra como uma tentativa de limitar os processos de mobilidade espacial, ao impor um padrão de territorialidade, atuando no sentido único e lógico da economia - produção e comercialização, por outro, ela também possibilitou a articulação de modelos de mobilidade e de organização política.

Entre os Guarani Kaiowá, na tentativa de romper a imobilidade espacial imposta nas Reservas, buscaram novas alternativas e encontram em seu novo formato, como tem sido visto, os acampamentos e as retomadas. Nesse sentido, as áreas de retomadas figuram mais como uma alternativa à territorialidade e mobilidade desses povos nas inúmeras tentativas de sanar o problema da pouca terra e da densidade demográfica nas reservas. Esse movimento externa tanto a insatisfação com a vida na reserva e seus problemas: falta de terra, densidade populacional, desarticulação das parentelas e dificuldade de realização de cerimônias e de rituais. Como expressam o anseio das parentelas e dos líderes religiosos de retornarem aos seus antigos tekoha, pois somente desta forma possibilitará o resgate dos modos tradicionais, garantindo o futuro da natureza e dos Guarani Kaiowá ao revitalizarem a fauna e a flora. Mas principalmente, como destaca Eliel Benites: “as áreas de retomada, consideradas como tekoha, são uma parte do meio pelo qual recomeça a grande viagem da existência [...]” (BENITES, 2020, p. 35). A cosmologia e possibilidade de revigorar os valores tradicionais formam mais um componente fundamental na intenção de retornar para os antigos territórios.

Como descreve Colman (2015) Os Guarani Kaiowá vivem a experiência da mobilidade espacial de duas formas: o processo histórico de deslocamento forçado, que é tratado como o conceito de *ñemosarambipa* (esparramo), e que também pode ser entendido como uma mobilidade de resistência, sem desconsiderar toda a violência e sofrimento desencadeado por ele, além do desejo das famílias de poderem viver juntas novamente, e no sentido cultural de *oguata* ou *ojeguata* que significa “caminhar”, porém em um sentido que dá sentido à vida de um kaiowa, que liga a mobilidade como parte integrante da vida.

Com isso, não devemos pensar as reservas somente como espaços que limitam os processos de mobilidade espacial – diante da implantação e imposição de fronteiras e um padrão de territorial – mas também como propulsora de uma circulação que viabiliza a organização de coletivos, de reivindicações políticas e a emergência de novas formas de vida, como nas áreas de retomadas. “Um fato importante é que, mesmo nas cidades, os indígenas, principalmente os Kaiowá e Guarani, mantêm as redes de conexão com suas comunidades de origem” (COLMAN, 2015, p. 29).

Em relação ao modo de ser e viver específico, isto é, aspectos culturais das famílias Guarani Kaiowá contemporâneas, verifica-se, de fato, a formação de grupos macro familiares. Pereira (1999), ao descrever a organização social dos Kaiowá no sistema de parentesco, onde a expressão é de um grupo não linear em torno de um líder, que reúne em torno de si seus parentes mais próximos e aliados, formando assim a parentela. Embora more longe um do outro, o que une fisicamente estes grupos familiares entre si é uma rede de trilhas (*tape po’i*) através das quais os indígenas se comunicam seguindo a lógica do *oguata*, que determina a extensão das relações de parentela e da comunidade, mantendo assim a movimentação e circulação de pessoas nesses espaços. O aspecto religioso, em virtude de seu papel central na manutenção das relações sociais, ambientais, econômicas e cosmológicas é fundamental. Portanto, as retomadas também se somam a preocupação com a deterioração das terras ocupadas pelos grandes latifundiários na defesa e proteção desse espaço que se deteriora com a espoliação sofrida desde o passado e que vem sofrendo com a monocultura.

O município de Dourados-MS possui a reserva indígena com maior densidade populacional do estado do Mato Grosso do Sul. Com 3.539 hectares demarcados, abrigando uma população de cerca de 20 mil pessoas pertencentes aos povos Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva (família linguística Tupi-Guarani) e Terena (família linguística Aruak). Formada pelas Aldeias Bororó e Jaguapirú, localiza-se a norte da cidade. A Reserva Indígena de Dourados foi à segunda área de terras reservada por meio de decreto para os indígenas da região, e não fugiu a todas essas tendências políticas de interesse em “confinar” os indígenas em local determinado para redistribuir as terras restantes a terceiros e criar reserva de mão-de-obra. As áreas ocupadas pelas lavouras de soja e cana-de-açúcar são respectivamente

dez e trinta vezes maiores que a soma das terras ocupadas pelos indígenas em Mato Grosso do Sul. Vale destacar nesse sentido ainda o fato de Dourados ser a cidade com o maior número de retomadas indígenas. Mesmo em meio a tantas dificuldades e problemas socioeconômicos, incluindo a falta de políticas públicas que resolvam os problemas do confinamento, invasões e depredações das casas de reza, da falta de água, saneamento básico, a crescente violência, o consumo de drogas, alcoolismo e a falta de segurança pública que no final do mês de maio de 2020 a contaminação pelo coronavírus chegou às aldeias Guarani de Mato Grosso do Sul. Inúmeras aldeias no Sul do país tiveram seus primeiros surtos de contaminação do vírus, através de trabalhadores indígenas atuantes em empresas que seguiram funcionando, mesmo durante a quarentena, como é o caso dos frigoríficos, fazendo com que os trabalhadores indígenas retornassem contaminados para suas aldeias.

O artesanato, característico da cultura indígena, é uma alternativa de poucas famílias, o que revela a mudança brusca dos princípios tradicionais além da dificuldade de produzir alimento, por isso é comum encontrarmos várias famílias “mendigando” e perambulando pelas cidades onde há reservas, de porta em porta, por comida, vítimas ainda, de preconceito e discriminação. Percebendo que não há pouco interesse do poder público em resguardar a saúde dos povos indígenas em meio a pandemia do covid-19 a atuação e articulação diante do combate fica a encargo dos indígenas e a colaboração coletiva e de luta, que diante desse momento se mostram como fundamentais. Muitas lideranças se lançam na missão de reorganizar suas comunidades, são eles que hoje lutam pela recuperação da terra tradicional e atuam no combate à pandemia dentro das reservas, de acordo com o cacique Gaudêncio Benites, da etnia Guarani e líder da aldeia Bororó na Reserva Indígena de Dourados.

É nesse contexto de expropriação territorial e exploração econômica e discriminação social, que os Guarani Kaiowá estão sendo impactados pela pandemia. Em uma fala para Balduino (2020), a liderança relata que os dez primeiros casos de contaminação por coronavírus na Reserva Indígena de Dourados (MS) vieram e foram testados na JBS, o frigorífico da região. Não havendo máscaras e equipamentos de proteção individual suficiente para toda a população, nem mesmo para equipe de saúde, o aumento do número de casos se torna uma preocupação dos

próprios indígenas que criaram barreiras sanitárias em quatro das seis entradas da aldeia Bororó no dia 13 de maio. A entrada e saída de indígenas desde então, ficou restrita, apenas em casos de urgência e necessidade, e está vetado o acesso de vendedores ambulantes, entregadores e prestadores de serviços. Mas, barrar a saída dos trabalhadores indígenas, que não têm alternativa a não ser deixar a comunidade para trabalhar nas plantações ou em terceirizadas do agronegócio, não é uma tarefa fácil e depende de uma relação fora da aldeia, em relação ao local de trabalho desses indígenas e de órgãos públicos para tomar as devidas instâncias.

As barreiras ainda enfrentam dificuldades para funcionar efetivamente, o primeiro ponto de entrave é a falta de apoio do governo brasileiro através do órgão indigenista oficial (Funai) que se vê paulatinamente tendo seus recursos reduzidos e suas ações sendo burocratizadas, a ponto de, no ano de 2020, os servidores necessitarem fazer pedidos de autorização de viagem diretamente para o órgão em Brasília e não mais a sua chefia imediata na CTL (coordenadoria técnica local) ou na CR (coordenadoria regional); Somado a essa inoperância da Funai os Guarani Kaiowa enfrentam a dificuldade em manter as pessoas da comunidade que se revezam nas barreiras, pois os moradores das aldeias que se dispõem a fazer tal trabalho acabam não podendo outra atividade produtiva durante o tempo em que estão nas barreiras, tornando assim mais complicado o sustento do seu núcleo familiar, seja pelo plantio e manutenção das roças ou pela empreitada de trabalhos em fazendas ou empresas do agronegócio da região; Por conseguinte ainda é possível mensurar como um fator problemático à manutenção das barreiras nas áreas, o constante assédio de pessoas que vem de fora para comercializar produtos de toda ordem ou então que aparecem com alguma discurso de missão religiosa, os autores desse trabalho em muitos momentos da pandemia mantiveram contatos com pessoas que residem em áreas de ocupação Kaiowa e realmente, no contexto diádico, esses parecem ser os maiores problemas para a manutenção dessa iniciativa das comunidades em realizar o controle de fluxo dentro da terra; Um problema contemporâneo da sociedade não indígena também se estende para as aldeias guarani kaiowa, a disseminação de notícias falsas (*fake news*) agrava mais ainda a situação, durante o período de reflexão e de elaboração deste texto, ao acompanhar as notícias e ao dialogar com lideranças e outras pessoas que residem nas aldeias da região do cone sul de Mato Grosso do Sul, foi muito recorrentes as afirmações que a divulgação de notícias falsas

referentes aos cuidados de biossegurança, ou sobre remédios sem comprovação de eficácia e até mesmo contra a vacina imunizante do coronavírus pelos grupos de *whatsapp* ou por outras redes sociais que no momento contemporâneo são parte integrante em quase todas as famílias kaiowá.

Somado a isso, as companhias que contratam esses trabalhadores demoraram a atuar ou tomaram medidas de biossegurança pouco efetivas, segundo especialistas e lideranças indígenas ouvidos pela Repórter Brasil. Em contrapartida, o isolamento, o risco de insegurança alimentar na aldeia se soma a essas preocupações. Outra linha de atuação tem sido a conscientização e informação das comunidades sobre a gravidade da doença e os cuidados necessários para combatê-la. Foram produzidas cartilha, folder em Guarani para abranger a todos a compreensão das orientações passadas. Através do apoio de agências de cooperação nacionais e internacionais, foram doadas 120 caixas d'água para amenizar o problema de saneamento, kits de higiene e estrutura para o bom funcionamento das barreiras sanitárias, adotadas pelos próprios indígenas no início da pandemia para barrar a entrada do vírus nas aldeias. A Rede de Solidariedade tem auxiliado várias campanhas que os povos têm realizado no Estado. Entre elas, o fechamento das igrejas pentecostais das aldeias, identificadas pelas lideranças como fonte de contaminação. A Rede também moveu ações para que os frigoríficos e a usina de cana-de-açúcar fossem notificados e os trabalhadores indígenas tivessem seus direitos trabalhistas garantidos. Em suma, as ações de enfrentamento ao novo coronavírus nas aldeias vão desde a informação a doação de alimentos (CIMI, 2020).

A situação da Reserva Indígena de Dourados, onde ficam as aldeias de Jaguapirú e Bororó, é relatada pelo MC Kelvin Peixoto, 29 anos, membro do primeiro grupo de rap indígena do Brasil, o Brô Mcs, em uma entrevista com o colunista Fred Di Giacomo (2020) afirma que:

Aqui perto de casa, na divisa com a aldeia, tem uma fazenda que o pessoal [indígenas] retomou. Lá está tendo muita disputa de terra. Todo dia é ataque, é queimada de casa de nossos irmãos, muita ação desses fazendeiros que estão tocando o terror mesmo. Atirando, passando com trator em cima dos barracos, queimando. Já foi queimada umas duas vezes uma oca lá, uma casa de reza.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Kelvin refere-se ao ataque acontecido na Terra Indígena Laranjeira Ñhanderu, no município de Rio Brillhante, MS, em janeiro de 2020.

Esse é mais um episódio de violência na ofensiva intermitente sofrida pelas comunidades Guarani Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul. Além da pandemia da covid-19, ainda enfrentam outro perigo, que são as tentativas por parte de alguns políticos de anular o que lhes é garantido por direito: um território suficientemente amplo capaz de assegurar a continuidade de seu sábio modo de ser e de viver, e mesmo com a luta e o confronto, não conseguiram conter a invasão. Quanto a essa realidade, surge, então, uma reflexão sobre o “confinamento”, condição experimentada por séculos pelos povos indígenas e posposta no atual momento devido à exigência do distanciamento social para conter o avanço da covid-19. Torna-se indiscutível a forma que os povos indígenas são expostos à vulnerabilidade, e é justamente essa marginalização enfrentada que os caracterizam como grupo de risco da covid-19.

Assim, se torna uma urgência tomar medidas que amenizem a contaminação nessas comunidades, sendo necessário dizer que esse texto (especificamente) tem um teor de validade do momento em que foi escrito entre maio e julho de 2020. É preciso fazer o que ainda não foi feito: através da adoção de medidas de isolamento social nas aldeias, apoiadas pelo governo federal (e das instancias estaduais e municipais), com a formação de barreiras sanitárias, juntamente com a participação dos profissionais de saúde, funcionários da Fundação Nacional do Índio (Funai) e com participação de lideranças indígenas e do controle social, inclusive com a presença de órgãos de segurança federais e estaduais, para impedir as visitas clandestinas e indesejadas de invasores das terras indígenas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de reservamento do povo Guarani Kaiowá guiado por elementos de cunho colonial e pelo capitalista caracteriza-se, em primeiro lugar, pela destruição e tentativa de desordem das comunidades dos povos indígenas que, em consequência desses processos desastrosos e ideais racionalistas tem suas identidades e memórias constantemente ameaçadas pelas mudanças e a persistência das classes dominantes de modernização agrícola em territórios dos povos originários sem considerar os seus direitos. Historicamente, tiveram suas terras esbulhadas, foram “confinados” e submetidos à vida assalariada como uma solução para subsistir, agregando as populações indígenas como mão de obra barata

e como pequenos produtores, desarticulando e enfraquecendo, o seu “modo de ser”, principalmente pelo elemento central da vida kaiowa, o território.

O agronegócio exerce profunda influência sobre várias esferas dos poderes do Estado<sup>17</sup> e registram sucessivas tentativas de exploração, dominação e até mesmo várias tentativas de extermínio dos povos indígenas, revelando que os problemas que o povo Guarani Kaiowa enfrenta diariamente são muito parecidos com os do período da colonização, além disso, não podemos visualizá-los como vítimas passivas desse processo. De modo geral, é possível identificar que a grande luta desses povos, no presente, é ainda pelo reconhecimento de seus direitos enquanto sociedade culturalmente diferenciada, sendo seu maior desafio, o reconhecimento do território onde se corporalizam suas expressões sociais e culturais – terras que são usurpadas e desapropriadas desde o processo de colonização da América do Sul, mais recentemente, a partir do final da década de 1910 no Mato Grosso do Sul – e sua demarcação pelo Estado brasileiro em parceria com o capital privado tem o objetivo de legitimar o confisco e incorporar a exploração. Esse processo histórico, embasado em ações coloniais, coloca as comunidades Guarani Kaiowá em um contexto de negação e camuflagem de seus direitos e os problemas religiosos, sociais, culturais, introduzindo ações que na maioria das vezes são impostas.

Mesmo com a existência de uma ordem constitucional pautada pela democracia, pelo multiculturalismo e pelo direito aos usos, costumes e tradições dos povos indígenas, é constante o desrespeito aos direitos humanos e o uso da violência por parte desse Estado e por grupos econômicos detentores de poder e do capital. O território dessas populações é condição indispensável e essencial para execução do direito à vida, e, por conseguinte, a prática dos direitos culturais, político, econômico e social.

Essa ausência de sensibilidade política para tanto, somada à prevalência dos interesses econômicos de uma elite agrária sobre a exploração exaustiva dos recursos naturais e da terra resultou na contaminação da covid-19 nos territórios indígenas enfatizando a normalização e a relativização do genocídio dessas popu-

---

<sup>17</sup> Conforme Clastres, toda organização estatal é etnocida, o etnocídio é o modo normal de existência do Estado, pertencendo à essência unificadora do Estado, conduzindo de forma lógica ao expressar que toda formação estatal é etnocida (2004).

lações que, ainda nos dias de hoje mesmo após séculos de lutas e manifestações buscam incansavelmente o direito de permanecer nas suas terras.

Ainda que diante de séculos de colonização com seus ciclos econômicos devastadores, as terras indígenas Guarani Kaiowá conservam respostas que contribuem para a proteção da de todo o planeta, trazendo consigo a dimensão do respeito aos ciclos de vida e de recuperação da natureza, da reverência, do pertencimento e da ligação com a terra e com os demais seres que nela habitam e representam o que poderia ter sido e o que ainda pode ser: a sabedoria para um estilo de vida melhor. A resiliência do povo Guarani Kaiowa demonstra não só a força, mas também a esperança contra a racionalidade anacrônica de um sistema econômico que condena o planeta e ignora as pessoas em seus inúmeros processos de destruição da natureza. Devido aos ciclos de “desenvolvimento” regional, as quais não foram capazes de extinguir os saberes sobre a terra e esta, juntamente, com os povos indígenas resistem na sua diversidade histórica e cultural, muitas vezes “ilhados” diante de paisagens e mentalidades monoculturais e ocupações agropecuárias.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario; PRADO, José Henrique. O impacto do processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani no sul do Mato Grosso do Sul. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 15, n. 29, p. 49-71, jul./dez. 2015.

BALDUINO, Ludmila. Contaminação em aldeia em Dourados (MS) começou na fábrica da JBS, diz cacique. *De olho nos ruralistas*, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2020/05/19/contaminacao-em-aldeia-em-dourados-ms-comecou-na-fabrica-da-jbs-diz-cacique/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BENITES, Eliel. Tekoha Ñeropu'ã: aldeia que se levanta. *Revista NERA*, Presidente Prudente, v. 23, n. 52, p. 19-38, 2020.

BENITES, Tônico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRAND, Antonio J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. 1997. 382f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

CARDIM, Maria Eduarda Cardim; LEITE, Hellen; CALCAGNO, Luiz. Covid-19: Pandemia expõe vulnerabilidade dos povos indígenas do Brasil. *Correio Braziliense*, Brasília, 22 ago. 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/06/22/interna-brasil,865729/covid-19-pandemia-expoe-vulnerabilidade-dos-povos-indigenas-do-brasil.shtml?fbclid=IwAR0ZAmICFuJZZFpuPD17pN6hdAYVgpdUy3a8Zxm8kgNTaCWzxyHd\\_yHO3ks](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/06/22/interna-brasil,865729/covid-19-pandemia-expoe-vulnerabilidade-dos-povos-indigenas-do-brasil.shtml?fbclid=IwAR0ZAmICFuJZZFpuPD17pN6hdAYVgpdUy3a8Zxm8kgNTaCWzxyHd_yHO3ks). Acesso em: 01 set. 2020.

CARNEIRO, Henrique. Comida E Sociedade: Significados Sociais Na História Da Alimentação. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 42, n. 1, p. 71-80, 2005.

CASANOVA, Pablo González. *Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul*. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História)- Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2013.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COLMAN, Sebastiana, Rosa. *Guarani retã e mobilidade espacial guarani: belas caminhadas e processos de expulsão no território guarani*. 2015. Tese (Doutorado em Demografia) – Departamento de demografia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FERREIRA, Maria Eleuza de Lima. *A implantação do frigorífico Bertin no município de Mozarlândia-GO: uma análise da nova realidade socioeconômica e ambiental local*. Monografia (Licenciatura em Geografia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FOSCACHES, Nataly; KLEIN, Tatiana. Dos frigoríficos às plantações de cana: como o agronegócio expôs indígenas à covid-19. *Reporter Brasil*, Pinheiros, 2020. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2020/06/dos-frigorificos-as-plantacoes-de-cana-como-o-agronegocio-expos-indigenas-a-covid-19/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

GIACOMO, Fred Di. Onde passa a boiada: aldeias de Dourados resistem à pandemia e agronegócio. *Ecoa UOL: por um mundo melhor*, São Paulo, 28 jun. 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOPENAWA, Davi. Toda essa destruição não é nossa marca, é a pegada dos brancos, o rastro de vocês na terra. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

LADEIRA, Maria Inês. “As demarcações Guarani, a caminho da terra sem mal”. *Povos Indígenas do Brasil*, Brasília: Instituto Socioambiental, Centro de trabalho indigenista, 2000.

MELIÀ, Bartomeu; GRÜNBERG, Georg; GRÜNBERG, Friedl. *Pai–Tavyterã: etnografia guarani del paraguay contemporâneo*. 2. ed. Asunción: CEADUC/CEPAG, 2008.

MELIÀ, Bartomeu. A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 33, p. 31-46, 1990.

MURA, Fabio. De sujeitos e objetos: um ensaio crítico de antropologia da técnica e da tecnologia. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 17, n. 36, p. 95-125, jul./dez. 2011.

PEREIRA, Levi Marques. Demarcação de terras kaiowá e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 10, n. 18, p. 115-37, jan./jun. 2010.

PEREIRA, Levi Marques. *Parentesco e organização social Kaiowá*. 1999. 235p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

PIMENTEL, Spensy K. Sansões e Guaxos – Suicídio Guarani e Kaiowá, uma proposta de síntese. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

POPOLO, Fabiana Del; CUNHA, Estela Maria Garcia de Pinto da; RIBOTTA, Bruno; AZEVEDO, Marta. (Org.). *Pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: dinámicas poblacionales diversas y desafíos comunes*. Rio de Janeiro: ALAP, 2011.

PRADO JUNIOR. Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1961.

PRADO, José Henrique. Confinamento, Tutela e os Kaiowa e Guarani de Mato Grosso do Sul. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 8., 2011, Campo Grande. *Anais[...]*. Campo Grande: UCDB, 2006.

QUADRO, Vasconcelo; ANJOS, Anna Beatriz. Coronavírus de um lado, invasores de outro: a situação dos indígenas no Brasil. *Agência Pública*, São Paulo, 22 abr. 2020. Disponível

em: <https://apublica.org/2020/04/coronavirus-de-um-lado-invasores-de-outro-como-esta-a-situacao-dos-indigenas-no-brasil/>. Acesso em: 1º set. 2020.

RODRIGUES, Andréa Lúcia Cavaralo; COLMAN, Rosa Sebastiana; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario. Caminhar, lutar e bem viver: o significado do Oguata Guasu para o povo Guarani-Kaiowá. *Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 38-57, 2019.

SPEZIA, Adi. Conselho Indiginista Missionário [CIMI]. *No MS, povos indígenas enfrentam pandemia com solidariedade e produção de alimentos*. Brasília, DF: CIMI, 2020. Disponível em <https://cimi.org.br/2020/07/no-ms-povos-indigenas-enfrentam-pandemia-com-solidariedade-e-producao-de-alimentos/>. Acesso em: 1º set. 2020.

VIETTA, Katya. Histórias territoriais: a privatização das terras kaiowá como estratégia para a guarnição da fronteira brasileira e outras histórias. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 26-63, jul./dez. 2013.

### **Sobre os autores:**

**Cecilia Rios:** Mestranda em Antropologia e cientista social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **E-mail:** [ciar1884@gmail.com](mailto:ciar1884@gmail.com), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1848-7315>

**Antonio Hilário Aguilera Urquiza:** Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca. Professor no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **E-mail:** [hilarioaguilera@gmail.com](mailto:hilarioaguilera@gmail.com), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3375-8630>

**José Henrique Prado:** Mestre em Antropologia e cientista social pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). **E-mail:** [prado.jhenrique@gmail.com](mailto:prado.jhenrique@gmail.com), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0251-4254>

Recebido em: 31/10/2020

Aprovado para publicação: 04/10/2021



# “Mulher-pajé”: Cosmopolítica do corpo na festa do wira’u haw Tenetehar-Tembé

## “Shaman-woman”: Cosmopolitics of the body at the party of the wira’u haw Tenetehar- Tembé

Vanderlúcia da Silva Ponte<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.771>

**Resumo:** O presente artigo analisa os processos de transformação/fabricação do corpo da mulher *Tembé* na festa do *wira’u haw* para se constituir “mulher-pajé”. Com base na noção de pessoa e corporalidade, na etnografia do ritual nas aldeias *Teko-haw* e Sede e nas narrativas míticas, busco entender as agências, os pontos de vista e as capacidades que os corpos das *meninas-moças* potencializam nas correlações com as *Karuwar(s): Zawar/onça/pajé* e *Zahy/ lua/pajé*, e com o espírito de Verônica *Tembé*, no sistema sociocósmico. É por meio da cosmopolítica do corpo que a *menina-moça*, nas três fases do ritual: a tocaia, a festa do mingau e a festa do moqueado, aprende, com as velhas mulheres, a construir a sua coexistência de mulher-pajé.

**Palavras-chave:** mulher-pajé; corpo; cosmopolítica; festa do wira’u haw.

**Abstract:** This article analyzes the body transformation/fabrication processes of the woman *Tembé* in the feast of the *Wira’u Haw* to constitute “shaman-woman”. Based on the notion of person and corporeality, the ethnography of the ritual in the *Teko-Haw* and Sede villages, and the mythical narratives, I try to understand the agencies, the points of view, and the capacities that the bodies of the “young girls” potentiate, in the co-relations with the *Karuwar(s): Zawar/jaguar/shaman* and *Zahy/moon/shaman*, and with the spirit of Verônica *Tembé* in the sociocosmic system. It is through the cosmopolitics of the body that the “young girl”, in the three phases of the ritual, the stakeout, the porridge festival, and the festival of the *moqueado*, learns, with the “old women”, to build her co-existence of woman-shaman.

**Keywords:** shaman-woman; body; cosmopolitics; party of the *wira’u haw*.

## 1 INTRODUÇÃO

A primeira vez que o corpo da mulher *Tembé* chamou-me atenção foi na festa do *wira’u-haw*, ritual de passagem que realizam as jovens e os jovens *Tembé*, por ocasião da menarca na menina e da mudança de voz no menino. No contexto

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Bragança, Pará, Brasil.

de minha pesquisa de doutorado, em 2010, na aldeia *Teko-haw*, observei o corpo das meninas preto da pintura de jenipapo, o que dava a impressão de que uma outra corporalidade se sobrepunha ao corpo biológico das moças em formação. De 2010 para cá, muitas questões atravessaram meu olhar, sem deixar de me inquietar aquela cena ritual. Em 2016, em pesquisa de campo e conversando com algumas mulheres sobre a gestação, parto e pós-parto pude me debruçar sobre a construção do corpo da mulher *Tenetehar-Tembé*<sup>2</sup>.

Ao ouvir de Bewãri *Tembé*, um jovem pajé em formação, da aldeia Sede, em 2017, as narrativas míticas sobre os espíritos, em sua maioria femininos como *mãe d'água* (*maranu' iw*), *mãe terra* (*ywy yziar*), além da *mãe do corpo*, decidi construir o projeto de pesquisa *O corpo tem dono?" Cosmopolítica, alteridade e entender a relação desses seres com o corpo da mulher*<sup>3</sup>. Para os *Tembé*, *Mãe d'água* é considerada o espírito mais poderoso e temido que acomete o corpo das mulheres, embora atinja também os homens,

*A mulher tem a força de botar karuwar na pessoa. [...] Elas cantando perto de mim, eu tenho que me proteger, sair de perto delas, senão, eu estou em 'boca'<sup>4</sup>. Muito antigamente, quem dominava, era as mulher. Então, desde esse tempo, as mais velhas tinham força, os antigos tinham força, as mulheres, porque os homens já eram mais inferiores que as mulheres. [...] Então, desde esse tempo, vem acontecendo isso. A mãe d'água, maranu' iw, já foi gente um tempo, só que eles eram pajé e muito mais forte e eram mulher. Esses espíritos que eram pajé de antigamente, todos eles voltam. (Bewãri, 2017).*

Minha hipótese ao elaborar o projeto, era de que a mulher por meio de seu corpo tem uma função central e de poder na sociedade *Tembé*. Função primordial para entender as relações sociais e políticas desse povo e também sua cosmologia, pois por meio dela se percebe a alteridade feminina e sua relação com as *karuwar(s)*.

<sup>2</sup> Análise feita por meio do projeto de pesquisa *Análises das práticas de saúde e doença entre os Tenetehara-Tembé na gestação, parto e pós-parto*, aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Agradeço as bolsistas Thayná do Socorro Santiago Reis e Maria Madalena dos Santos do Carmo, pela colaboração.

<sup>3</sup> Esse projeto teve o apoio do PIBIC, que concedeu bolsas à Maria Madalena dos Santos do Carmo e Uarley Iran Peixoto da Silva e aos/as voluntários/as, Ana Victória Santos Costa, Silvane da Silva e Silva, Márcia do Carmo Sousa e Joyce Ramos da Silva, a quem agradeço pelas contribuições.

<sup>4</sup> Termo para expressar que a pessoa está em sua situação difícil.

A confirmação dessa hipótese se sustentava na presença constante em todas as narrativas das mulheres sobre a importância de Verônica para o povo Tembé, a capitã da aldeia *Teko-haw*. A ela são atribuídos grande parte dos “conhecimentos culturais”, a fonte dos saberes ditos tradicionais desse povo e também a mais forte expressão política das aldeias. Quando a conheci, ela já estava muito doente e fraca, mas se emocionou na festa do *wira’u haw* ouvindo as mulheres cantarem. Nesse encontro, passei algumas horas na porta de sua casa tentando aprender com ela o canto ritual na língua *Tenetehar*. Se Verônica, uma mulher capitã, tinha tanto poder na forma como organizava as aldeias e controlava as ações em defesa do território, como perceber a liderança das outras mulheres, das novas gerações? Como traduzir suas expressões de poder? pois elas não assumiram, como Verônica, a função de organizar as aldeias e a defesa do território.

Só fui entender essas mulheres e seus poderes relacionando-as à fabricação de seus corpos na festa do *wira’u haw*, ritual que marca a passagem para a vida adulta da menina para a condição de mulher. Era o último dia da festa do *wira’u haw*, na aldeia Sede e, nessa festa, muitas meninas e mulheres tinham “se atuado”, recebido *karuwar*, como elas dizem. Mas Kudã, neta de Verônica, estava de resguardo e não participava da festa. Com a cantoria, no ápice da festa, o breu e o cigarro de *tawari*, Kudã é chamada por uma *karuwar* e começa a cantar na língua *Tenetehar*. Todos comentam tratar-se do espírito de Verônica. Ela canta, dança e dá início à pajelança, afastando as *karuwar(s)* que estavam nos corpos das mulheres. A cena e o canto de Kudã tomou-me de emoção e não pude conter meu próprio corpo. Um choro incontido emergiu em mim, só mais tarde pude compreender tratar-se do canto de Verônica ecoando de minhas memórias e vindo à consciência de quando na aldeia *Teko-haw*, ela tentava ensinar-me o canto ritual. Corri em direção à casa de Bewãri, que estava à procura de seu maracá. Bewãri tomou-me pelas mãos até à ramada. Colocou-me na roda entre os guerreiros, deu-me um cigarro de *tawari* e me fez dançar. Perdi o controle de meu corpo e fui jogada ao chão. Recordo-me de ter sido apoiada por uma mulher, em seguida voltei a dançar.

Retomo essa cena porque senti em meu corpo a co-existência (SOARES-PINTO, 2017) de outro mais forte que o meu, o que me fez perder a consciência e me envolver em uma dança ritual embriagante. Acredito que deve ser próximo do que senti o que sentem as mulheres *Tembé*, quando seus corpos são tomados

pelas *karuwar(s)* e agenciados por elas. Obviamente, não posso tomar uma experiência por outra, ou achar que minha vivência traduz o universo no qual estão imersas as mulheres *Tembé*. Mas como diz Sônia Maluf ao tratar da antropologia reversa de Roy Wagner, “a reversibilidade é também um princípio dialético de organização simbólica mais geral, um princípio de ordenação antropológica que tem uma amplitude bem maior” (MALUF, 2011, p. 46). Nesse caso, a reversibilidade de meu corpo, tomado por alguma *karuwar* tangenciou posições e invenções não fixas: a antropóloga no lugar do “outro” e o “outro”, no lugar da antropóloga. Afinal, após o acontecido, fui o centro dos comentários na aldeia.

Essas questões me atravessaram profundamente, como mulher, embora não me reconheça indígena, sou de família ribeirinha e da Amazônia<sup>5</sup>, e pude sentir em meu corpo o universo das mulheres *Tembé*. Na cena ritual mencionada anteriormente, um turbilhão de emoções e pensamentos tiraram minha voz, produzindo um silêncio que não pude compreender. Retomo essa cena por acreditar que ela contém muitas reflexões sobre o significado do corpo para essas mulheres.

Para descrever a construção do corpo feminino *Tembé*, iniciarei pelo ritual, pois à medida em que ele ocorre, muitos processos se constroem, sobretudo, a “fabricação” do corpo da mulher. O despertar da menarca inaugura um dos momentos mais importantes na vida da mulher. O ritual se produz em três momentos: a tocaia, a festa do mingau e a festa do *wira’u haw*/moqueado. Esses três momentos configuram-se em práticas xamânicas que demarcam a passagem para a vida adulta da mulher. Mostrarei também como o sangue menstrual se torna elemento potencial de predação e força, constituindo-se em complexas relações com as *karuwar(s)*. Por fim, mostrarei como as mulheres podem se tornar “mulheres-pajés” tendo na reclusão, alimentação e nos rituais a domesticação do sangue e controle das *Karuwar (s)*, passando a desenvolver uma diversidade de saberes sobre plantas, cura, artesanato, maternidade, que as tornam constituidoras de poder.

<sup>5</sup> Essa questão é complexa, pois embora não me considere indígena, nem ribeirinha, carrego em mim muitos elementos do modo de vida amazônico. Além do mais, como expressa Viveiros de Castro (2006), “no Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é” – e na Amazônia, reitero, essa afirmação é mais verdadeira. Portanto, a vivência que experimentei no ritual *do wira’u haw*, não é muito distante do universo onde me criei, cercado de experiências com boto, cobra grande, matintas e tantos outros bichos que se transformam em gente e agenciam o corpo das pessoas. Como questiona Heraldo Maués (2012), “o perspectivismo indígena é somente indígena?”

## 2 TOCAIA E JENIPAPO: O ESPÍRITO DE ZAHY NO CORPO DA MULHER

O processo de construção do corpo da mulher se inicia com a tocaia<sup>6</sup>, mas antes desse dia chegar inúmeras preparações acontecem. A primeira delas advém da adaptação do jenipapo ao corpo da criança. Assim, desde pequenas, as crianças são preparadas para usar o jenipapo, pois ele será fundamental em diversos momentos da cura ritual, conforme explica Bewāri Tembé.

*Eu, como cantor, preparo as minhas filhas dessa maneira: dou o jenipapo para elas se pintar. Por quê? Porque ela vai se dando com o jenipapo, ao longo da vida dela. Geralmente, eu não gosto que pinte as minhas filhas. Eu gosto que elas se pinte, eu dou o jenipapo pra elas e elas se viram. Porque é como eu lhe falei. Se eu for fazer um grafismo na minha filha, ela tem uma sensibilidade muito grande de ela ser pego, por que? Por causa que ela está bem produzidinha, bem bonita, aquilo atrai os espíritos. (Bewāri, 2017).*

Segundo a narrativa mítica *Tembé*, o jenipapo é o espírito da lua, por essa razão o grafismo e diversos elementos do ritual se remetem a esse ser, um ser de poder muito forte. No ritual, a pintura do jenipapo é muito importante, pois ela pode fortalecer e proteger o corpo da mulher e torná-la mais saudável.

*O jenipapo é o espírito da lua. A lua era um homem. Então, quando a lua estava aqui embaixo, ela namorava com a tia dele, só que eles não sabiam, era no escuro. Então, ela foi lá e perguntou para avó dela: como era que ela tinha que fazer para descobrir quem era o namorado dela? Aí, ela ensinou que ela tinha que passar jenipapo nele, aí foi dito e feito! Aí ela foi, ralou jenipapo, colocou embaixo da rede, quando foram namorar, ela passou a mão dela com jenipapo no rosto dele, aí ele sentiu o cheiro do jenipapo e correu. De manhã, ele foi pra beira do rio e viu o reflexo do rosto com jenipapo na água, aí ele voltou pra aldeia e todo mundo já tava sabendo que ele namorava com a tia dele. Aí, ele foi pro mato e viu o beija-flor e pediu pro beija-flor levar ele pro céu, aí o beija-flor pediu pra ele tirar muito cipó, que era pra ele amarrar no céu, que era pra ele subir, quando ele estava subindo no meio do cipó, o pessoal da aldeia viu ele e correram pra pegar ele, quando tentaram subir no cipó, o cipó arrebentou e eles caíram, se transformaram em onça e, ele subiu pro céu e se transformou em Zahy. Então, nós acredita que aquela mancha que aparece na lua, não tem a mancha? É do jenipapo. [...] A lua é um ser muito forte, é um ser inexplicável. (Bewāri, 2017).*

<sup>6</sup> Os Tembé usam o termo para se referirem a esconderijo, resguardo da menina na primeira menstruação, associado ao mesmo sentido que tem para o caçador na caça.

Meu aluno e professor da aldeia Pirá, Luiz Claudio, coletou outra versão do mito narrado por Patix Tembé, o qual refere que Zahy, por vingança, arremessou várias flechas em sua amante do céu e a fez menstruar. O mito de *Zahy* demarca a menarca da menina que na festa do *wira' u haw* é lembrada pela pintura corporal. Elvira Belaunde (2006, p. 224) refere que o mito da lua, entre os Piaroa e Airo-pai, está relacionado ao surgimento da rivalidade e vingança. Para esta autora, a vingança do sangue e morte da lua inaugura a busca pelo conhecimento, “o desejo de saber quem é o amante”, de forma que esse mito cria a memória primordial do tabu do incesto e da existência do parentesco. Para Pérez Gil (2006) entre os Yaminawa, o mito da lua está associado ao surgimento do ser e revela conhecimento xamânico.

Na festa do *wira' u haw*, entre os Tembé, a presença da lua se faz muito importante como narrado por Bewâri. O ritual tem início justamente com o surgimento da primeira menstruação. Esse momento exige isolamento, por isso o rito da tocaia e cuidado pelas mulheres mais velhas para com as meninas em formação, que inclui restrição alimentar e pintura do jenipapo, o espírito de *Zahy*. Pois, sendo um Ser “forte”, “inexplicável”, é preciso preparar o corpo da menina para receber a pintura de *Zahy*, sendo o isolamento e a restrição alimentar indispensáveis na passagem ritual.

Sandra Benites (2018, p. 73-4), pesquisadora guarani, diz que “os ritos de passagem também são para construir o Ser”, de forma que “os homens podem judiar de seus corpos, porque eles não sangram, não precisam evitar vento na cabeça, não precisam evitar água muito gelada na hora de tomar banho”. Segundo ela, as mulheres precisam “ter corpos saudáveis e precisam estar no silêncio quando sangram porque as suas cabeças precisam estar bem para que sejam alegres, sendo que a saúde da mulher está relacionada com akã (cabeça), que é um lugar muito importante para a alegria e o bem-estar da mulher”.

Para os *Tembé*, assim como para os *Guarani*, o resguardo e o repouso do corpo das mulheres durante o ciclo menstrual, a gestação e o pós- parto são fundamentais para a saúde da mulher e o bom convívio na aldeia. De acordo com D. Francisca, parteira e pajé da aldeia *Ytuaçu*, são nesses momentos que a mulher encontra-se de “corpo aberto”, suscetível ao chamado das *Karuwar(s)*, de forma que seu corpo pode ser afetado por elas, adoecer, enlouquecer e morrer

se não tomados determinados cuidados. O ritual é importante, visto que previne e prepara o corpo da mulher para atuação dos espíritos. Para Bewãri, os grandes pajés do passado e os mais fortes espíritos são acionados no ritual do *wira' u haw* para brincar com as *meninas-moças* e os jovens-rapazes. A exemplo do espírito de Verônica, famosa parteira, a qual atuou no corpo de Kudã como *Karuwar*. Por essa razão, é preciso preparar esses corpos na tocaia para esse contato.

A escolha de quem vai ficar na tocaia depende de cada família, não está vinculada a idade, mas ao surgimento da menarca. O verter sangue demarca o início da tocaia, como ressalta Bewãri.

*Quando a menina se forma, no primeiro dia ela toma o banho de jenipapo, por que? É que ela já tá sabendo que ela se formou, então, aquele jenipapo no corpo dela é um modo de proteção do que ela vai passar: da menina para adulta. [...] O jenipapo é muito atrativo também. É por causa da pintura que a pessoa tá, por exemplo, quando eu olho ela pintada, bonita, eu fico atraído por ela. Mas se você olhar o jenipapo e mexer ele, você vê que ele não é normal, o jenipapo. Ele é diferente do urucum, das outras frutas. O jenipapo nós tem que tomar cuidado, não é qualquer um que pode se pintar. Depois do moqueado, ela não pode andar pelo igarapé. Isso é o resguardo que nós fala, que a mulher tem que ter, seguir. Se a mulher não se resguardar, ela vai ser prejudicada, por exemplo, você vai passar por um período que cobra vai correr atrás de você. (Bewãri, 2017).*

O verter o sangue menstrual é demarcador de transformação, sinalizador da força da mulher que pode atrair as *karuwar(s)*, pois se constitui em elemento xamânico, conforme sinaliza Belaunde (2006). O banho de jenipapo pode proteger a mulher dos riscos aos quais seu corpo está exposto, assim como a tocaia, como afirma Bewãri. A pintura do corpo com o sumo de jenipapo, alimentação livre dos odores fortes das caças, de peixes sem esporão e das frutas sem acidez são aconselháveis para sua proteção. Os alimentos indicados são mingau de cará, caldo de piaba, trairinha, cará branco e galinha. Além de fazer o banho com as ervas, consideradas *puràg* (remédio), o banho deve ser de água aquecida para que a *menina-moça* possa ser protegida da ação da *mãe d'água*, uma poderosa *karuwar* que pode tomar seu corpo. Além disso, as mulheres mais experientes, sobretudo, a mãe e a avó da *menina-moça* têm que aconselhá-la a cuidar do corpo e da saúde.

Durante a permanência da *menina-moça* na tocaia, ela deve produzir artesanato que será usado no último dia do ritual, manter-se em silêncio ou pouco falar, além de evitar contato com outras pessoas, exceto as mulheres mais experientes. Ao cessar a menstruação, a menina se banha com folha de mandiocaba, a fim de que o jenipapo possa ser removido por completo de seu corpo. Ao retornar ao convívio da aldeia, deve ser assegurada de dieta alimentar leve até que ela faça a festa do *Kuzátà'i Káwi Uhaw*.

### **3 A FESTA KUZÁTÀ'I KÁWI UHAW E O ESPÍRITO DA ONÇA/ ZAWAR**

A festa *Kuzátà'i Káwi Uhaw* não ocorre imediatamente após a *menina-moça* sair da tocaia. Geralmente, isso depende de cada família e de como a aldeia se organiza para realizá-la. Dois elementos são centrais nessa fase do ritual: a pintura com jenipapo (de *Zahy* e de *Zawar*) e o mingau de mandiocaba.

Após a família tomar a decisão de que a *menina-moça* vai fazer o mingau, o primeiro passo é providenciar a pintura com jenipapo. A pintura da lua é feita nas costas, no peito e nos membros superiores e inferiores. Sendo as duas mãos e os dois pés totalmente imersos ao sumo de jenipapo, de forma que eles fiquem completamente pretos. Os traços da pintura são feitos em linhas duplas verticais e ao centro das linhas os desenhos de meia lua são pintados, um após o outro, conforme podemos ver na figura 1, no braço da *menina-moça*. O significado dessa pintura é alegria, saúde, fertilidade, pois é o período da lua em que ela está mudando de fase, isso significa que ela pode trazer muitos benefícios para a agricultura e para mulher.

Para Vidal (2001), o grafismo e a arte indígena em geral constituem-se em alteridades cósmicas, portanto, com intencionalidade e agência sobre os corpos dos indivíduos, o que nos ajuda a pensar como para os *Tembé* o jenipapo e a pintura corporal podem introduzir as mulheres no mundo sociocósmico.

Figura 1 – Pintura corporal da “menina-moça” na festa do mingau.



Fonte: autora, 2017.

Para os Tembé as fases da lua são decisivas para a colheita, o plantio, a caça, a pesca e a construção de casas. O calendário agrícola *Tembé* é adaptado às fases da lua que determinam as marés e os ciclos ecológicos. As fases da lua também podem provocar “quebranto na criança”, por isso as roupas dos recém-nascidos não podem ser expostas ao sereno e nem serem torcidas sob o risco da criança desenvolver diarreia e fraqueza. Imagino ser esse o motivo pelo qual o corpo da criança precisa se habituar ao uso do jenipapo, o espírito de *Zahy*.

Outro grafismo de extrema importância para esse momento do ritual é a pintura de *Zawar*. Segundo a narrativa mítica, foi a onça que ensinou a festa do *wira’u haw*, por isso, a pintura de *Zawar* é ornada no rosto das *meninas-moças* como podemos verificar na figura 1. a fim de que adquiram qualidades de força, coragem e “brabeza”. Somente as meninas recebem essa pintura e é sobre elas que se quer demarcar esses “atributos e capacidades” do felino animal. Com base na “teoria do perspectivismo”, Viveiros de Castro diz ser esse atributo um *habitus*, a maneira de adquirir as mesmas potências e afecções dos animais com os quais os ameríndios identificam-se. É dessa forma que o autor entende a natureza

do corpo indígena como “feixe de afetos e capacidades” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018), que em interações com outros seres – animal, planta, lua, água – também produzem seus pontos de vista e diferenciações, pois à medida em que o corpo se transforma, ele potencializa a produção de sujeitos, da pessoa (SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979).

As relações com a alteridade da mulher *Tembé*, penso, estão ligadas ao corpo. Tomo como exemplo a parteira Verônica, mulher considerada forte, corajosa, destemida, “braba” que defendia “o território com a força de suas próprias mãos”, como refere seu filho, Kaparaí, ou como diz sua neta Piraywa, “a vovó era braba, Vanda<sup>7</sup>! Hum! Ninguém podia reclamar bastava ela olhar e pronto! Todo mundo obedecia, podia ser homem, podia ser quem fosse”. São exatamente esses atributos, “*habitus*”, como refere Viveiros de Castro, que são atribuídos à Verônica, considerada a mais forte mulher *Tembé* e, que Célia, capitã da aldeia *Teko-haw Ka’a Pitehar*, menciona como pertinentes à onça e à relação com o grafismo corporal da *menina-moça* na festa do mingau:

*A pintura da onça no rosto da menina fica que nem a pele da onça, porque a onça é rápida, ela é braba, ela é ligeira, isso entra no corpo da mulher. Ali, na primeira vez que a mulher menstruou, ela vai ser uma moça, para ela ficar forte, para ela se fortalecer, para o espírito da onça poder entrar no corpo dela. Por isso que a mulher índia é corajosa para enfrentar o medo. A menina vai ficar igual uma onça, braba, forte, rápida. (Célia Tembé).*

Para reforçar esse atributo da alteridade da mulher retomo uma cena que presenciei enquanto professora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, em 2018, na aldeia Cajueiro. A Terra Indígena do Alto Rio Guamá, às margens do Gurupi, havia sido invadida pelos madeireiros e muitos homens da aldeia *Teko-haw*, próxima da aldeia Cajueiro, se encontravam na mata para defender a aldeia dos madeireiros. Era noite e os homens sobre a caçamba do caminhão gritaram por D. Célia. Uma agente do Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Estado do Pará (IDEFLOR-BIO), que estava ministrando um curso de apicultura na aldeia, insistia para que eles partissem sem ela, temia que as crianças ficassem desprotegidas, quando seu esposo respondeu: “sem ela não posso ir, é ela que me dá coragem, que me dá força para lutar! ”. Acredito estar

<sup>7</sup> Nome por meio do qual as pessoas me nomeiam.

no “maneirismo corporal” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018) a alteridade da mulher Tembé que, por meio do espírito da onça/ *Zawar*, fortalecido pela agência do grafismo, posiciona o corpo da mulher em identificação/diferenciação perspectiva com a onça e suas potências.

Além do atributo de coragem, bravura, força e rapidez de *Zawar*, a *menina-moça* tem que se dedicar ao preparo do mingau da mandiocaba, a mandioca doce, com macaxeira e cará. O preparo do mingau e o cuidado que a *menina-moça* terá para o mingau não queimar o fundo da panela são colocados à prova por todos e, ao mesmo tempo, produzem aprendizado para a menina adquirir habilidade e destreza na gestão do espaço doméstico. Esse aprendizado sempre é acompanhado com rigor pelos olhares das mais experientes, suas avós e mãe, atentas para que as prováveis “fraquezas” da *menina-moça* não se manifestem, o que poderá comprometer sua conduta no decorrer de sua vida como esposa, mãe e mulher.

Seguido o preparo do mingau, a menina segue os cuidados orientados pelas mulheres mais experientes. Entre esses cuidados está a exposição da vagina ao vapor do mingau quente, removido com uma cuia e exposto ao corpo da *menina-moça*, que deve se agachar lentamente e aproximar a vagina do vapor. Tal procedimento é considerado um remédio/*puràg*, uma vez que promoverá saúde sexual, boa gestação e parto seguro. Os Tembé acreditam que em movimento superior até o estômago, o vapor da cuia atinge essa região do corpo da menina, o que pode prevenir seu corpo das doenças estomacais. O ritual prossegue com a cuia até os seios da menina, para que a maternidade seja exitosa em leite e a menina venha a ser uma boa mãe.

Ao fim do dia, a *menina-moça* se prepara para o canto ritual. Sua cabeça é envolvida com um pano branco para protegê-la da ação das *karuwar(s)*, com as *canturias* (cantos que chamam os animais da noite e têm a função de pedir proteção e saúde), que se sucederão, a *menina-moça* pode ser atingida por um morcego, podendo deixá-la sem cabelo. A partir desse momento, os cantores começam a *canturia* do lado de fora da ramada, iniciando-se assim, a dança do Kaê-Kaê<sup>8</sup>. Durante a *canturia*, a menina serve o mingau aos cantores e convidados. Entre pequenos descansos em sua rede e a demanda dos cantores pelo mingau,

<sup>8</sup> Dança ritual que se assemelha ao pular da guariba, animal chamado na festa do *Wira’u haw* e presente no grafismo dos jovens e da *menina-moça*.

a menina fica noite adentro até o sol raiar, na importante tarefa de não deixar o mingau esfriar e servi-lo aos presentes à festa.

#### **4 “O HOMEM TEM A FORÇA FÍSICA, A MULHER A FORÇA ESPIRITUAL”: A FESTA WIRA’ U HAW**

A Festa do *Wira’ u haw*/moqueado inaugura o último momento do ritual. Entre os *Tembé*<sup>9</sup>, embora não de forma determinante como ocorria entre os *Guajajara* no passado, é possível visualizar a formação de casais pelo ritual, como também a presença marcante da mulher nessa festa. O ritual tem função política importante, os *Tembé* acionam a ancestralidade, possibilitando mostrar como a “indianidade” está viva, mesmo que ameaçada pelo contato. Desta forma, muitos convidados de fora da aldeia são chamados para presenciar a festa.

Entretanto, a dimensão política do ritual é eclipsada pela dimensão cosmológica, produzindo a cosmopolítica (GRUNEWALD, 2016), uma vez que os espíritos e as *Karuwar(s)* têm um papel primordial na construção das relações entre os humanos, os não-humanos e os corpos das mulheres, o mundo vivido na aldeia e o mundo sociocósmico vivido pelas *Karuwar(s)*. Nesse caso, a dimensão política se assemelha ao apontado por Viveiros de Castro (2018), como simétrica, por tratar-se de predação familiarizante entre presa e predador, entre a onça e os espíritos, entre humanos e não humanos, o que assinala afinidade potencial pela troca de posição (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Nesses termos, a cosmopolítica *Tembé* permite que dois mundos se interpenetrem, o mundo das *karuwar(s)* e o mundo dos humanos, no cotidiano ou nos dias de festa, de forma que o político se constrói entre mundos, em relações e posições; os espíritos dos animais, das plantas ou de gente são todos parentes que no ritual retornam para “brincar”.

Para demonstrar essas co-relações (GOW, 1997), retomo a experiência que presenciei no ritual da aldeia Sede, entre o espírito de Verônica, agora *karuwar*, e o corpo de sua neta Kudã que passa a ter uma co-existência (SOARES-PINTO, 2017) com o corpo da parteira Verônica.

---

<sup>9</sup> Os Tenetehar constituem um só povo, mas foram, a partir do contato, desmembrados em dois grupos independentes, Guajajara e *Tembé*.

*Quem trouxe o moqueado pra nós foi as onças, né, [...] Há muito tempo, tinha uma aldeia que eles não tinha cultura, né, o Tembé caçavam, pescavam e não tinha aquele ritual. Então, certo dia, um rapaz foi esperar numa faveira, e lá vinham muitos pássaros para comer fava. [...] Então, lá era uma árvore muito boa pra matar, aí o rapaz foi e matou bastante arara, mutum aí ele viu também que lá as onças caçavam para comer. [...] . Aí (o rapaz) matou grande quantidade de aves pra fazer roupa pra família né, aí matou muita ave e veio pra aldeia. Aí o irmão dele se danou pra querer ir lá nessa faveira [...] . Ele disse: ‘olha não posso te ensinar a ir, que lá é muito perigoso, se tu não vai obedecer, a onça pode te matar’. ‘Não, mas eu só quero pena pra fazer roupa pra minha família, que tá sem roupa’. Aí ele disse ‘tá bom! Vou te ensinar’. Aí ensinou tudo direitinho, aí ele foi pra lá. Quando ele chegou lá, ele começou a matar pássaro, né, muito pássaro. Aí, ele viu a onça chegando, aí ele falou ‘olha! Como aquela pele daquela onça é muito bonita, vou matar ela pra fazer roupa pra minha família’. Ele escolheu a maior do bando e flechou. Quando ele flechou, as outra pegaram ele né, pegaram e mataram ele e saíram arrastando e levando ele. Então, passados alguns dias, o irmão dele foi lá ver porque ele não tinha chegado né, quando chegou lá, ele viu a tocaia dele, tava derrubada no meio de muito sangue no chão, aí ele saiu seguindo. Só que o irmão dele era um pajé, um pajé muito bom, aí ele saiu, quando chegou lá ele viu que tinha entrado dentro de um buraco de formiga, então ele se transformou numa formiga preta e entrou. Aí quando ele chegou lá ele tava fazendo o moqueado com o irmão dele, então o irmão dele se transformou em outra onça, aí eles tavam fazendo a festa lá do moqueado. Então, como ele era um pajé ele se transformou numa onça também, lá brincou, aprendeu tudo do moqueado. (Bewãri, 2017).*

A metamorfose dos animais revelada na narrativa mostra-nos, em certa medida, as correlações que estabelecem os Tembé com os animais, percebido expressamente no ritual do wira’u haw. Os animais que são chamados para participar do ritual são os animais que “andam em bando”. Por isso na festa, as *meninas-moças* estão em par e na “canturia a mulher é a segunda voz”, devendo haver complementariedade entre o casal, “ela acompanha seu par, como ocorre entre os animais macho e fêmea, ficando ao seu lado”, como ficam as mulheres ao lado do marido, diz Bewãri.

A *canturia* serve para chamar os animais que vão proteger o corpo da menina. Com o cigarro de tawari, o breu, o maracá, vêm também os espíritos

dos animais para malinar<sup>10</sup>. A *mãe d'gua/ maranu' iw* é a *karuwar* considerada malina e mais temida, capaz de atacar as meninas, os rapazes e demais pessoas. Os cantores fazem as *canturias* para afastar as *karuwara(s)*, podendo o ritual tornar-se um momento de conflitualidade, de disputa, ou seja, para saber quem domina quem ou qual espírito é mais forte que o outro. Os espíritos vingativos<sup>11</sup> que também vêm para malinar precisam do pajé para afastar e mediar o conflito, conforme explica Bewãri.

*Eu sou um pajé, sei dominar os meus espíritos porque cada um tem o seu. Porque, por exemplo, se for mexer contigo, tu pode me jogar um que eu não dê conta do teu. Então, tu não domina o que é meu e nem eu domino o que é teu, então, é assim, professora. Se eu for mexer com a mulher pintada, eu for querer com meus espíritos mexer com ela, aí quem vai apanhar sou eu, porque a mulher é mais forte. (Bewãri, 2018).*

Segundo Naldo Tembê, cacique da aldeia Sede,

*A mulher é mais forte do que o homem, o homem tem a força física e a mulher a força espiritual, o que deixa o homem mais forte que a mulher é o maracá. Por isso na festa, os cantores têm cada um o seu. Mas o maracá é preparado, por isso ele pode prejudicar o outro, ele me protege. [...] o tawari afasta os espíritos e chama também, e o breu é a melhor essência de defumação, a força está tudo ali, porque vem da natureza, por isso a brincadeira tem que ser controlada. (Naldo Tembê, 2018).*

É a força espiritual, como diz Naldo, que dá força à mulher e sua coexistência com seus afins: a onça/Verônica/pajé; a lua e outros parentes pajés. Se tomarmos as narrativas míticas e o diálogo com Bewãri, a força atribuída às mulheres advém de sua capacidade de atrair as *Karuwar*, sendo o sangue menstrual esse elemento xamânico de atração. Ocorre que essa atração também possibilita chamar os espíritos mais poderosos, o espírito da onça, da lua, de Verônica.

O banquete ritual atualiza o elemento da predação de forma invertida, pois possibilita transmutabilidades. Viveiros de Castro (2018) argumenta ser o canibalismo Tupi, presente entre os Araweté, um processo de transmutação

<sup>10</sup> Malinar na categoria nativa, quer dizer: aquele espírito que pode afetar o corpo da mulher de forma a causar-lhe algum dano, como, por exemplo, doença ou outros males. Consultar Maués (1994).

<sup>11</sup> Perguntado aos Tembê a razão que faria as *Karuwar(s)* serem vingativas, os Tembê dizem ser porque as pessoas não aceitam seu “dom”, mas reconhecem existir outras *Karuwar(s)* vingativas como *Zurupari*.

ou “translação de perspectiva que afeta os valores e as funções de sujeito e de objeto, de meio e de fim, de si e outrem”. É a transmutação dos corpos, no caso *Tembé*, que produz a alteridade da mulher, na medida em que seu corpo é capaz de agenciar/ acionar o espírito da onça. A onça que era pajé na narrativa mítica ensinou tudo aos *Tembé* sobre o moqueado. A onça/pajé é um animal predador e carnívoro que se alimenta de aves, roedores, mamíferos e peixes. Exceto o peixe, que não está no cardápio ritual do moqueado, os demais alimentos compõem a cerimônia ritual, o que segundo os *Tembé*, constituem *puràg* para o corpo da mulher. O moqueado pode também ser alimento (banquete) para a onça, que em posição perspectiva passa a coexistir no corpo da mulher *Tembé*, mulher/onça/pajé. Acredito que está aí a importância do ritual do moqueado nessa festa.

A festa do *wira’uhaw*, nessa última fase, começa com uma caçada. Os guerreiros deslocam-se para a mata a fim de capturar guariba (*wariw*), mutum (*mitu*), inambu (*inamu*) e o porco queixada (*tazahu*), as mais desejadas caças para a festa do moqueado. Quando os homens chegam, são as mulheres que cuidam desses animais, junto com o responsável pelo moqueado, geralmente, um homem experiente na caça. A carne é defumada por dias sobre um jirau colocado a certa altura do fogo e próximo à ramada, local onde a festa se realizará, o fogo é feito dentro de um buraco ao chão. A carne não é salgada, nem temperada, mas desidratada até o último dia da festa, por mais ou menos 15 dias quando então será servida aos convidados em forma de paçoca, a carne de inambu. Uma parte da carne de inambu é reservada para passar no corpo das meninas. O restante das outras caças é preparado com farinha e sal até formar uma farofa e servida aos convidados. As mulheres experientes cuidarão, no último dia da festa, desse preparo. Destroçando-as e colocando-as em uma panela com água, as carnes são amolecidas, socadas no pilão e acrescidas de farinha de mandioca até formar uma farofa. Dizem os *Tembé* que o inambu é *poràg*, remédio que evitará que as mulheres enlouqueçam ou “percam o juízo”.

Em conversa com Angelica Motta-Maués<sup>12</sup>, ela chamou-me atenção para a diferença entre seu campo de pesquisa entre as mulheres em Itapuá e as mulheres

---

<sup>12</sup> Sugiro para aprofundar o assunto e consultar o livro de Motta-Maués: *Trabalhadeiras e Camarados – relações de gênero, simbolismo e ritualização numa comunidade Amazônica*. Belém: UFPA, Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Coleção Igarapé, 1993.

*Tembé*. Segundo ela, as mulheres mais jovens de Itapuá não alcançavam o status de pajés porque ainda menstruavam, sendo a ameaça do enlouquecimento o principal interdito para tal exercício. Entre as mulheres *Tembé*, a mesma preocupação as afligem, pois o “sangue pode subir à cabeça” e as enlouquecer. Essa parece ser, segundo Angelica, a razão das mulheres em Itapuá não exercerem a pajelança, só o fazendo quando da chegada ao climatério. Angelica alertou-me que o ritual e todos os seus elementos xamânicos entre as mulheres *Tembé*, podem ser o elemento que ameniza os efeitos “enlouquecedores” do sangue, diferentemente das mulheres em Itapuá que não passavam por esse ritual. O que estou inteiramente de acordo, já que o ritual promove certa “coesão” entre os espíritos (afins ou não), reduzindo seus efeitos maléficos nos corpos das mulheres.

É por meio do ritual que a mulher, em certa medida, se constitui pajé, podendo a partir do controle maléfico dos espíritos, pela reclusão na tocaia, pela dieta alimentar vivenciada na festa do *Kuzátà’i Káwi Uhaw* e do *Wira’u haw*, pela pintura corporal, a dança, o canto e os artefatos, domesticar as *Karuwar(s)*. Contrapondo a ideia clássica na etnologia de que o xamanismo é um domínio essencialmente masculino, podemos ver entre os *Tembé*, que as mulheres-pajés, mesmo em período fértil e sob determinados cuidados, podem exercer funções xamânicas, como referido em Colpron (2004), entre os shipibo-conibo, e Perruchon (1997), entre os Chuar.

Os ornamentos e artefatos usados na festa do *wira’u haw* ajudam no processo de aproximação entre os *Tembé* e os espíritos, provocando seu amansamento, trazendo esse poder xamânico. Em razão disso, se faz necessário produzi-los com antecedência à festa ritual. Dentre esses ornamentos e artefatos estão a saia de piaçava, o capacete da moça feito com penas de arara, papagaio, mutum, os colares de miçanga, os cocares para os rapazes e cantores, o maracá, o cigarro de tawari, o breu branco, as penas de gavião, o cipó de canoinha (planta que produz resina) a qual adere as penas de gavião nos peitos das *meninas-moças* e dos rapazes, o sumo de jenipapo, o gengibre para fazer a “gengibirra”<sup>13</sup>, e o caju para produzir o “caxiri”. Podemos ver por meio dos estudos de Lagrou e Velthem (2018) que a interação estética ameríndia se conecta às cerimônias rituais, tanto quanto com os mitos, a dança e o cântico, constituindo-se em interações que se interpenetram. São os artefatos, para as referidas autoras, corpos e como tais

<sup>13</sup> Bebida fermentada usada no Norte do Brasil, preparada com gengibre.

com capacidade agentiva para estabelecerem relações ente pessoas e coisas, produzindo outros corpos.

Além dos artefatos, na semana que antecede a fase final da festa, os *Tembé* organizam o banquete ritual servido aos convidados nos três últimos dias da festa, que recai sempre em um final de semana. Na última semana do ritual, as meninas são orientadas pelas mulheres mais velhas e serão supervisionadas por elas durante toda a festa. Elas são aconselhadas e treinadas para pular o *Kaê-Kaê* de forma a adquirem resistência para os dias finais da festa. O pajé também acompanha desde o início cada etapa e preparo da festa, atento para que ninguém desobedeça às regras para não banhar no rio, ou deixar de dançar e pular enquanto os cantores fazem a *canturia*.

No sábado, pela manhã, as *meninas-moças* tomam o banho de jenipapo e os rapazes são pintados com a pintura da meia lua em seu corpo, a mesma pintura feita no corpo das meninas na festa do mingau e, no rosto, com a pintura da guariba (*wariw*). A troca de pintura da lua do corpo da menina para o corpo do menino é traduzida como união, para que o casal em formação possa ser parceiro um do outro. Na festa do *wira’u haw*, a menina “troca de pele” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018). Por meio da pintura da lua ela pode ser afetada por seus atributos: fertilidade, felicidade, alegria e vida em abundância, mas também pela potência de *Zawar* e tornar-se uma pessoa lutadora, que sabe “tomar a frente e defender seu território” como faz a onça na defesa de seu espaço. Já o menino, espera-se que ele adquira os atributos de virilidade, alegria e abundância, capacidades que são marcantes no espírito da lua, mas também os hábitos da guariba que sabe fazer remédio para obter uma “boa caça” e cantar.

A *canturia* começa sempre pelo pajé seguida pelos demais cantores que chamam os espíritos dos pássaros do dia. As *meninas-moças* com seus pares iniciam a dança ritual, o *Kaê-Kaê*. Elas/eles pulam em pares, meninos com meninos, meninas com meninas seguros um pelo braço do outro. Em seguida os convidados os acompanham no mesmo ritmo, cantando sonoramente a segunda voz da *canturia* puxada pelas mulheres.

Os espíritos começam a ser chamados para brincar, mas de forma branda até que no último dia da festa, o ritmo vai acelerando. A *canturia* recomeça após o almoço. Os pares retomam a dança e, aos poucos, seus corpos banhados de

jenipapo vão mudando de coloração, tornam-se pretos como o corpo de *Zawar* transformando o corpo das *meninas-moças* e dos rapazes em outras vestimentas, como podemos ver nas imagens das figuras 2 e 3, em que as meninas moças estão com o corpo pintado de jenipapo e com os capacetes, mas também ingerindo o alimento ritual do moqueado, sinal de que já podem se alimentar das caças fortes e podem receber as *karuwar(s)*, sem que seu corpo seja dominado por elas.

O corpo, nesse sentido, assume o lugar da multiplicidade, transforma-se naquilo que Lagrou e Velthem (2018, p. 134) chamam de formas instáveis, pois a estética se torna a chave para viver a virada da “ontologia transformacional”, em que pessoas podem viver o “devir” de outros seres. Esse devir múltiplo, de pássaros, de bichos e gente-espírito, quer no cotidiano ou no ritual.

Na transcomunicabilidade entre mundos, meninas e rapazes dançam, pulam e cada vez mais a *canturia* se intensifica, fica mais contagiante. “Guerreiros”, velhas/velhos, crianças, jovens e os parentes de longe e de perto pulam e dançam a dança ritual junto aos convidados. À medida que a *canturia* fica mais forte, as *karuwar(s)* “atuam” nos corpos das *meninas-moças*, que tem o “corpo aberto” ou que não seguem à risca as orientações do pajé e das “mulheres mais velhas”. Outras mulheres, que participam da festa, também são “atuadas” pelas *karuwar(s)*, mas, somente as que têm o “dom”, ou nascem com o corpo suscetível à ação das *karuwar(s)*.

Figuras 2 e 3- Festa do wira’u haw



Fonte: Pedro Tobias, 2019

Dominadas pelas *karuwar(s)*, as mulheres perdem o controle de seus corpos que são conduzidos pelo toque do maracá e da *canturia*. Em movimentos de leveza e beleza, produzem uma dança ritual que se assemelha a diversos seres da floresta como pássaros, borboletas e cobras. Elas fumam o cigarro de tawari e, às vezes, caem ao chão e perdem a consciência – como aconteceu comigo. Outras, fazem fortes movimentos com a cabeça para frente e para trás, ficando com os cabelos sobre o rosto – como as curupiras. Há também mulheres que pulam e ficam incontroláveis, e é necessário duas ou três pessoas para segurar e conter a força de seus corpos. O pajé e as “mulheres mais velhas” ajudam a controlar as *karuwar(s)*, assopram em seu ouvido, dão água para beber, fazem defumação e oferecem o cigarro de tawari para acalmá-las.

Após o encerramento da dança e da *canturia*, as *meninas-moças* e os rapazes tomam banho, alimentam-se e recolhem-se para dormir. Elas/eles devem evitar contato com as pessoas e pouco falar. Ao anoitecer, as *canturias* retomam fora da ramada, quando os parentes, os convidados e os que desejam brincar recomeçam a dança do kaê-kaê, até o amanhecer do dia. Movidos pelo *caxiri* e ao do som do maracá, os cantores revezam-se entre si, mas não cessam a *canturia*, chamando pelos pássaros da noite e pedindo aos “donos dos maracás” proteção, saúde e fertilidade para as *meninas-moças*.

Aos primeiros sinais do sol raiar, se iniciam os preparativos do corpo das *meninas-moças* que, nesse momento, está completamente coberto pela pintura do jenipapo. Elas são colocadas no topé tecido de fibra de guarimã, sentadas uma ao lado da outra, e os rapazes, sentados sobre um banco, em fileira horizontal, atrás delas. As mães e as “mulheres mais velhas” iniciam a preparação de seus corpos, colocam-lhes o capacete de pena e o pequeno cocar nos rapazes. Passam a resina de canoinha no peito delas/deles e colam as penas de gavião de um braço a outro e no peitoral. As *meninas-moças* vestem a saia branca, com uma fita vermelha na barra, e os rapazes, shorts vermelhos. As *meninas-moças* são penteadas e têm as franjas cortadas pelo cacique para demarcar a passagem da fase de menina para mulher. Aos poucos, seus corpos sofrem uma transformação radical, pois se tornarão mulheres fortes, valentes e ágeis, com os hábitos e atributos dos espíritos de *Zawar* e *Zahy*.

Após a “mudança de roupa”, elas recebem das “mulheres mais velhas” a carne de inambu no braço e servem a paçoca nas cestas de guarimã às mulheres

mais experientes. A paçoca é entregue pelas *meninas-moças* somente para os/as mais velhos/as, uma vez que há o risco dos mais jovens e caçadores ficarem *panemas* (MAUÉS, 1990). A partir desse momento, elas não têm mais nenhuma restrição alimentar e podem adquirir a substancialidade das caças moqueadas e sua proteção em seus corpos obtendo saúde física e mental. Lagrou (2007) identificou os cheiros, os fluidos e os sons como constituidores da corporalidade entre as crianças Kaxinawá. Segundo a autora, é a pintura do jenipapo, assim como as penas e o canto ritual que impedem que os predadores *yuxin* tomem-lhe o corpo. Dessa forma, é a pintura do jenipapo que torna a criança invisível aos olhos dos predadores *yuxin* e a protege de sua ação.

Quando perguntamos aos *Tembé* a razão do corpo da menina ser pintado de jenipapo de coloração preta e o porquê da carne de inambu e do uso do capacete de penas de aves, eles são uníssonos em dizer que é remédio/purãg/proteção. Acredito está aí a troca de posição entre sujeitos – *meninas-moças* e seus afins, lua-espírito, forte/malina e onça/espírito predador –, que na cena ritual trocam de posições, de forma que o sujeito (predador) assume a posição de sujeito (presa), e vice-versa. Assim, o jenipapo, os cantos, as danças, o moqueado, os ornamentos de aves são seus elementos de coesão, aproximação, amansamento desses sujeitos e de suas posições.

De acordo com Carlos Fausto (2002, p. 16) ao estudar *os Parakanã*, diz que o processo de cozimento da caça é substancial para transformá-la em objeto comestível, uma vez que a fervura elimina por completo a ação do sangue, e assim, a capacidade do animal de agir e entrar em contato com o corpo da pessoa, perdendo com isso sua capacidade predatória. O princípio da comensalidade, exercido pelo moqueado, acredito, permite às *meninas-moças*, no rito de passagem, “comer como alguém e com alguém”, marcando, como sinalizou o autor “não só relações entre parentes”, mas sua produção, apontando para um “vetor de identificação”.

Após seus corpos serem preparados para receber os alimentos considerados *reimosos* (MAUÉS, R. H.; MAUÉS, M. A., 2018), e produzir o processo de “identificação com os parentes” (FAUSTO, 2002, p. 15), as *meninas-moças* são provocadas pela guariba moqueada, vestida de saia de piaçava e pena de gavião, que nas mãos de um guerreiro, tenta arrancar-lhe o riso. Caso elas sucumbam às

suas provocações e piadas, se saberá que elas não se submeteram às regras do tabu sexual antes da festa e, portanto, não serão fiéis aos futuros maridos.

A *canturia* é retomada e elas recomeçam a dança com seus pares, menina com menino, de agora em diante. Os parentes e convidados se avolumam na ramada e dançam de forma circular. As *karuwar(s)* “atuam” ainda mais no corpo das mulheres.

No turno da tarde, o momento mais esperado se inicia. Os homens se pintam de urucum, sinal de que estão indo para a guerra/ou caçada, com paneiros às costas, tendo algumas crianças ao centro deste e coberto de folhas e galhos de árvores. Eles tocam os maracás, cantam e dançam ao modo como são as *canturias* das guaribas. As mulheres também pintam o rosto com urucum, vestem a saia de piaçava ou de taboca (pintura da jiboia), mas com o corpo pintado com grafismo de diferentes animais. Também cantam e dançam, acompanhando a dança ritual. Inebriados pelo som do maracá e da cantoria, todos transbordam de emoção.

Antes de o sol se pôr, todos cansados, são chamados pelo pajé para iniciar a dança ritual final denominada “rabo de arraia”. A dança é formada pelas *meninas-moças* e rapazes. Em pares, seguros entre os braços, formam com os homens um semicírculo em formato de meia lua que avança e recua, mas subitamente é transformado em rápida corrida exigindo força de todos. O semicírculo não pode ser rompido, o vai e vem do “rabo de arraia” é associado a capacidade desse peixe em concentrar grande quantidade de veneno em seu rabo, motivo pelo qual a dança pode capturar as “malinesas” das *karuwar(s)*, deixadas no corpo das meninas. Ao final da dança ritual, todos retornam à ramada para os agradecimentos aos colaboradores da festa. Reforçam, nos longos discursos das lideranças, caciques e organizadores da festa a importância do ritual e da dinâmica da “cultura” e da “tradição” *Tembé*.

Após a passagem da festa *wira’u haw*, as *meninas-moças*, pelo menos as que têm o dom e o corpo aberto para chamar os espíritos, tornam-se menos vulneráveis à ação das *Karuwar(s)* e podem desenvolver suas habilidades mais destacadas, entre elas, cuidar das plantas e saber rezar, fazer o artesanato e a pintura corporal, cuidar da roça e da gestão doméstica, mas também das festas e das “brincadeiras da cultura”. São nesses espaços e atividades que o poder da mulher se faz mais acentuado. Tendo em seu corpo/sangue/ alimento da predação,

perigos e ameaças que podem comprometer a caça e a pesca, deixar o homem “panema”, além de desarranjar a roça e a vida na aldeia.

Por outro lado, por meio de sua “força espiritual”, as mulheres se fortalecem e têm poder, o que possibilita que elas deem aos homens e aos demais membros da aldeia “coragem” e “força para lutar”, como se referiu D. Célia, assumindo uma posição de “frente”, pois no espaço doméstico e no cotidiano de seus afazeres, são elas que aconselham os homens a como proceder. Assim, “ela que dá a palavra final”, como acentua Piraywa.

Na gestação, parto e pós-parto, conforme Autor (2020, no prelo), novos desafios se impõem à mulher. Por meio de seus fluidos corporais, a mulher pode novamente acionar as *karuwar(s)* e seus afins, estando exposta às doenças (*flechada de bicho*), *mal olhado de bicho*) e à predação das *Karuwar(s)*, que desejam tomar-lhe o corpo e agenciá-lo, precisando dos cuidados da parteira e do pajé, que novamente intermediam as relações cosmopolíticas entre os humanos, os não-humanos e o corpo da mulher.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição do corpo da mulher Tembé e sua fabricação está associada, acredito, na forma como elas se tornam mulheres-pajé, um exercício que cada vez mais vem se intensificando nas aldeias. Essas práticas, no entanto, só podem ser entendidas se desassociarmos a pajelança da ideia clássica de que o xamanismo só se manifesta entre as mulheres na menopausa, e de que ele está ligado de forma intrínseca à caça (HAMAYON, 1994; VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

É pelo processo ritual e suas diversas cerimônias que o corpo da mulher adquire potência e vai domesticando as *Karuwar(s)*. Conforme vimos, o corpo da mulher passa por três momentos fundamentais na festa do *wira' u haw*: a tocaia, a festa do mingau e a festa do moqueado. As três fases do ritual permitem-nos ver como o corpo da mulher é fabricado para receber as *Karuwar(s)*, a força espiritual que permitirá a mulher “ser mais forte que o homem”. É a perspectiva do corpo da mulher, agenciado pelas *karuwar(s)*, que marcará sua coexistência (SOARES-PINTO, 2017) como corpo de mulher/pajé, espírito de *Zawar*, espírito de *Zahy*, os espíritos de quem “já foi gente um tempo, só que eles eram pajé e muito mais forte e eram mulher”, conforme comentou Bewãri.

Os atributos da Onça/pajé, que ensinou o moqueado para os *Tembé*, tem fortes capacidades na constituição do corpo da mulher, sendo seus atributos capazes de possibilitar à mulher estar “à frente”, “ter coragem”, “ser forte”, “rápida” e “sem medo” para defender o território, como fez Verônica. Como parentes e afins, são essas e outras *karuwar* que vêm “brincar” e curar na festa do *war’u haw*, mas também conflitar, o que demonstra que na política cósmica *Tembé*, o ritual atualiza as relações entre presa/ predador/ afins e inimigos, tendo a festa do moqueado a função de apaziguar os conflitos e proteger o corpo da mulher de seus efeitos “malinos”.

Os atributos da lua/pajé dão à mulher a possibilidade de união, alegria, felicidade e vida, imputando-lhe no dia-a-dia a tarefa da beleza, da estética, na produção do artesanato, da pintura corporal, por meio do jenipapo ou por meio da procriação/fertilidade. A tocaia e a festa do mingau preparam o corpo da mulher para grandes transformações a fim de que a mulher possa se constituir saudável, ter abundância na maternidade e na vida.

No entanto, é na festa do moqueado que os elementos da alteridade da mulher se mostram mais expressivos, pois o moqueado potencializa, por meio do banquete ritual, a coexistência do corpo da mulher com a onça/pajé/gente, que na narrativa antropofágica se alimenta de um jovem *Tembé*, mas que no ritual da *menina-moça* vem “brincar”, ensinar, dançar, beber e comer, atuando no corpo da mulher com o espírito de *Zawar*. O moqueado, preparado pelas mulheres mais velhas/“mulheres-pajés”, intermedia processos de negociação para que tais alimentos, sem reima (MAUÉS, R. H.; MAUÉS, M. A., 2018), possam agir em seus corpos e protegê-las da prática da predação, o que possibilita a coesão/ identificação, amansamento dos afins.

Na cosmopolítica do conflito, como vimos no ritual do *Wira’uhaw*, é que a *menina-moça* aprende a ser mulher, tendo entre as “velhas mulheres”, o acompanhamento desse aprendizado do que é ser mulher/ser *Tembé*. É, pelo aperfeiçoamento do “dom”, que o “corpo aberto” da mulher passa a ser preparado, treinado, fabricado para a coexistência (SOARES-PINTO, 2017) entre ser mulher/ser pajé. Nesse aprendizado, nem todas as mulheres desenvolvem o “dom”, podem ser pajé, mas a elas são imputadas a “força”, a “coragem” de “estar na frente!” e ser mulher, como Verônica *Tembé*.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a generosidade e o diálogo que pude ter com Angelica Motta-Maués e José Rondinelle Lima Coelho, assim como, as contribuições para a produção desse artigo no Simpósio Temático Mulheres indígenas e suas co-existências: inscrições etnográficas da relação entre gênero e terra, do 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), realizado nos dias 3 a 5 de julho de 2019, na Universidade Federal de Brasília, Brasil.

## REFERÊNCIAS

BELAUNDE, L. E. A força dos pensamentos, o fedor do sangue: hematologia e gênero na Amazônia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 1-39, 2006. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012006000100007>

BENITES, S. *Viver na língua Guarani Nhandeva* (mulher falando). 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COLPRON, A. *Dichotomies sexuelles dans l'étude du chamanisme: le contre-exemple des femmes chamanes shipibo-conibo*. 2004. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) - Université de Montréal, Montréal, 2004.

FAUSTO, C. Banquete de gente: comensalidade e canibalismo na Amazônia. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 7-44, 2002. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132002000200001>

GOW, P. O parentesco como consciência humana: o caso dos piro. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 39-65, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n2/2440.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

GRÜNEWALD, L. A 'cosmo/política' ameríndia. *Indiana*, Berlim, v. 33, n. 2, p. 119-42, 2016. <https://doi.org/10.18441/ind.v33i2.119-143>

HAMAYON, R. N. "Shamanism in Siberia: from partnership in supernature to counter-power in society". In: THOMAS, N.; HUMPHREY, C. (Ed.). *Shamanism, History and the State*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.

LAGROU, E.; VELTHEM, L. H. VAN. Artes indígenas: olhares cruzados. *BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, v. 87, n. 3, p. 133-56, 2018. Doi: <https://doi.org/10.17666/bib8706/2018>

LAGROU, E. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica* (Kaxinawa, Acre). Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

MALUF, S. W. A antropologia reversa e "nós": alteridade e diferença. *Ilha – Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 40-56, 2011. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2010v12n1-2p41>

MAUÉS, R. H.; MAUÉS, M. A. M. O modelo da "reima": representações alimentares em uma comunidade amazônica. *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 120-47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6016> . Acesso em: 22 ago. 2021.

MAUÉS, R. H. O Perspectivismo indígena é somente indígena? Cosmologia, religião, medicina e populações rurais na Amazônia. *Mediações*, Londrina, v. 17, n. 1, p. 33-61, 2012. Doi: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2012v17n1p33>

MAUÉS, R. H. Medicinas populares e "pajelança cabocla" na Amazônia. In: ALVES, P. C; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Saúde e doença: um olhar antropológico*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994. p. 73-81. [E-book]. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/tdj4g/pdf/alves-9788575412763.pdf> . Acesso em: 22 ago. 2021.

MAUÉS, R. H. *A ilha encantada: medicina e xamanismo numa comunidade de pescadores*. Belém: Edufpa, 1990.

PÉREZ GIL, L. *Metamorfoses Yaminawa: xamanismo y socialidade na Amazônia Peruana*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PERRUCHON, M. "Llegar a ser una mujer-hombre". In: PERRIN, M.; PERRUCHON, M. (Org.). *Complementariedad entre hombre y mujer*. Relaciones de género desde la perspectiva ameríndia. Quito: Abya-Yala, 1997. p. 47-108.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional – Antropologia*, Porto Nacional, n. 32, p. 2-19, 1979.

SOARES-PINTO, N. De Coexistências: sobre a constituição de lugares Djeoromitxi. *Revista de Antropologia da UFSCar*, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 61-82, 2017.

VIDAL, L. B. As artes indígenas e seus múltiplos mundos. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 11-41, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. *Metafísicas Canibais*: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: UBU Editora; N-I edições, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. *No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é*. São Paulo: Instituto Sócio Ambiental, 2006. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_%C3%A9\\_%C3%ADndio.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf). Acesso em: 22 ago. 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. *A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-44, 1996.

### **Sobre a autora:**

**Vanderlúcia da Silva Ponte:** Doutorado em Ciências Sociais pelo Centre de Recherche Sur L'action Locale, Université Paris 13 (Paris-Nord), *Campus* de Villetaneuse, Paris 13, França. Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora adjunta da UFPA, na Faculdade de História, *Campus* Universitário de Bragança, PA. **E-mail:** vantutorapa@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3187-9348>

Recebido em: 02/03/2021

Aprovado para publicação: 04/10/2021

# Importância das plantas alimentícias não convencionais (PANC) para a segurança alimentar na comunidade Pium (TI Manoá-Pium, Roraima, Brasil)

## *Importance of non-conventional food plants (PANC) for food security in Pium community (Manoá-Pium Indigenous Land, Roraima, Brazil)*

Joceline Neide Araújo Veras<sup>1</sup>

Rachel Camargo de Pinho<sup>1</sup>

Ananda Machado<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.770>

**Resumo:** As plantas alimentícias não convencionais (PANC) têm uma ou mais categorias de uso alimentício e não fazem parte do dia a dia da maioria da população. Essas plantas têm uma importância em nível planetário, já que a alimentação básica global é cada vez mais homogênea, monótona e globalizada. Apesar de serem “não convencionais” para a maioria das pessoas, muitas PANC são familiares e importantes para as populações tradicionais, especialmente para a sua segurança alimentar. No caso das comunidades indígenas, a relação com a terra faz parte da segurança alimentar. Entretanto, os padrões de produção e de consumo de alimentos que hoje prevalecem em algumas comunidades indígenas não são muito bons porque são artificiais. O objetivo deste trabalho foi contribuir para a segurança alimentar por meio da valorização dos alimentos tradicionais e das PANC na comunidade indígena Pium, região Serra da Lua, Roraima. Foi feita uma descrição da percepção de moradoras da comunidade sobre a alimentação no passado e presente; também foi realizado um levantamento de PANC cultivadas por elas; e foi desenvolvida uma experiência de plantio diversificado orgânico, em parceria com a escola. A descrição das PANC e seu uso foram feitas também na língua Wapichana, que é cooficializada no município de Bonfim, onde foi realizado o estudo. É importante continuar uma análise sobre alimentação saudável, para estimular a população a plantar mais PANC e também continuar plantando as plantas tradicionais nas suas roças, hortas, quintais, visando à segurança alimentar e à conservação da cultura.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.

**Palavras-chave:** Wapichana; horta escolar; biodiversidade; agricultura indígena.

**Abstract:** The non-conventional food plants (PANC) have one or more category of use for feeding and are not present in most people's daily life. Such plants have importance in a global level, once basic alimentation in the world is increasingly homogenous, monotonous, and globalized. Although they are "non-conventional" for most people, many PANC are familiar and important for traditional peoples, especially for food security. In case of indigenous communities, the relation with the land is part of food security. However, food consumption and production patterns prevailing today in some indigenous communities is not good because it's artificial. The objective of this work was to contribute for food security by appreciation of traditional food and PANC in Pium community, located in Serra da Lua region, state of Roraima, Brazil. We made a description of the perception of some community's dwellers about alimentation today and in the past, as well as a survey of PANC cultivated by those dwellers. We also developed an experience of organic diversified planting, in partnership with community's school. Description of PANC and their use was also made in Wapichana language, which is officialized in municipality of Bonfim, where this community is located. It's important to continue an analysis about healthy alimentation, to encourage indigenous people to plant more PANC and also continue to plant traditional plants on fields and homegardens, aiming food security and conservation of culture.

**Keywords:** Wapichana; school garden; biodiversity; indigenous agriculture.

## 1 INTRODUÇÃO

Antigamente os antepassados não tomavam café, era chá de capim santo, da folha da laranjeira, mingau de macaxeira, abóbora, batata, banana, milho e muito mais. A carne era só de caça e pesca, o acompanhamento da mistura era farinha e beiju, a alimentação era saudável, havia muita alimentação, não faltava, era tudo vindo da mãe natureza. Eram feitos fritinhos com óleo de porco, e era saudável, na época não havia as doenças de hoje em dia. No peixe era colocado a chicória (*Eryngium foetidum*), um tempero antigo, tinha o cariru (*Talinum triangulare*) que também era muito usado na carne e feijão, é uma verdura, e a maior parte era plantada pelo próprio povo da comunidade. Hoje quase não se usa mais essas verduras, e sim outras verduras como cebolinha.

A chicória, cariru e outras plantas, assim como a vinagreira (*Hibiscus sabdariffa*), usada para fazer chá, sucos e geleias, e a alfavaca (*Ocimum campechianum*),

são consideradas atualmente como “Plantas Alimentícias Não Convencionais” (PANC). As PANC são plantas que possuem uma ou mais categorias de uso alimentício, e que não fazem parte do dia a dia da maioria da população (KNUPP; LORENZI, 2014; VIEIRA; ZÁRATE; LEONEL, 2018). Ou mesmo, partes da planta que não são de uso convencional; por exemplo, consumo de talo e folhas do jerimum, de que normalmente se come o fruto. Muitas PANC são medicinais, e são consideradas alimentos funcionais, que promovem a saúde (LIBERATO *et al.*, 2019). Essas plantas possuem uma importância a nível planetário, já que a alimentação básica global é cada vez mais homogênea, monótona e globalizada.

Apesar de serem “não convencionais” para muitas pessoas, as PANC são comuns e muito importantes para populações que as utilizam tradicionalmente, especialmente por promoverem saúde e segurança alimentar. Algumas plantas consideradas como PANC, ou seja, desconhecidas em uma região do país, podem ser amplamente conhecidas e utilizadas em outra região. Por exemplo, o cariru (*Talinum triangulare*) é considerado na literatura como uma PANC (KNUPP; LORENZI, 2014), entretanto é de uso muito comum na culinária indígena em Roraima, sendo comumente cultivado em quintais, roças e hortas, e de conhecimento de todos regionalmente. Portanto, a relação com o alimento é muito ligada à cultura de cada lugar, de cada povo.

A incorporação da questão do acesso aos alimentos na discussão internacional traz a perspectiva da determinação social do problema da segurança alimentar, e como resultado da reunião do comitê mundial de segurança alimentar mundial em 1982, afirma-se posição oficial em favor de que as pessoas tenham acesso físico e econômico aos alimentos básicos que necessitam. No Brasil, foi criado em 2006 o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN, com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada (BRASIL, 2006). Esse direito passou a figurar como direito social no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira, após a emenda à constituição 064/2010 que incluiu o direito à alimentação entre os direitos sociais individuais e coletivos. Nas últimas décadas houve grande avanço no Brasil em relação à redução da desnutrição, entretanto houve aumento de problemas relacionados à má alimentação (MARTINS *et al.*, 2013; BRASIL, 2014).

A segurança alimentar e nutricional consiste na

[...] realização do direito de todos ao acesso regular e permanente à alimentação de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde e diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis. (BRASIL, 2006, Art. 3º).

Segundo Hoffmann (2014), os determinantes fundamentais da segurança alimentar de um domicílio são a renda domiciliar per capita, a escolaridade, a disponibilidade de água encanada, luz elétrica e esgoto apropriado e a estabilidade da renda. No caso das comunidades indígenas, a relação com a terra faz parte da soberania alimentar, sendo essencial garantir a continuidade dos sistemas tradicionais de produção de alimentos, bem como adaptações visando ampliação desses sistemas, mantendo a sustentabilidade, as variedades de plantas nativas e todo o conhecimento relacionado, de origem milenar e transmitido entre gerações (CANAVESI; MOURA; SOUZA, 2016; SANTOS; GARAVELO, 2016; MACHADO; PINHO, 2019).

Os padrões de produção e de consumo de alimentos que hoje prevalecem nas comunidades indígenas não é muito bom porque são artificiais, são comprados e dentro desses produtos há muitos conservantes e outros produtos (exemplos: suco em pó, refrigerante, óleo de soja, enlatados), e muitas das vezes consumir esses alimentos faz mal à saúde. O consumo de alimentos não saudáveis está relacionado ao risco aumentando para doenças crônicas não transmissíveis (DCNT). As doenças crônicas são caracterizadas por serem doenças que possuem um lento desenvolvimento, uma longa duração e muitas delas ainda não possuem cura. Elas são categorizadas por dois tipos: doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) e as transmissíveis.

Em 2013, 72,3% das mortes prematuras no Brasil (ou seja, morte de pessoas entre 30 e 69 anos) foram causadas por DCNTs (ALVES; MORAIS NETO, 2015; MALTA *et al.*, 2019). Esses tipos de doença estão associados à má alimentação, estresse e sedentarismo, que são aspectos que estão muito presentes na sociedade atual. São 10 tipos principais de doenças crônicas mais comuns no Brasil, sendo que as principais são associadas à alimentação, como neoplasia (câncer)<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> É uma doença muito agressiva que advém do crescimento desordenado de células anormais, essas células se alastram rapidamente e são capazes de invadir outras partes importantes e

diabetes<sup>3</sup> e hipertensão<sup>4</sup>.

No contexto da globalização, devido a fácil acesso à capital Boa Vista, os moradores da comunidade Pium já vem utilizando ao longo do tempo vários produtos que, se utilizados em excesso, como açúcar, óleo, sal, e ultraprocessados, além de refletir na saúde, na economia da comunidade e gerar resíduos sólidos (embalagens), pode também desenvolver maus hábitos alimentares e consequentemente acarretando problemas de saúde. Muitas das marcas de produtos industrializados são empresas que apenas visam o lucro e não se importam com a saúde de seus consumidores. O consumo de produtos ultra processados como salgadinho, bolachas, refrigerantes etc, vem aumentando nas comunidades indígenas, especialmente entre as crianças (SOUZA; VILLAR, 2018).

A mudança nos padrões alimentares pode influenciar diretamente na agrobiodiversidade, com a perda de variedades e sementes tradicionais desenvolvidas e melhoradas durante séculos por várias gerações de populações tradicionais (PINHO *et al.*, 2013), e também com a perda de aspectos culturais relacionados a essas plantas como por exemplo os registros do nome e uso de plantas nas línguas indígenas (MACHADO; PINHO, 2019).

Em um plano de trabalho entre os membros da comunidade, professores da Escola Estadual Indígena Olegário Mariano e Tuxaua Wanda da Silva Sebastião, decidiu-se elaborar e executar um trabalho com foco nas PANC e segurança alimentar na comunidade Pium, TI Manoá-Pium, região Serra da Lua, Roraima.

A pesquisa teve como objetivo fortalecer a segurança alimentar por meio da valorização dos alimentos tradicionais e das PANC; descrever a percepção das

---

vitais do corpo, e formarem tumores malignos que podem comprometer a vida. Pode surgir por relação familiar, ou seja, de forma hereditária, mas também pode ser desenvolvido pelo fumo, ou pela exposição irregular a outros tipos de agentes cancerianos que incluem: Luz solar, raio-x, produtos químicos como conservantes presentes em alimentos ultra processados, dentre outros.

<sup>3</sup> O diabete é uma doença crônica que pode ser associada ao consumo excessivo de açúcar. Ela provém de dois tipos específicos: a diabete tipo 1, ocorre quando o pâncreas não produz insulina suficiente, levando ao excesso de açúcar no sangue: e o tipo 2 que é relacionado ao modo como o corpo processa a entrada do açúcar no sangue. Os dois tipos podem desencadear diversos outros problemas de saúde.

<sup>4</sup> Hipertensão ou simplesmente pressão alta, como é popularmente chamada, é uma doença que contrai os vasos sanguíneos, forçando o coração a esforçar mais em sua função. A hipertensão é associada ao consumo excessivo de sal, e é capaz de desencadear vários outros problemas como doenças cardiovasculares, colesterol elevado, infarto e derrame (BRASIL, 2011).

moradoras da comunidade sobre a alimentação no passado e presente; realizar o levantamento das plantas tradicionais que atualmente são consideradas PANC e implantar um sistema diversificado orgânico de horta e árvores na escola.

## **2 DESCRIÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO**

Os primeiros moradores chegaram na comunidade Pium por volta de 1939, situada à margem do rio Tacutú na região Serra da Lua, município de Bonfim/RR à 120 km da capital de Boa Vista, formada pelos povos Wapichana (família linguística Aruak), com famílias falantes tradicionais. Essa comunidade surgiu com o primeiro morador conhecido como o senhor Silas. Ele era evangélico na época, quando se deu o início da comunidade Pium, com apenas 5 casas de família. O senhor Silas foi o primeiro morador a chegar à comunidade para fazer a sua pequena casa, e em seguida chegou a senhora Sebastiana com seus filhos, por volta de 1940, quando já se havia 4 casas de família. Com a sua chegada completando-se 5 casas. Na época havia muito inseto “pium”, que é um inseto pequeno e preto que aparece principalmente em tempo de chuvas, no amanhecer e entardecer. O nome da comunidade é Pium porque em cima da serra havia uma árvore com um buraco muito grande, onde havia muitos piuns. Na época da chegada das pessoas ao Pium, o local era bastante fechado por mata, havia apenas um caminho de andar no local da comunidade, os moradores que já havia nesta época eram o senhor Lucas, senhor Emeliano, senhor Manoel, conhecido por seu apelido perna de pau, e senhor Justino da Costa; conforme relatam os filhos dos antigos moradores da comunidade Pium, senhor Jacy Barreto de Souza e senhor Júlio da Costa.

Atualmente a comunidade indígena Pium conta com 630 famílias, sendo a grande maioria da etnia Wapichana. A comunidade indígena Pium tem como principal base de sustentação a agricultura familiar, a pequena pecuária extensiva e extrativismo (vegetal e animal) destinado basicamente à subsistência das famílias, com a venda ou troca do excedente, com isso gerando um recurso financeiro agregado aos proventos dos professores, agente de saúde, aposentados e beneficiários de programas sociais. Nas roças tradicionais são cultivadas culturas como milho, mandioca e macaxeira, jerimum, banana etc.

Na região onde está inserida a comunidade o clima é do tipo quente e úmido. A precipitação média anual é em torno de 1.400 mm (BARBOSA; FERREIRA;

CASTELLÓN, 1997). A região é predominante de áreas abertas, tecnicamente consideradas como “savanas” amazônicas (BARBOSA; CAMPOS; PINTO, 2007). As savanas em Roraima são conhecidas como “lavrado”, termo adotado pelos habitantes locais e reconhecido ecologicamente por vários autores, como uma paisagem diferenciada de outras áreas abertas da América do Sul (CAMPOS, 2011).

### **3 METODOLOGIA**

Esse estudo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação realizado pela autora em sua comunidade de origem, como parte da formação em Gestão Territorial Indígena no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR). O trabalho foi realizado durante os “tempos comunitários”, que consistem nos tempos letivos relativos ao período de alternância em que os acadêmicos indígenas acompanham e realizam atividades em comunidades indígenas.

Ao longo de dois tempos comunitários realizados na comunidade Pium no ano de 2018, foram desenvolvidas as atividades descritas nesse artigo:

As entrevistas foram realizadas com quatro agricultoras da comunidade, com idades variando entre 25 e 60 anos, sem seguir um roteiro definido, apenas se utilizando das seguintes perguntas-geradoras:

- Qual a diferença da alimentação no passado e hoje em dia?
- Quais alimentos tinham no passado e hoje não tem mais?
- Qual tipo de alimento é bom para a saúde?

Para a atividade de levantamento das PANC, foram relatadas as plantas cultivadas pelas mesmas moradoras que foram entrevistadas, a partir das plantas que elas cultivam em suas roças e quintais, e que são atualmente consideradas PANC segundo Knupp e Lorenzi (2014).

Para a atividade de plantios de plantas tradicionais e PANC, a área escolhida para os plantios foi inicialmente um quintal ao lado da escola, cedido para a execução desse projeto, entretanto depois foi retirada essa permissão, sendo algumas plantas foram transferidas para outro local, o quintal de outra casa da comunidade, mais distante da escola. Essas áreas possuíam relevo plano, fácil acesso, boa insolação e disponibilidade de água. O solo era de baixa fertilidade

natural, portanto foi utilizado esterco de gado, proveniente do retiro (área de criação comunitária de gado) da escola da comunidade. As ferramentas utilizadas para o preparo dos canteiros e plantio foram da própria comunidade como a enxada, terçado e cavador.

O plantio foi realizado nos dias 28 a 30 de junho de 2018. A irrigação era feita manualmente com regadores, pelos alunos da Escola Estadual Indígena Olegário Mariano. Foi montado um cronograma durante a semana para cada aluno irrigar os canteiros, nos horários de 7hs e de 15hs, com cinco alunos se revezando (dois do 9º ano, dois do 1º ano e um do ensino médio). As plantas fresquinhas foram colhidas da horta cultivada pelos alunos, e utilizadas na merenda escolar. Além de aprender com o plantio, a manutenção e a colheita, os alunos tiveram noções de conservação do meio ambiente.

## **4 RESULTADOS**

### **4.1 Percepção sobre alimentação por mulheres na comunidade**

A senhora C.C.B., uma das moradoras mais antigas da comunidade, com 60 anos, relata:

Devido aumento da população dentro da comunidade, está ficando tudo em escassez por causa da população que está indo cultivar todos os dias, indo caçar e pescar para se manterem dentro da comunidade. Os jovens de hoje não estão querendo fazer as suas roças, o que hoje cultivam, ou seja, arrancados para levarem para a sua alimentação não pensam em voltar a replantar novamente porque não querem mais cultivar as plantas que fazem bem para sua saúde, porque hoje não querem mais comer, estão praticamente querendo só usufruir da bolsa família, sempre dependendo do governo federal para virem a cidade a sacar o seu benefício para comprar alimentos empacotados e levar a comunidade para o seu consumo dentro de suas casas.

Em relação à perda das plantas tradicionais, ela relata que

O povo de hoje não quer consumir estes alimentos porque querem mais usar mais alimentos onde há muita química, como o veneno que vem nos

alimentos. Quando falamos para o povo nas reuniões tentando incentivar a não usar estes alimentos, acham que estamos mentindo, ou seja, querendo ser melhor. Mas é um alerta que fazemos por ser moradoras mais velhas da comunidade porque com estes alimentos circulando dentro da comunidade estamos vendo aumento das doenças como diabete, câncer nas mulheres mais novas. No consumo também do frango está tendo muitas doenças nas mulheres como câncer no colo do útero, e não querem produzir para consumirem as plantas mais saudável.

Na roça da entrevistada C.C.B., é plantada a taioba, cará, banana comprida, banana maçã, batata-doce, macaxeira, milho, abóbora e mandioca para fazer uso na casa com a família, continua seguindo com a mesma tradição que sua mãe e pai, tem deixado para dar continuidade do uso das plantas tradicionais.

Já a senhora B.M.A.V., de 39 anos, explica que

Hoje não pegamos mais peixes nem as caças que ao ir à mata voltávamos com paca, cutia, veado e outros tipos de animal que a gente consumia, hoje não se acha mais. Andando dentro da mata não se vê mais uma mata virgem, está tudo destruído por causa de nossos parentes que muitas das vezes colocam uma roça e no fim abandonam sem plantar com manivas, ou outras plantas como a taioba, macaxeira, mamão, bananeiras e outras que possam estar produzindo para se manter.

E ao perguntar à moradora quais alimentos ainda consomem dentro da comunidade ela respondeu:

No momento o que ainda tem pra ser consumido pela minha família é farinha, cariru, alfavaca, chicória, macaxeira, batata-doce, abóbora, banana, cana, mamão porque ainda produzimos dentro das nossas roças e um pouco no quintal da casa, como criação de galinha caipira, o peixe muitas das vezes pegamos no lago ou no rio para consumir, mas é pouco, apenas para se manter quando não temos nada.

A senhora L.W. aos seus 50 anos é agricultora há muitos anos e continua cultivando sua roça para manter sua família. Ela mesma e seus filhos produzem farinha para vender e comprar sua alimentação dentro da comunidade, ou se desloca para o município de Bonfim para fazer a venda do produto. Ela explica que ao longo dos anos a natureza modificou muito, o clima não é mais o mesmo para trabalhar, há muitas secas, destruição das matas, a caça e a pesca estão em

escassez. Devido aumento da população da comunidade Pium, não há mais espaço para colocar roças grandes como anteriormente:

Na época eram poucos pais de família, eram apenas 15 casas de pais de família, tínhamos bastante fartura, havia plantação muito grande nas roças como bananal, pés de cana, mamão, pés de pimenteira, muitas batatas doces. Hoje ficou difícil, o povo não quer mais fazer a produção, querem mais é comprar seus alimentos da cidade. Mesmo com toda dificuldade estou aqui trabalhando na mesma terra que é a roça, planto maniva, macaxeira, banana, cará, cana-de-açúcar pros meus filhos e netos.

A senhora R.S.C., de 25 anos, mãe de 5 filhos, relata:

Trabalho fazendo caxiri e vendendo dentro da comunidade, para ganhar o meu dinheiro e comprar a minha alimentação na capital Boa Vista, como leite, café e outras alimentações. Trabalho na roça porque não terminei meus estudos, casei cedo e sendo mãe, a minha única opção é trabalhar na roça. Dependendo da bolsa família também, mas mesmo assim não dá pra suprir as minhas despesas com meus filhos, meu esposo também não tem estudo e todos trabalhamos na roça, ele vai pescar, vai caçar, tenta trazer algo pra casa para nos alimentar. Eu tiro goma pra vender quando estou fazendo o caxiri e fazendo farinha pra colocar o pão de cada dia e manter nossa família, isso que é a minha vida dentro da comunidade.

Pode-se perceber como a população está carente, de não possuir os seus estudos como foi explicado pelas mulheres moradoras da comunidade, casou-se cedo demais, mas mesmo assim estão lutando, plantando, tentando resgatar a alimentação que seus avôs deixaram para continuarem para seus filhos e netos. Eles têm muitos sonhos para seus filhos, não querem que seja esquecido pelos parentes, plantar e colher para ser saudável. É preciso trabalhar muito com esses jovens dentro da comunidade Pium. Há falta de apoio das próprias lideranças para pôr em prática os trabalhos comunitários, precisam de apoio para erguer os braços e ter atitude e criatividade de trabalhar.

É importante sensibilizar os jovens de forma coerente, como por exemplo a importância de ter uma alimentação saudável resgatando as plantas naturais que não fazem mal, pois muitos desses jovens estão perdendo sua vida, sem nenhuma perspectiva futura, por isso as lideranças têm que ter mais criatividade para esses jovens de hoje, pôr em prática seus trabalhos que há muito que fazer

dentro da comunidade. Os jovens têm muita vontade de ter uma vida digna para trabalhar dentro da comunidade, mas falta apoio das próprias lideranças, e dos políticos do município. Para ter apoio para trabalhar os jovens é preciso fazer várias oficinas para que não se sintam constrangidos pela sua colocação de como estaria executando o seu trabalho, fazendo o planejamento de maneira clara, que possam estar ali todos os dias e sendo acompanhados pelo instrutor do trabalho dentro da comunidade. É de suma importância para todos no dia a dia consumir as plantas tradicionais e as PANC, para que na fase de envelhecimento não sofram com doenças. A produção dessas plantas deveria ser motivo de destaque para um jovem, pode ser um trabalho, inclusive com geração de renda, pode despertar a liderança em jovens e mantê-los na terra.

A alimentação tradicional na comunidade Pium também tem efeito ambiental sazonal. Por exemplo, pelas derrubadas das matas em tempo de realizar as roças, que deve ser muito bem planejada para evitar várias derrubadas e queimadas de outra parte das matas, causando desperdício de madeira e prejudicando os animais silvestres. Atrrelados às ações de fogo e do desmatamento, a comunidade sofre também com a pesca ilegal (principalmente no período de piracema) e com a caça predatória, particularmente no período de reprodução dos animais (capivara, paca, veado, tatu e várias espécies de aves), causando a perda da biodiversidade local.

Por outro lado, muitas famílias da comunidade indígena Pium vêm criando soltos nos quintais pequenos animais domésticos como: galinha, peru, pato, picote etc. Além disso, algumas famílias têm seus próprios retiros distantes do centro da comunidade para criação de suínos, caprinos, bovinos e outros. O manejo tradicional desses animais também é importante para a segurança alimentar na comunidade.

Consideramos que iniciativas de lideranças e famílias da comunidade são necessárias para ter uma alimentação saudável, que valorize o conhecimento tradicional, voltando à agricultura e à criação animal para a segurança alimentar de seus filhos.

## 5 LEVANTAMENTO DAS PANC

Foi feito um levantamento com as mesmas moradoras que foram entrevistadas, a partir das plantas que elas possuem em suas roças ou quintais, e que são atualmente consideradas PANC segundo Knupp e Lorenzi (2014). A grande maioria das PANC no Brasil não são cultivadas, são subespontâneas, crescem sem que sejam plantadas, em variados ambientes, seja em locais antropizados, ou em áreas naturais de florestas, cerrados e campos (LIBERATO *et al.*, 2019).

Na tabela 1 estão apresentadas as plantas tradicionais, que hoje são consideradas PANC (KNUPP; LORENZI, 2014), cultivadas por quatro agricultoras indígenas da comunidade Pium: as senhoras C.C.B., com 60 anos; B.M.A.V., com 39 anos; L.W. com 50 anos; e R.S.C., com 25 anos. Além dessas plantas listadas na tabela 1, é provável que exista na comunidade outras plantas tradicionais cultivadas por outro/as agricultores. É importante também considerar que muitas dessas plantas já são conhecidas e usadas na comunidade Pium, mas podem ainda ter outros potenciais não conhecidos. Por exemplo, a bananeira é uma planta muito conhecida e que tem o seu fruto muito consumido, entretanto não se costuma consumir o “coração” da bananeira (ponta do cacho), que também é muito nutritivo e saudável. Assim, há ainda um grande potencial sobre essas plantas para ser desenvolvido.

Tabela 1 – Plantas consideradas PANC (Plantas Alimentícias Não Convencionais) utilizadas na comunidade Pium, região Serra da Lua, Roraima

<b>Nome popular</b>	<b>Nome em Wapixana</b>	<b>Nome científico</b>	<b>Utilidade (português)</b>	<b>Utilidade (Wapichana)</b>
Taioba	Kuwyn	Anthosoma taioba	Serve para fazer mingau, serve também para temperar a comida	Kuwyn watumam kududu waykynii na'ik ipei kanam
Batata-doce	Kazyy Bixu'au	Ipomoea batata	Faz mingau e caxiri	Tum kududu na'ik parakary.
Cará	Dibiruu	Dioscorea sp.	Fazemos mingau e para temperar o cozido de carne.	Watumam nii waykinii na'ik watumam kududu ii tumkapam

<b>Nome popular</b>	<b>Nome em Wapixana</b>	<b>Nome científico</b>	<b>Utilidade (português)</b>	<b>Utilidade (Wapichana)</b>
Jerimum	Kaiiam	Cucurbita pepo	Faz mingau e temperar comida	Tumam kududu na'ik waykinii
Macaxeira	Makaxiz	Manioht escolenta	Fazemos farinha, mingau e usamos para temperar comida e bolo	Watumanii uí, kududu na'ik wamudan waykinii nazu'u watumam bixu'au yy kaapan
Banana	Syyzba'u	Musa paradisiaca	Fazemos mingau, comemos e fazemos caribé.	Watumam kududu, watumam ii tum na'ik wadyzuan.
Buriti	Diywy	Mauritia flexuosa	Tomamos vinho de buriti e fazemos doce.	Watyzan diywy yy na'ik watumam bixu'au ii nanaa tum
Bacaba	Mapyz	Oenocarpus bacaba	Fazemos o vinho de bacaba e tomamos	Tum ii yy na'ik waty zan nii mapyzaa
Alfavaca	Kyryky Maryry	Ocimum campechianum	É um tempero natural que serve como tempero em uma galinha caipira e fica gostosa a comida.	Wamudan kyryky nazu watumam nii kadini'u
Ata	Aty	Annona squamosa	Comemos a fruta da ata	Waniken nii aty
Cana	Kaiwera	Saccharum officinarum	Serve para fazer açúcar e garapa	Watumam xuga'a, na'ik watumam ii yy nii
Mamão	Mapay	Carica papaya	É uma fruta que faz bem pra pele, ajuda na digestão do intestino.	Kaimenau ii dizuka'u na'ik kaimen
Maxixe	Maxi	Cucumi anguria	É um tempero muito gostoso para pôr na comida ou no cozido de carne e feijão.	Watumam Maxiz tum Waykinii nik ipei kanum suud.

<b>Nome popular</b>	<b>Nome em Wapixana</b>	<b>Nome científico</b>	<b>Utilidade (português)</b>	<b>Utilidade (Wapichana)</b>
Cariru		Talinum triangular	É uma verdura que serve para temperar comida.	Tumkariwei Waykinii ii tum mudkau sararu bii'it.
Inhame		Colocasia esculenta	Serve para comer no café da manhã como mingau para o povo indígena.	Kadin kududu tumkariwei ii ik.
Chicória		Eryngium foetidum	É um tempero que é saboroso para colocar no cozido de peixe.	Mudkau kupay bii waykinii bii'it.

Fonte: construído pelas autoras

Optou-se por transcrever algumas informações sobre o uso das plantas na língua Wapichana porque uma grande parte do conhecimento tradicional relacionado às plantas tem relação também com essa língua materna, pois é um conhecimento transmitido de forma oral, entre gerações, e originalmente isso era feito na língua Wapichana.

Para reverter a situação da fala nas línguas indígenas restrita apenas às pessoas mais velhas, as organizações do movimento indígena no estado de Roraima vêm conquistando direitos, aderindo-se a política de fortalecimento das línguas tradicionais dos povos indígenas, onde as escolas indígenas, estaduais e municipais, disponibilizam professores para trabalhar línguas indígenas, com proposta curricular aprovada pela própria comunidade.

A valorização das línguas indígenas já vinha sendo discutida desde 2012, com as lideranças das comunidades e professores de línguas indígenas que atuam na região, com vários encontros, reuniões e sempre que possível era pautada pela Dr<sup>a</sup> Ananda Machado, coordenando o “Programa de Valorização e Culturas das Línguas Wapichana e Macuxi” (Instituto Insikiran/ UFRR). O diálogo com a câmara de vereadores se consolidou por meio da aprovação da Lei Nº211/2014 no dia 04 de dezembro 2014, com a co-oficialização das línguas Wapichana e Macuxi no município de Bonfim, Roraima (região Serra da Lua), (G1 RORAIMA, 2014).

## 6 EXPERIÊNCIA DO PLANTIO E DA HORTA ESCOLAR

Antes de iniciar os plantios, foi feita uma palestra na Escola Estadual Indígena Olegário Mariano, com professores, pais, algumas lideranças e alunos do 6º ano ao ensino médio. Foi explicado sobre as PANC, para que servem, como usá-las para manter a saúde equilibrada, e porque são saudáveis na alimentação na comunidade.

Inicialmente o projeto foi implantado no quintal da escola, e depois foi encerrada a cedência do espaço. Algumas plantas foram transferidas para outro local, num quintal de uma família da comunidade, mais distante da escola. Foram levadas mudas de plantas PANC e outras, pelos pais dos alunos: acerola, bacaba, taioba, cariru, alfavaca, capim-santo, chicória, bananeiras, bacaba, maracujá, goiaba (tabela 2). Outras sementes foram compradas para utilizar na horta escolar, e do Instituto Insikiran/UFRR foram levadas mudas de pupunha, tamarindo, maracujá, graviola, taioba, caçari.

Tabela 2 – Espécies plantadas na horta escolar

<b>Nome popular</b>	<b>Nome científico</b>	<b>Procedência</b>
Alface	Lactuca santiva	Comprada em loja de agropecuária
Coentro	Coriandrum santivo	
Pepino	Cucumis sativus	
Couve	Brassica oleracea	
Pimenta malagueta	Capsicum frutescens 'Malagueta'	
Pimenta de cheiro	Capsicum chinense 'Adjuma'	
Goiaba	Psidium guajava	Comunidade Pium
Acerola	Malpighia emarginata	
Cariru	Talinum triangular	
Taioba	Xanthosoma sagittifolium	Instituto Insikiran/ UFRR
Tamarindo	Tamarindus indica	
Pupunha	Bactris gasipaes	
Graviola	Annona muricata	
Maracujá	Passiflora edulis	
Caçari	Clusia nemorosa	

Fonte: Construído pelas autoras

Figura 1 – Implantação da horta



Autor: Joceline Veras.

Figura 2 – Cobertura do solo da horta com palha de buriti (à esquerda) e molhando as bananeiras (à direita)



Autor: Joceline Veras

Foram obtidos bons resultados, colheu-se pimenta de cheiro, pimenta ardosa, chicória, couve, cheiro verde e pepino, estas verduras foram direcionadas diretamente à escola para a merenda dos alunos. Com esta pequena colheita foi

possível mostrar como é importante consumir alimentos saudáveis produzidos com adubo orgânico e melhorando a alimentação dos estudantes.

Algumas hortaliças (cheiro verde, pepino e pimenta de cheiro) que tiveram produção excedente foram vendidas na comunidade para arrecadação de dinheiro para a escola.

Apesar de todo esforço, ainda houve perda de alguma parte dos pepinos que ali não foram colhidos e acabaram estragando, assim como as pimentas de cheiro, porque os alunos da escola não costumam consumir hortaliças, e não houve um esforço da gestão escolar nesse sentido. Ou seja, houve êxito como uma experiência pontual, de valorização dessas plantas e de complementação da merenda durante um certo período, mas há necessidade que ações como essa sejam incorporadas no currículo e na rotina da escola, para que as próprias turmas, professores e alunos se organizem e se comprometam a cuidar da horta, continuamente. É importante que a escola tenha a alimentação saudável (e consequentes atividades como as hortas, as PANC etc) como diretrizes, estruturadas no currículo, para haver mais chance que essas atividades possam ser realizadas de maneira contínua, e incorporadas transversalmente em todas as disciplinas e pela gestão escolar. Além disso, a gestão e os pais dos alunos e lideranças poderiam estar apoiando seus filhos a fazer plantios nos seus quintais onde há muito adubo orgânico das casas, e ao mesmo tempo é uma possibilidade de dar continuidade ao trabalho realizado na escola, com possibilidade de renda extra. Precisa de coletividade entre a escola e comunidade para que isso que venha acontecer.

Outro problema foi a irrigação, pois foi acordado que no início cada aluno deveria irrigar os canteiros, com programação via calendário entre os alunos do período matutino e vespertino. Cada período, era escalado dois alunos, e especificamente as sextas-feiras cinco alunos para irrigar os canteiros, com regador. Mas quando foi necessário sair do local onde se iniciou a horta (quintal particular ao lado da escola, inicialmente cedido para o projeto), as plantas pararam de ser manejadas pelos alunos, pois era mais longe da escola.

Houve uma boa experiência de visita de duas estudantes da comunidade, que participaram dessas atividades, ao Instituto Insikiran/UFRR. Essas estudantes conseguiram arrecadar dinheiro com a venda das verduras da horta na comunidade,

para se deslocarem até Boa Vista para fazerem essa visita, quando participaram de uma aula e também da Feira Intercultural que estava acontecendo no Insikiran.

Apesar das dificuldades, atualmente ainda há algumas plantas na horta, como: carirú, alfavaca, chicória, inhame, taioba, pimenta e algumas plantas frutíferas como pé de maracujá, graviola, carambola, tamarindo e pé de ata, bananeira, cajueiro. Apesar dos problemas com a falta de manejo, pode-se dizer que uma boa parte das plantas sobreviveu, o que indica mais uma vantagem das PANC, que são mais rústicas. As PANC são menos dependentes de manejo para se manterem vivas, mesmo as cultivadas, porque possuem uma variabilidade genética muito maior que as tornam mais adaptáveis as variações edafoclimáticas (LIBERATO *et al.*, 2019).

Sabe-se que muitas escolas indígenas não possuem hortas, no entanto, cabe ressaltar a necessidade de superar a ideia de horta convencional de cunho comercial, ou seja, que se detém principalmente em: plantar- colher- consumir. As possibilidades desta experiência vão muito além do cultivo de canteiros em linhas retas que servem apenas à demonstração de que a escola possui uma horta. Como explica Barros (2008 *apud* SILVA; BACCI; CABRAL; PREVE, 2014), é necessário estabelecer um contato que não é só visual, mas um contato que realmente faça sentir e que tenha sentido, como tirar os sapatos, pisar a terra, sentir o solo por debaixo dos pés.

Além disso, segundo Eno, Luna e Lima (2015), a horta na escola pode servir como fonte de alimentação e atividades didáticas, oferecendo grandes vantagens às comunidades envolvidas, como a obtenção de alimentos de qualidade a baixo custo e o envolvimento em programas de alimentação e saúde desenvolvidos pelas escolas. Cabe ressaltar a necessidade de conscientizar o povo da comunidade, como os alunos a pensarem também em construção de hortas nas suas casas, para ajudá-los a ter sua própria autonomia e conseguir comercializar seus produtos, seja na comunidade ou no município de Bonfim, pensando na forma de fazer seus produtos serem reconhecidos pela população e comunidades vizinhas. Para estes alunos, ter o método de realizar hortas orgânicas com seus pais e familiares no seu próprio habitat, é ter um olhar mais voltado ao seu povo dentro da sua comunidade Pium.

Figura 3 – O desenvolvimento da horta



Autor: Joceline Veras

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante buscar estudo e análise sobre alimentação saudável, para ajudar a população a plantar mais plantas PANC nas suas roças, na sua horta, quintais, visando a segurança alimentar e a conservação da cultura, é a forma de poder repassar o que é importante para a sua saúde física e mental.

Esse trabalho possibilitou a conscientização de uma parte da comunidade, especialmente os estudantes sobre as plantas PANC e plantas tradicionais, e a importância de resgatar as plantas que dentro da comunidade estão se perdendo. A língua Wapichana vem se fortalecendo cada vez mais, e é importante que faça parte de estudos sobre plantas e manejo ambiental em comunidades indígenas, pois está associada ao conhecimento tradicional. É importante que a valorização das plantas, da saúde e da cultura sejam consideradas nos currículos escolares e diretrizes comunitárias, e tomadas como compromisso pelas lideranças.

Como este trabalho foi realizado como parte de um TCC, com atividades e objetivos diversificados, o levantamento das PANC não foi aprofundado. Levando em conta o tamanho da comunidade, esse trabalho identificou uma pequena

mostra da diversidade e do conhecimento sobre essas plantas por meio das agricultoras envolvidas. Um levantamento mais detalhado com mais famílias poderia identificar plantas mais raras, que poderiam ser reproduzidas para espalhar nas casas de acordo com as preferências, estimulando redes de trocas de plantas dentro da própria comunidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C. G.; MORAIS NETO, O. L. Tendência de mortalidade prematura por doenças crônicas não transmissíveis nas unidades federadas brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 641-54, 2015.

BARBOSA, R. I. Distribuição das chuvas em Roraima. In: BARBOSA, R. I.; FERREIRA, E. F. G.; CASTELLÓN, E. G. (Ed.). *Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima*. Manaus: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia [INPA], 1997. p. 325-35.

BARBOSA, R. I.; CAMPOS, C.; PINTO, F. The “Lavrados” of Roraima: biodiversity and conservation of Brazil’s Amazonian savannas. *Functional Ecosystems and Communities*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 29-41, 2007.

BRASIL. *Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006*. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para assuntos jurídicos.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

CAMPOS, C. *Diversidade socioambiental de Roraima: subsídios para debater o futuro sustentável da região*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

CANAVESI, F. C.; MOURA, I. F.; SOUZA, C. Agroecologia nas políticas públicas e promoção da segurança alimentar e nutricional. *Segurança Alimentar Nutricional*, Campinas, v. 23, n. especial, p. 1019-30, 2016.

ENO, E. G. J. E.; LUNA, R. R.; LIMA, R. A. Horta na escola: incentivo ao cultivo e a interação com o meio ambiente. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, Santa Maria, v. 19, n. 1, p. 248-53, 2015.

HOFFMANN, R. Brasil, 2013: mais segurança alimentar. *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 422-36, 2014.

KNUPP, V. F.; LORENZI, H. *Plantas alimentícias não convencionais (PANC) no Brasil*. São Paulo: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2014.

LIBERATO, P. S.; LIMA, D. V. T.; SILVA, G. M. B. PANC – Plantas alimentícias não convencionais e seus benefícios nutricionais. *Environmental Smoke*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 102-11, 2019.

MACHADO, A.; PINHO, R. C. Biodiversity and Knowledge Associated with the Wapishana People's Language: an Ethnolinguistic-Territorial and Conservation Case Study in the Amazon. In: LEAL FILHO, W.; KING, V. T.; LIMA, I. B. (Ed.). *Indigenous Amazonia, Regional Development and Territorial Dynamics: Contentious Issues*. New York: Springer, 2019. p. 357-73.

MALTA, D. C.; ANDRADE, S. S. C. A.; OLIVEIRA, T. P.; MOURA, L.; PRADO, R. R.; SOUZA, M. F. M. Probabilidade de morte prematura por doenças crônicas não transmissíveis, Brasil e regiões, projeções para 2025. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 22, 2019.

MARTINS, A. P. B.; LEVY, R. B.; CLARO, R. M.; MOUBARAC, J. C.; MONTEIRO, C. A. Participação crescente de produtos ultraprocessados na dieta brasileira. *Rev Saúde Pública*, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 656-65, 2013.

PINHO, R. C.; PEDREIRA, J. L.; ALFAIA, S. S.; MONTEIRO, M. D.; DIONISIO FILHO, A.; BATISTA, E.; CONSTANTINO, M. A. M. *Feiras de Ciências e Sementes dos Povos Indígenas de Roraima*. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE AGROECOLOGÍA, 4., 2013, Lima. *Anais [...]*. Lima: ABA-Agroecologia, 2013.

SANTOS, K. M. P.; GARAVELLO, M. E. P. E. Segurança alimentar em comunidades quilombolas de São Paulo. *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 786-94, 2016. <http://dx.doi.org/10.20396/san.v23i1.8646390>.

SOUZA, V. M. G.; VILLAR, B. S. Hábitos alimentares e produtos ultraprocessados na alimentação escolar: um estudo de caso da Terra Indígena Piaçaguera, São Paulo, Brasil. *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 23-30, 2018. <http://dx.doi.org/10.20396/san.v25i1.8650881>.

### **Sobre as autoras:**

**Joceline Neide Araújo Veras:** Graduada em Gestão Territorial Indígena, no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima

(UFRR), Boa Vista, Roraima. Gestora Territorial Indígena formada pela UFRR.

**E-mail:** jocylineveras@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1287-9799>

**Rachel Camargo de Pinho:** Mestre em Ciências de Florestas Tropicais, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, INPA, Manaus, Amazonas. Professora do curso de Gestão Territorial Indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR).

**E-mail:** rachel.pinho@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7827-0524>

**Ananda Machado:** Doutora em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do curso de Gestão Territorial Indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR). **E-mail:** machado.ananda@gmail.com,

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3363-2587>

Recebido em: 25/02/2021

Aprovado para publicação: 18/10/2021

# Experiências com línguas e linguagens em licenciaturas indígenas do Brasil e da Colômbia

## *Experiences with idioms and languages in undergraduate training for indigenous teachers from Brazil and Colombia*

Beatriz Osório Stumpf<sup>1</sup>

Ana Luísa Teixeira de Menezes<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.809>

**Resumo:** Este artigo aborda experiências desenvolvidas por licenciaturas indígenas para trabalhar diferentes línguas e linguagens, a partir de uma pesquisa de doutorado sobre potenciais e desafios de licenciaturas indígenas da América Latina. O recorte específico deste trabalho abrange as potencialidades referentes à atuação com línguas e linguagens em quatro programas do Brasil e um da Colômbia. O texto apresenta situações e expressões que mostram as abordagens pedagógicas utilizadas, em diálogo com outros autores, desenvolvendo os seguintes aspectos: papel cosmológico das línguas e linguagens, relação com símbolos e rituais, conexão com território, uso de diversas linguagens artísticas, formação de indígenas pesquisadores/as de suas línguas, produção de materiais bilíngues e elaborações sobre alfabetização indígena. A arte se manifesta nesses programas em perspectivas complexas, interdisciplinares, interculturais e descolonizadoras, constituindo trabalhos de revitalização e valorização cultural, fortalecimento de identidades, conexão espiritual, expressão e contestação política, potencializando ligações entre áreas de conhecimento. A construção de ideias sobre alfabetização indígena bilíngue e multilíngue se destaca como dimensão fundamental, no sentido de uma visão interdisciplinar e intercultural, envolvendo integração entre oralidade, escrita e outras modalidades de expressão; valorização da família, comunidade e território; amparo afetivo e respeito ao mundo da criança, de modo conectado ao contexto cotidiano coletivo e de relação com a natureza.

**Palavras-chave:** licenciaturas indígenas; línguas; linguagens; arte.

**Abstract:** This article discusses experiences developed by undergraduate training for indigenous teachers, in working with different idioms and languages, based on a doctoral research on the potential and challenges of these programs in Latin America. The specific outline of this work encompasses

---

<sup>1</sup> Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

the potential for working with idioms and languages in four programs in Brazil and one in Colombia. The text presents situations and expressions that show the pedagogical approaches used, in dialogue with other authors, developing the following aspects: cosmological role of idioms and languages, relationship with symbols and rituals, connection with territory, use of different artistic languages, formation of indigenous peoples researchers of their idioms, production of bilingual materials, and elaborations on indigenous literacy. Art is manifested in these programs in complex, interdisciplinary, intercultural, and decolonizing perspectives, constituting works of cultural revitalization and valorization, strengthening of identities, spiritual connection, expression, and political contestation, enhancing links between areas of knowledge. The construction of ideas about bilingual and multilingual indigenous literacy stands out as a fundamental dimension, in the sense of an interdisciplinary and intercultural vision, involving integration between orality, writing, and other forms of expression; appreciation of the family, community, and territory; affective support and respect for the child's world, in a way connected to the collective everyday context and relationship with nature.

**Keywords:** undergraduate training for indigenous teachers; idioms; languages; art.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda experiências que estão sendo desenvolvidas por licenciaturas indígenas no trabalho com línguas e linguagens, de forma intercultural e integrada a outros aspectos tradicionais. As reflexões fazem parte de uma pesquisa mais ampla, em nível de doutorado, sobre desafios e potenciais de licenciaturas indígenas da América Latina, a qual tem proporcionado uma observação reflexiva desses programas, de modo a propiciar considerações sobre as estratégias educacionais interculturais envolvidas nessas trajetórias, em diversos contextos, culturas, históricos e relações, traçando possíveis diálogos e conexões, no sentido de desvendar construções de diferentes possibilidades pedagógicas, teóricas e práticas, tendo em conta seus processos construtivos, desafios e dificuldades.

A questão central da pesquisa se refere a como estão sendo pensadas e concretizadas essas iniciativas de formação superior de professores/as indígenas, diante do desafio e do potencial de trabalhar com perspectivas interculturais que possam contribuir para processos sociais transformadores. Desse modo o enfoque se dirige principalmente para três elementos: potenciais, desafios e possibilidades dialógicas entre as iniciativas. As estratégias interculturais foram investigadas nos

diversos aspectos envolvidos nos cursos, abrangendo suas formas de elaboração, propostas pedagógicas, métodos, desenhos curriculares, atividades, sistemas de avaliação e materiais.

O recorte apresentado e discutido neste trabalho se direciona para as potencialidades da atuação com línguas e linguagens, abrangendo quatro licenciaturas de diferentes regiões do Brasil e uma da Colômbia, as quais constituem programas específicos desenvolvidos em instituições de ensino superior, direcionados à formação de professores/as indígenas para a atuação em suas escolas diferenciadas, bilíngues ou multilíngues, interculturais e comunitárias.

A importância do trabalho com as línguas ameríndias na escolarização e na formação de professores/as indígenas é destacada no pensamento do antropólogo indígena Gersém José dos Santos Luciano. Luciano (2017) parte da essencialidade da linguagem nas cosmologias e vidas dos povos indígenas, ressaltando a importância da valorização de estratégias pedagógicas tradicionais para a revitalização e o cultivo de línguas ameríndias, com destaque para a oralidade, a ritualística e a participação dos mais velhos. O autor ressalta o papel da escola diferenciada nesse sentido, a fim de superar os impactos da educação escolar eurocêntrica.

A língua materna é um componente fundamental da identidade de cada etnia indígena, estando integrada à cosmologia, histórias e mitos, hábitos, valores e filosofias de vida, transmitidos de geração em geração, através da vivência comunitária, na relação com a natureza e em práticas espirituais. As mensagens mais profundas são reveladas na língua própria de cada povo, não podendo ser traduzidas, de modo que existem muitos conhecimentos que só podem ser acessados através das línguas originárias.

Brasil e Colômbia, assim como outros países da América Latina e conforme cada especificidade, sofreram intensos impactos dos processos de colonização e de globalização, os quais desencadearam e continuam promovendo grandes perdas linguísticas, totais ou parciais, apesar de todos os movimentos e ações de resistência. O histórico de relações colonizadoras e opressivas, direcionadas para a integração à sociedade dominante, por meio de escravizações, explorações, catequizações e sistemas eurocêntricos de escolarização, provocou imensa erosão linguística, implicando também na perda de elementos ritualísticos, saberes ancestrais e práticas tradicionais. Queiroz e Paula (2018) destacam os impactos

desse desgaste linguístico não somente com relação às estruturas das línguas, mas abrangendo a totalidade de saberes culturais sistematizados pela língua de cada povo, com perdas de suas históricas, experiências, compreensões de mundo e modos de se relacionar e de transformar a realidade.

Luciano (2017) descreve profundamente essa relação entre língua e tradição, com suas perdas mútuas, implicando em eliminação de importantes cosmologias, mitos, rituais, cantos e conhecimentos espirituais, tornando-se essenciais os processos de revitalização e fortalecimento das línguas, de forma conectada às tradições de cada etnia.

Foi observado, através dessa investigação, trabalhos de revitalização linguística e cultural que estão sendo desenvolvidos em licenciaturas indígenas do Brasil e da Colômbia, com abordagens em que não há a separação entre línguas e linguagens, favorecendo a participação ritualística e também artística.

A partir de observações, conversações, participações e reflexões realizadas ao longo do trabalho de campo da pesquisa, o texto apresenta situações e expressões que mostram potencialidades das abordagens pedagógicas das licenciaturas no campo das línguas e linguagens, em diálogo com outros autores, como Gersém Baniwa, Boaventura de Souza Santos, Humberto Maturana e Francisco Varela. Desse modo, são desenvolvidos os seguintes aspectos: papel cosmológico das línguas e linguagens, relação com símbolos e rituais, conexão com território, uso de diversas linguagens artísticas, formação de indígenas pesquisadores/as de suas línguas, produção de materiais bilíngues e elaborações sobre alfabetização indígena.

## **2 METODOLOGIA**

A perspectiva metodológica qualitativa etnográfica foi escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa, no sentido de acompanhar processos de licenciaturas indígenas, com observações, escutas, leituras e registros detalhados, partindo de um olhar atento aos pontos de vista dos/as participantes, indígenas e não indígenas, com relação às diversas formas de encontros e construções interculturais que fazem parte dos processos de desenvolvimento das licenciaturas.

Foi selecionado um conjunto abrangente de estratégias nesse sentido, com pesquisa documental, observação participante, entrevistas semi-estruturadas,

diálogos não estruturados e diários de campo. As conversações e entrevistas envolveram lideranças, estudantes, professores/as e coordenadores/as dos programas. A leitura e a análise de documentos se direcionaram principalmente para propostas pedagógicas, mas também incluíram pesquisas nos sites oficiais dos programas, com acompanhamento das notícias e leitura de trabalhos produzidos por estudantes. O trabalho de campo envolveu observação de etapas das licenciaturas, com suas atividades teóricas, práticas e culturais, abrangendo aulas, reuniões, saídas de campo, seminários e outros tipos de eventos.

Foram realizados contatos e diálogos iniciais com as licenciaturas, encaminhamento do projeto de pesquisa e esclarecimento de dúvidas. A aceitação da investigação foi oficializada através de cartas assinadas pelas coordenações dos programas. A parte da pesquisa direcionada para as licenciaturas colombianas ocorreu através de um estágio, realizado em Medellín no período de março a maio de 2020, com o grupo de pesquisa Educación y Diversidad Internacional (EDI), da Universidad de Antioquia (UdeA).

Para esse artigo foi selecionado um recorte que abrange uma experiência colombiana e quatro brasileiras, de diferentes regiões. Os programas do Brasil são os seguintes: Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo de Formação Indígena (NUFI) da Universidade do Estado do Pará (UEPA); Curso de Licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahaky da Universidade Federal de Goiás (UFG); Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Departamento de História, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). O programa da Colômbia é a Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT), do Grupo de Investigación Diverser, Facultad de Educación, UdeA.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Luciano (2017) reflete sobre o papel cosmológico da linguagem para o povo baniwa, como forma de comunicação entre todos os seres, sendo essencial para o equilíbrio cósmico. Nessa visão, a interlocução pode ocorrer entre humanos vivos e que já morreram, com seres não humanos e com entes naturais, sendo que a boa comunicabilidade entre os componentes que conformam a natureza resulta

na harmonia desse sistema. Por conseguinte, as linguagens possuem uma essência espiritual, não somente no que tange às atuações dos pajés, mas na comunicação cotidiana, entre pessoas de diferentes gerações e funções comunitárias, bem como com a natureza e o sobrenatural. A linguagem, com essa concepção, abrange não somente a dimensão material, mas também imaterial.

Através desta pesquisa, foi percebida a presença da relação entre linguagem e espiritualidade em licenciaturas indígenas, principalmente de uma forma conectada com a ancestralidade. Na Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra (LPMT), esta conexão ancestral representa o fundamento de todo o programa, com sua estrutura, forma de organização, métodos e atividades. Além disso, é oferecido um destaque especial ao trabalho com as línguas, de forma diferenciada, dentro de uma área denominada como Educação, Linguagem e Comunicação. As palavras do professor indígena Abadio Green, da etnia embera, docente dessa licenciatura e coordenador do Programa de Educación Indígena da UdeA, mostram essa profundidade:

*Na área da Educação, Linguagem e Comunicação, damos muita importância para os significados de vida das palavras. Como aprendemos a língua? Nos ventres das mães. O lugar do ventre se torna importante e também o papel da mulher na sociedade. A primeira pergunta é sobre a história do teu nome. Nos demos conta da colonização que está nos nomes. A segunda é: que sabes das histórias do ventre de tua mãe? A terceira é: quando você nasceu, o que fizeram com teu cordão umbilical e umbigo? Porque a placenta é meu primeiro território, primeira escola, onde comecei a aprender, porque estava em silêncio. Aí começa a investigação na linguística: como tu dizes isso? Quando uma mulher engravida ela tem em seu ventre a sabedoria do povo. A árvore da placenta produz sementes. Isso sou eu. Conexão permanente com a Mãe Terra. Quando nascemos semeamos tudo isso. Começamos a escrever nossa história desde o primeiro dia. Como tratar a placenta como lixo, se é meu órgão protetor, tecidos que me rodearam, me amaram. Tecido tão frágil. Que tem a ver essa história com a vida que tu tem hoje? Muita enfermidade que temos hoje está escrita nos ventres. Trabalho de elevar a consciência, a identidade, o amor. Todos somos filhos da Mãe Terra. Todos nos conectamos com a grande Mãe. Outro ponto é: onde está a origem do teu povo? Vem dos ancestrais. Ventre de minha mãe e da Mãe Terra e do cosmos. A língua não é só comunicação, é memória, cultura, músicas, danças, cerimônias, tecidos, bastões, mochilas. (Stocel, em 2020).*

Com essa abordagem a língua é vista de forma muito ampla, como elemento de cura, descolonização, reconexão e compreensão da origem, sendo que na revitalização linguística está todo esse conhecimento e saber ancestral. As línguas originárias dos povos indígenas possuem um saber milenário que expressa o vínculo direto e profundo com a Mãe Terra e com territórios sagrados. O ventre materno é reconhecido como o primeiro território, essencial para a vida, possibilitando falar de metodologia, questionar, escrever, pensar sobre as vidas ancestrais e atuais, identificar linhagens e gerações, perceber desconexões que precisam ser curadas, trabalhar com a autoestima e gerar conexões saudáveis.

O professor Miguel Monsalve, também dessa licenciatura, explicou sobre esse processo:

*Outro elemento é o método de significados de vida para o estudo e aprendizagem das línguas. A investigação desde as raízes dá força para situar. O método trabalha com significados de vida. Isso é chave para o trabalho. Nas línguas mãe cada som remete a significados originários muito importantes. Quando um embera fala, cada som está associado com histórias antigas. Isso é muito poderoso, nos põe a ver o mundo de outra forma. Não é o individualismo da cultura ocidental. Espanhol e português são línguas mestiças, com latim, árabe, francês, comunidades da Europa, e influências próprias de cada lugar. Nas línguas indígenas cada som é história de origem muito profunda. Em Educação, Linguagem e Comunicação todos seguem essa orientação, da busca de horizonte de sentido. (Gómez, em 2020).*

Por traz de cada som existe um universo simbólico que remete a conhecimentos ancestrais sobre o universo, a natureza e a vida, com seus profundos significados. Mas a linguagem simbólica vai além das palavras, com sua presença em pinturas corporais, artesanatos, construções e artefatos. Luciano (2017) explica que, conforme a cosmologia baniwa, a linguagem simbólica é a mais marcante no complexo sistema comunicativo que constitui o mundo. A manifestação da natureza ocorre através de sinais e eventos figurativos, os quais são principalmente interpretados e revelados pelos pajés, mas que estão presentes na vida cotidiana.

A importância do conteúdo simbólico da linguagem indígena é marcante nas licenciaturas, de variadas formas. Para exemplificar, pode ser ressaltado o impacto produzido por pinturas nas paredes das universidades, tanto na UFSC como na UNIFAP, desenvolvidas por estudantes das licenciaturas, com desenhos

de símbolos importantes para cada etnia participante. Na UFSC esse processo foi observado ao longo do trabalho de campo da pesquisa, com as intervenções artísticas emergindo de forma colaborativa nas paredes de algumas salas de aula, em meio à alegria e dedicação na sua elaboração, acompanhadas pela construção e apresentação de textos memoriais e fotografias, trazendo os significados dos símbolos que aparecem nos desenhos. Durante essas atividades e nas apresentações dos textos, foi visível a relevância das trocas de conhecimentos sobre os significados dos grafismos, entre pessoas de uma mesma etnia e de diferentes povos. Algumas conversações se referiram a essas trocas: “Cada símbolo que fizemos é muito importante. Toda a narrativa representada em diversos locais, um complementando o outro, parecia que estavam se conversando. Foram se conectando sem conversar.” “Houve descobertas. Um desenhou marcas que outros não conheciam. Há símbolos que só mulher usa, ou só solteira, ou casada. É como um grande quebra cabeça. Um guarani não sabe tudo, vai se conectando com os outros”.

O texto do estudante guarani Daniel Kuaray, elaborado para apresentar e explicar as imagens dessa etnia, revela sua magnitude e profundidade simbólica:

*Esse desenho feito na parede da sala 10 de História mostra os símbolos sagrados da vida Guarani. O desenho nos mostra o Opy a casa de reza, onde rezamos, dançamos e cantamos; os objetos sagrados como o ka'ygua e o ka'a, a cuia e a erva-mate, que foram dados pelas divindades sagradas a nós Guarani. Essa erva serve para nos dar energia, nos dar a vitalidade necessária. Também tem os objetos sagrados como o popygua, o petyngua. Temos também a palmeira sagrada, o pindó, e o Nhamandu, o grande mestre Sol. As pinturas corporais são as marcas Guarani usadas no cotidiano para a proteção, também ajudam na identificação dos dialetos Guarani. Cada clã usa a sua própria marca, as mulheres e os homens usam marcas diferentes também. Esses desenhos feitos nos rostos ou no corpo foram criados a partir da observação da natureza, dos animais. Acreditamos que usando essas marcas conseguimos ter a mesma força e proteção sagrada. (Kuaray, em 2020).*

De forma integrada à riqueza dos simbolismos, Luciano (2017) traz a importância da linguagem ritualística, pois além da língua utilizada na comunicação cotidiana, há linguagens específicas para o desenvolvimento de determinados

papéis, como xamãs, pajés e mestres de cerimônias. Existem linguagens ritualísticas e simbólicas que não são verbais, mas sim apresentadas através de gestos, práticas espirituais e rituais, cantos, danças, oferendas e uso de plantas sagradas.

Essa conexão entre ritualismo, simbolismo e linguagem ficou bastante evidente em várias situações e atividades ao longo dos trabalhos de campo com as licenciaturas. Um exemplo importante se refere a um ritual desenvolvido na UFSC, com participação de lideranças espirituais e políticas das etnias kaingang e mbya guarani, ao redor de uma fogueira, com cantos, danças, banhos de ervas e pronunciamentos em suas línguas maternas. Além disso, algumas aulas da turma guarani iniciavam com rodas de cantos e fumando *petyngua*, o cachimbo sagrado dessa etnia, na grama e sombra de árvores da universidade, inaugurando outras formas de tratar temas interculturais e acadêmicos.

A ritualística também foi marcante no trabalho do professor indígena Gelson Pastana, com uma turma da licenciatura da UNIFAP. Em sua disciplina, esse educador possibilitou o percurso de trajetórias pedagógicas de vivência da relação entre linguagens artísticas e identidade, através de pesquisas sobre valores e hábitos tradicionais de cada um dos cinco povos participantes. O processo desencadeou manifestações com contos, danças, músicas e performances teatrais representando cerimônias e rituais ameríndios, mostrando suas especificidades étnicas, de forma integrada à ilustração por meio de cartazes com desenhos, pinturas e textos bilíngues. Essas apresentações artísticas revelaram a profundidade e a força espiritual da ancestralidade, com sua importância na afirmação e fortalecimento da identidade étnica.

A arte, em seu conjunto de manifestações, constitui um dos aspectos referidos por Kusch (2007) para caracterizar o pensamento indígena, pois ela oferece elementos que não são comumente trabalhados através do saber racional, como símbolos e sentimentos, incluindo mensagens espirituais que muitas vezes transcendem nossa capacidade de compreensão cognitiva. Esse filósofo argentino, pesquisador da cultura quéchua, trabalha com a noção de pensamento seminal para contribuir na compreensão do modo de pensar ameríndio, no qual é valorizada a subjetividade, o sentimento, o simbolismo, o ritualismo e a arte, em contraponto ao pensamento ocidental, que é causal, marcado pela objetividade e busca do que é externo para sua manipulação.

Através do trabalho do professor Gelson Pastana, foi desenvolvido um processo de questionamento sobre o significado de arte na cultura indígena e quais as linguagens e os elementos culturais mais importantes para cada etnia. Por meio de leituras, análises e discussões de textos sobre arte, os/as estudantes pensaram sobre noções de arte indígena e o que esse conceito significa para cada povo.

Com relação a essa temática do significado da arte para os povos indígenas, o professor indígena peruano Mario Mejía Huamán, da Universidad Ricardo Palma (URP)/Lima, durante um seminário desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), abordou sobre como os povos indígenas possuem uma visão estética do mundo, a qual está integrada à vida cotidiana. Ele explicou que em quéchua não há conceito de arte nem de cor, não existe a palavra arte porque tudo é arte, ela está em todos e em tudo, sendo o mundo visto em toda a sua beleza. A comunidade se aproxima da noção de arte através do estar íntegro na rotina diária, com a presença inteira em cada momento, pois essa forma de estar é um movimento criador. A arte é vista como caminho para totalidade, sendo que o ser humano cria a arte e a arte o recria.

O texto do acadêmico Daniel Kuaray também esclarece sobre o significado da arte para o povo indígena mbya guarani, trazendo a relação com aspectos da sua educação, filosofia e visão de mundo, incluindo a complexidade da conexão com a natureza e a espiritualidade:

*A arte Guarani se manifesta através da educação corporal tradicional. Essa educação vem por meio da observação da natureza, da cosmologia e da espiritualidade da relação com as divindades sagradas. O Mborai ejeroyji, o canto-dança é uma das formas de interação com o sagrado. O grafismo representa a geometria divina, simbolizando o elo entre o Ser Guarani, a mãe Terra e as divindades celestiais. Toda essa arte não está separada, tudo faz parte de um mesmo ciclo, da filosofia ancestral, das palavras sagradas de um mesmo corpo, por isso a arte Guarani é tão importante, pois retrata nosso Nhandereko, nossa forma de viver e ver o mundo. (Kuaray, em 2020.*

A concepção de arte, conforme os textos e falas indígenas, envolve a integralidade humana, com todas as suas dimensões, abrangendo o corpo inteiro, os sentidos, sentimentos, conexões espirituais e expressões, predominantemente através da oralidade, incluindo artesanatos, desenhos e pinturas, mas que atualmente também abrange usos de tecnologias e escritas em diversos formatos.

Na visão de Santos (2019, p. 93) “a fronteira entre a arte e o conhecimento oral é muitas vezes difícil de determinar”. Essa conexão é bem evidente nas licenciaturas, sendo possível observar a forte presença da arte nas suas atividades, produções e apresentações, incluindo uma aproximação entre escrita e oralidade. A arte se manifesta nesses programas em perspectivas complexas, interdisciplinares, interculturais e descolonizadoras, constituindo trabalhos de revitalização e valorização cultural, fortalecimento de identidades, conexão espiritual, expressão e contestação política, potencializando ligações entre áreas de conhecimento e contribuindo em elaborações reflexivas e construções de materiais pedagógicos, na ciência e nas etnociências.

Em uma abordagem mais política, por exemplo, na licenciatura da UNIFAP, uma turma realizou performance sobre as questões de discriminação racial na universidade. Um dos estudantes que se apresentou falou da importância de usar o corpo para expor sobre sentimentos e valores, e conversou com os colegas sobre o envolvimento e a inteireza do artista, a amplitude da arte e como cada pessoa interpreta de uma forma. Um dos professores explicou que conversavam acerca da necessidade de rediscussões sobre arte e democracia, utilizando a abordagem artística no sentido de provocar as pessoas, fazer política e construir formas de modificar a realidade. Outra professora trouxe aspectos sociológicos que podem ser discutidos a partir da performance, trabalhando com questões de discriminação racial, étnica e de gênero, as diferentes formas de participação na sociedade e os status sociais, refletindo sobre como os papéis sociais são desempenhados por cada um de nós, como atuamos como motores de punição para quem não se enquadra em um determinado padrão.

O papel descolonizador da arte pode ser exemplificado a partir da apresentação do trabalho “Reflexões sobre identidade em curso no VI Encontro da Juventude Indígena do Oiapoque”, no seminário do Programa Toré, da UNIFAP, mostrando imagens de performances teatrais deste evento, abordando a importância do teatro na expressão de contextos da memória coletiva e individual, com suas transformações ao longo do tempo. Através da expressão corporal, com grafismos e vestuário, foram trazidos elementos da atualidade e históricos, desde antes do contato com os não indígenas, desenvolvendo críticas em relação ao atual momento do povo, em que práticas espirituais ancestrais perdem espaço com a entrada de igrejas evangélicas nas aldeias.

As linguagens artísticas também estão sendo trabalhadas nas licenciaturas como importantes instrumentos pedagógicos, junto ao papel político, cultural e espiritual. Ao longo das atividades acompanhadas, foi possível perceber essas expressões se manifestando como um elo que conecta as diversas áreas de conhecimento, bem como diferentes culturas, constituindo elemento fundamental para registros de saberes indígenas, construções de ideias e difusão de saberes, contribuindo em novas formas de construção e manifestação de pensamentos e de materiais didáticos. As apresentações de trabalhos e de resultados de discussões de grupos ao longo das atividades têm sido permeadas por conjuntos de diversas linguagens artísticas. Na UFG, por exemplo, durante a “Oficina e exposição de material didático”, após as discussões os grupos discutiram e apresentaram suas considerações de formas variadas, enriquecidas com esquemas e mapas mentais, danças e músicas.

Nesse sentido, Santos (2019) ressalta que o saber oral apresenta um aspecto performativo, que também é visual e corporal, implicando em uma copresença. O autor destaca o caráter corpóreo do saber, pois o conhecimento só é possível com a experiência, a qual está ligada aos sentidos e sentimentos que afloram, permitindo a abertura ao mundo e à vida.

A oralidade usa o corpo inteiro, o visual, a voz, os sentimentos, as intuições e o pensamento simbólico, principalmente através de metáforas e da linguagem poética. A arte, nas suas múltiplas manifestações, apresenta um papel fundamental na reconciliação entre conhecimento, linguagem, corpo e vida, cuja cisão ocorreu principalmente a partir da modernidade e da colonização.

A professora Cleidiane Neves trabalhou essa importância da linguagem corporal ao longo da disciplina “Cultura corporal e povos indígenas”, da licenciatura da UEPA, com o desenvolvimento de processos investigativos sobre as manifestações corporais da etnia assurini do Tocantins e seus significados. Os/as estudantes pesquisaram com os mais velhos sobre músicas, danças, jogos e pinturas corporais, como eram no passado e como estão atualmente, identificando as influências da cultura ocidental. As atividades envolveram a organização de um encontro na escola, convidando a comunidade para assistir a apresentação das danças das músicas *Arytinga Se'engara* e *Wyracakawa*. Foram realizadas pinturas corporais nas crianças, específicas para cada dança, utilizando urucum. Inicialmente, dois anciões da comunidade demonstraram as danças, cantando junto com as crianças

e orientando os movimentos. Após a apresentação, houve a fala de alguns professores e do cacique, com ênfase na essencialidade da continuidade da língua materna e da cultura tradicional. Houve ainda a realização de um encontro cultural noturno, com grande participação da comunidade, incluindo apresentações de danças e músicas; discursos de lideranças políticas e espirituais; e confraternização com comida típica (tradicional). Essas atividades originaram a produção de textos bilíngues e desenhos representando as danças, as pinturas corporais e os animais que as danças simbolizam, acompanhados pelas letras das músicas. No depoimento seguinte a professora relata sobre a importância dessa trajetória:

*Um dos pontos mais importantes do trabalho foi esse incentivar ao resgate da cultura, principalmente da língua materna, na relação com as danças e a tradição. Por exemplo, um estudante disse que antes a batida do pé era mais lenta, sincronizada, e hoje é mais acelerada, mas sem a empolgação que tinha antes. Percebi que se animaram mais. Tem quatro que falam fluentemente. Dois professores da língua materna e filhos do cacique. Um entende, mas não fala. Três conhecem só algumas palavras. A cada dia que passa eles estão se empolgando mais para buscar e trazer para os mais novos o resgate da língua e das tradições. Sentem essa vontade de resgatar. Uma das coisas que citaram foi a presença dos mais velhos na escola. Eles sempre participam e passam conhecimento pras crianças. Amanhã vamos atrás de mais informações. Um estudante me mostrou uma reportagem sobre jogos na aldeia. (Neves, em 2019).*

Luciano (2017) também chama a atenção para a relação entre língua e território, enfatizando como as mulheres oferecem o sentido espiritual à concepção de Mãe Terra, na relação com o território, visto e sentido como fundamental para a continuação da existência. Por meio desse sentimento, a conexão territorial está imbricada com a aprendizagem da língua materna, nos processos educacionais tradicionais. Na língua mãe, cada ser e cada lugar têm um nome e um significado, de modo a ampliar e aprofundar o vínculo afetivo entre as pessoas e com cada espaço territorial.

A relação entre língua e território costuma ser bastante marcante nas licenciaturas, em suas concepções teóricas e metodológicas, enfatizando essa conexão através de elementos linguísticos e de diferentes linguagens. O direcionamento para a pesquisa e expressão de saberes territoriais, de forma interdisciplinar e intercultural, mostra uma importante relação entre arte, ciência e pedagogia no

fortalecimento do vínculo territorial, contribuindo para seu maior conhecimento e desencadeando possibilidades de resolução de demandas comunitárias.

Como exemplo, pode ser citado o trabalho desenvolvido em etapa da licenciatura da UEPA, com a etnia assurini do Tocantins, na aldeia Trocará em Tucuú/PA. As ilustrações dos trabalhos, referentes às pesquisas desenvolvidas nas disciplinas, revelaram o desenho como importante instrumento de representação de diversos tipos de conhecimentos e significados territoriais, integrando arte e ciência e mostrando sua grande relevância e potencialidade para a Educação Escolar Indígena. Através de pesquisas realizadas na disciplina “Saberes indígenas e estudos de biologia”, com entrevistas e observações sobre diferentes aspectos da aldeia, os conhecimentos foram ilustrados com desenhos detalhados, representando plantas medicinais, frutos, peixes, artesanatos, alimentos e pinturas corporais, com suas características. Essas investigações originaram a produção de materiais pedagógicos para a escola, como cartazes e cartilhas, com informações na língua assurini e na língua portuguesa. Um encontro final da etapa, com apresentações dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas, mostrou uma articulação entre diversas linguagens artísticas, como músicas, danças, pinturas corporais e artesanatos, sendo todas muito bem representadas através dos desenhos, mostrando elementos da natureza, mitos, símbolos, modos de vida, relações comunitárias e com o território. Nas danças apresentadas, as pessoas representavam animais, com seus gestos e sons, e com pinturas corporais específicas, trazendo seus significados. A imagem recebida em sonho pelo Pajé é transformada em corpos que dançam, ornamentados e pintados com materiais naturais, representando animais ou outros elementos da natureza, proporcionando conexões espirituais.

Na disciplina “Interculturalidade na Educação Escolar Indígena”, nessa mesma etapa da licenciatura da UEPA, foi elaborado um Calendário Socionatural<sup>2</sup>, o qual foi apresentado no formato de um cocar assurini, onde cada pena estava representando um mês do ano, com conjuntos de desenhos de elementos da natureza e situações comunitárias referentes a cada período, em grande riqueza de

---

<sup>2</sup> O Calendário Socionatural é um dos instrumentos pedagógicos que fazem parte do Método Indutivo Intercultural (MII), uma proposta metodológica organizada pelo antropólogo e linguista Jorge Gaschê, na Amazônia Peruana, cuja concepção se fundamenta na reflexão sobre atividades territoriais cotidianas de cada comunidade indígena, como forma de aprendizagem e produção de conhecimentos.

detalhes, mostrando movimentos e possibilitando a visualização ou a imaginação das pessoas em suas atividades cotidianas. Além do significado da forma inteira do desenho, expressando um cocar, cada detalhe e cor escolhida exprimem seu sentido. Também foi construído um Levantamento Socioambiental, todo ilustrado com desenhos caracterizando cada temática trabalhada, além de um mapa detalhado do território Assurini do Trocará, com a localização dos rios e igarapés e de cada comunidade.

A linguagem cartográfica tem sido utilizada em licenciaturas, como forma de trabalhar com conhecimentos interculturais de diferentes áreas, em conexão com saberes e demandas territoriais, com potenciais contribuições para ampliar o conhecimento e melhorar o manejo de seus territórios, colaborando com atividades de diagnóstico, planejamento, elaboração de materiais, construção e avaliação de projetos comunitários. Gomide e Santos (2015), atuando através de mapas com estudantes da licenciatura da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), observaram que a construção vai além de uma representação cartográfica, refletindo a expressão de toda uma riqueza de saberes, experiências vividas, lugares, trajetos e ambientes, em um processo de elaboração participativa de conhecimento. Os autores salientam o quanto levantamentos deste tipo podem contribuir para a discussão e a estruturação de planos de gestão das terras ameríndias, colaborando com alternativas sustentáveis para estes povos, tendo em conta a importância do envolvimento comunitário na elaboração de propostas sobre o uso e o manejo dos recursos naturais de seus territórios.

Importante destacar o trabalho desenvolvido através da professora Solange Rodrigues da Silva, da área da geografia da licenciatura da UNIFAP, com a etnocartografia, as narrativas cartográficas e a construção coletiva intercultural de outras possibilidades para a linguagem cartográfica, a partir de mapas mentais e dos referenciais indígenas de localização e orientação, integrando mitos, narrativas de origem e cosmovisões.

São diversos tipos de atividades que estão sendo realizadas nas licenciaturas, no sentido de trabalhar línguas e linguagens indígenas. Mas um fator importante dessas ações se refere a sua integração ao cotidiano dos programas, como um eixo com uma função essencial, ao qual permanecem ligadas as demais temáticas e áreas. Nesse sentido, Luciano (2017) considera não ser suficiente a promoção de

eventos e atividades para a valorização linguística, pois a verdadeira vitalidade da língua só é alcançada ao manter um papel relevante na vida das pessoas.

Esse papel relevante é trazido para as licenciaturas, não por meio de atividades isoladas, mas por um conjunto que implica em imersões no cotidiano de suas etapas intensivas, possibilitando a concretização de noções como transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Conforme Santos (2019), o saber que nasce da oralidade apresenta uma lógica diferente, constituindo um conhecimento que ultrapassa divisões em disciplinas, tempos sequenciais e espaços demarcados.

Com esse tipo de pensamento, o professor Abadio Green, da LPMT, demonstra a preocupação com o fato de que muitas abordagens linguísticas sejam reduzidas a divisões disciplinares: “Perdemos quem sou eu. No bilinguismo, a língua se torna disciplina, como se ensina o inglês, o francês. Mas temos aprendido que língua é memória”.

Mesmo que a organização curricular dessas licenciaturas conservem disciplinas e/ou áreas específicas para a questão linguística, são mantidos princípios de transversalidade e interdisciplinaridade. Apesar do importante papel do campo linguístico nos programas, pode ser observado que a presença do tema não se restringe a essa área, estando presente de forma internalizada em todas as terminalidades, disciplinas e temas contextuais. Por exemplo, na área de ciências, conforme verificado ao longo de atividade de construção de jogos pedagógicos para trabalhar temas relacionados com animais. A fala da professora, durante as apresentações, mostra essa importância:

*Não podemos deixar de lado a língua. Não é só na disciplina de línguas, mas em tudo. Esse é o momento de juntar o conhecimento e montar estratégias de ensino. Trazer a comunidade. Fazer um movimento mesmo. Vocês são os principais atores. Se eu não sei tenho que procurar alguém na aldeia que saiba. O conhecimento de vocês é muito rico, principalmente nessa parte dos animais. Falta colocar isso no ensino. Relação com ambiente, resíduos, saúde, espiritualidade. Animais que transmitem doenças ou que são usados em tratamentos, cosmologia envolvendo animais, constelações com nome de animais. (Melo, em 2020).*

Em outro momento dessa etapa da UNIFAP, em uma aula de entomologia, houve a organização de grupos conforme as etnias para conversar na sua

língua sobre o conteúdo aprendido, na relação com sua cultura e a forma como conhecem. Construíram mapas mentais, com desenhos de insetos e escreveram os nomes de cada parte nas línguas maternas e no português, apresentando os trabalhos em ambas as línguas. Posteriormente, em atividade no laboratório, observaram as espécies, analisando as características a partir de suas experiências das aldeias, e elaboraram etiquetas com nome científico e denominação comum em português e nas línguas indígenas, acrescentando o nome do/a estudante que identificou na sua língua materna.

Luciano (2017) também reflete sobre o desafio da imensa diversidade linguística no Brasil, com um escasso número de linguistas especializados para pesquisas e produção de materiais pedagógicos. O autor chama a atenção para a urgência da demanda de levantamentos sociolinguísticos sobre a situação das línguas indígenas no país e os contextos das gerações falantes dessas línguas, além da relevância da formação de indígenas pesquisadores da área.

Com relação à formação de pesquisadores/as indígenas, é fundamental destacar o trabalho que está sendo desenvolvido na licenciatura da UNIFAP. Na área da linguística, a produção de materiais constitui um importante objetivo do trabalho, que se manifesta na relação entre educação, pesquisa e extensão. Entre outros exemplos, pode ser ressaltado o projeto “Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá”, aprovado em edital do Ministério da Justiça (MJ), que desenvolveu oficinas de formação de pesquisadores indígenas Karipuna e Galibi Marworno da Terra Indígena Uaçá, com a produção de documentários e livros didáticos e paradidáticos para o fortalecimento do uso das línguas crioulas nas escolas e comunidades indígenas.

A importância desses tipos de esforços ficou muito marcada durante uma apresentação de estudantes indígenas no Seminário do Programa Toré, da UNIFAP, com o trabalho: “Documentação de memórias e saberes com ELAN”. O ELAN, programa desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística para anotação de arquivos de áudio e vídeo, apresenta benefícios como a sincronização entre o arquivo de mídia e a transcrição, facilitando a análise linguística dos dados; a possibilidade de criação de múltiplas trilhas, proporcionando a separação das falas dos participantes e o registro de informações contextuais; e a flexibilidade de formatos de exportação da transcrição e compatibilidade com outros programas.

(OUSHIRO, 2014, p. 117). Ao mostrar as vantagens do uso desse software e seus recursos para a transcrição linguística, a exposição dos acadêmicos trouxe uma reflexão sobre a importância desses registros, pois a língua faz parte da cosmologia ameríndia, sendo que a perda linguística e dos cantos ocasiona a destruição de elementos irrecuperáveis. O ELAN permite transcrever e analisar entrevistas, com narrativas onde o sábio só fala a língua materna, e traduzir para o português. Como o aplicativo possui vários recursos, depois de transcrever pode ser usado outro programa para fazer legendas e formatar documentos. Além de mostrar a relevância de registrar os contos, os quais estão em constante mudança, o trabalho revelou a importância dos indígenas estarem se apropriando desse tipo de conhecimento técnico, usando esses programas para registrar suas línguas, fazer trabalhos e utilizar como ferramentas na escola, possibilitando que línguas, contos, histórias e conhecimentos dos sábios permaneçam registrados, da forma como eles falaram.

Um professor da área de Linguagens e Códigos ressaltou o valor desse trabalho da documentação linguística como base para pesquisa e ensino:

*Uma língua morre a cada duas semanas. Hoje temos ferramentas gratuitas, acessíveis, fáceis de usar. Na década de 1980, para fazer dicionário não tinha quem soubesse, não havia estrutura. Hoje, com a formação de linguistas e pesquisadores indígenas, temos um salto exponencial na produção. O mais importante é promover autonomia mais facilmente. Poder fazer gramática e dicionário e colocar na escola, onde há uma demanda grande de material didático. Não depender de editora e edital que demora para sair e não sai do jeito que querem. Ajuda a registrar histórias, cultura e língua indígena. E também ajuda no português. (Silva, em 2020).*

E a professora de história mostrou o quanto essa documentação é relevante, não somente para a área da linguística, mas para todos os campos de conhecimento, constituindo acervos de informações valiosas para outros pesquisadores/as indígenas e para todo o movimento ameríndio.

*Esses métodos não se restringem à pesquisa das línguas. Apoiar toda a documentação da aldeia. Em 200 anos esses documentos das suas aldeias, festas, reuniões, movimentos, vão estar registrados. Outros descendentes vão trabalhar com esses documentos. Colocar em banco de dados, todas as transcrições. Trabalho exaustivo. Tem que ter domínio da língua, da entona-*

*ção. É importante para todas as áreas. Para os Trabalhos de Conclusão de Curso também. (Almeida, em 2020).*

Luciano (2017) aborda ainda os desafios pedagógicos para a valorização das línguas indígenas, principalmente com relação ao pensamento colonizador, o qual continua exercendo sua força através de mentalidades acadêmicas e escolares fundamentadas em uma matriz eurocêntrica, alimentando racismos estruturais e a imposição de uma condição de subalternidade e inferioridade de povos indígenas. Desse modo, a continuação das culturas e línguas ameríndias está ligada a processos de descolonização para a suplantação do eurocentrismo e de sua bagagem de hierarquização de conhecimentos e línguas, principalmente através de transformações universitárias e escolares. A educação escolar indígena, na sua forma diferenciada e com o protagonismo desses povos, possui essa potencialidade transformadora, mas para isso precisa romper com a formatação convencional, avançando no envolvimento comunitário e no fortalecimento de pedagogias tradicionais, com a participação de lideranças e sábios.

A escolarização indígena, com esse tipo de proposta, tem sido bastante discutida nas licenciaturas, com contribuições para a consolidação de escolas bilíngues e interculturais, abrangendo Projeto Político Pedagógico (PPP), organização curricular, criação de metodologias e elaboração de materiais didáticos. Uma das importantes questões que têm sido debatidas se refere à alfabetização bilíngue, de modo a seguir princípios e práticas pedagógicas próprias. Na licenciatura da UFG, por exemplo, foram realizadas dinâmicas de grupo para a construção de ideias sobre a alfabetização indígena, com apresentações das sínteses das reflexões e discussões com toda a turma, originando a produção de um texto coletivo, envolvendo integrantes das etnias akhem, krahô, guajajara, xavante, kanela e caiapó. A discussão partiu do questionamento sobre os motivos para se alfabetizar na língua materna, sendo que entre as razões foi destacada a importância da escrita para registrar conhecimentos, valorizar elementos culturais, guardar a memória dos sábios e estabelecer vínculos entre gerações. Foram lembrados exemplos de pessoas que não falavam a língua e passaram a falar por meio da escrita. Nessa reflexão foi ressaltada a importância da oralidade e de uma maior integração entre a linguagem oral e a escrita. A necessidade da oralização da escrita é destacada por Santos (2019, p. 264), visando uma contribuição para

a “desmonumentalização das produções textuais”. O saber da oralidade pode recriar e transformar a realidade, nas suas variadas formas de expressão, pois as narrativas, histórias, cantos e danças contribuem para o fortalecimento pessoal e comunitário. Para o autor, nenhuma comunidade ou pessoa pode se libertar a não ser através da sua própria língua.

Nas atividades da UFG foi observada a dificuldade de manutenção dos conhecimentos indígenas sem as línguas, considerando-se que em cada tradução se perde muito, pois cada linguagem tem seu universo, que está ligado à identidade e à sua relação com o meio social e natural. O pensamento do neurobiólogo chileno Humberto Maturana ajuda a compreender essa essencialidade da língua, por meio de suas epistemologias sistêmicas. Maturana e Varela (2001) desenvolvem explicações sobre as diversas relevâncias da linguagem, destacando que toda a diversidade de mundos culturais emerge das diferentes heranças linguísticas, permitindo os variados conhecimentos e identidades humanas que são vividos nas tradições. Além disso, a linguagem possibilita a autodescrição, permitindo a emergência de outros fenômenos, como a reflexão e a consciência. Maturana (2001, p. 154) explica que nossa existência como seres humanos acontece na linguagem, produzida na fluência de “coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações”, originando tudo o que fazemos e somos, incluindo a experiência e também a ciência.

A partir dessa consideração da importância da língua materna, na forma oral e escrita, as reflexões e narrativas indígenas dos trabalhos da licenciatura da UFG foram se conduzindo para outra discussão relevante, a de como pensar o processo de alfabetização em uma concepção de educação intercultural e transdisciplinar. Para isso foi conversado sobre o universo da criança e como ela é educada, aprende e pesquisa no contexto indígena de cada povo. Foi discutido que não existe aprendizado fora da interação, pois a criança indígena aprende através da participação na própria cultura e comunidade, convivendo e interagindo com outras pessoas de diversas idades, sendo fundamental respeitar suas fases de vida e suas brincadeiras espontâneas, evitando retirá-las do contexto cultural.

Essa visão é sustentada por Verden-Zöllner (2004), destacando que a identidade de cada ser humano é constituída naturalmente, em uma comunidade de aceitação mútua, como uma forma espontânea de ser, crescendo na convivência

de intimidade corporal, total aceitação e confiança com adultos e crianças. A autora explica a importância da brincadeira, a qual é uma realização vivenciada no presente, de modo emocional, com total envolvimento e aproveitamento, uma experiência completamente válida em si mesma e sem nenhum propósito externo, onde através do fluxo livre de movimentos e ritmos as crianças usufruem de si mesmas, seus territórios e âmbitos de existência, criando seu entorno. Só quando é permitido que a atividade motora infantil ocorra na espontaneidade da brincadeira, a criança pode chegar à plena consciência operacional de seu corpo e possibilidades, abrangendo ritmo, equilíbrio, movimentos corporais, construção de signos elementares, orientação espacial e temporal, imaginação e linguagem. Desse modo, as brincadeiras espontâneas não são ocasionais e constituem dinâmicas corporais conectadas com comportamentos ancestrais, expressivos das integrações entre o ser vivo e seu meio.

A partir desse tipo de perspectiva sobre infância e aprendizagem, os/as participantes dessas atividades ressaltaram que a alfabetização na língua indígena ocorre na vida coletiva, na oralidade e na prática cultural, envolvendo a família, respeitando a especificidade de cada comunidade, com liberdade e criatividade para a criança pensar, criar, brincar, viver a arte, como pressuposto educativo. É uma alfabetização familiar, pela coletividade, intercultural, transdisciplinar e ecológica, através da qual a criança vai aprender a amar a família, o território e a cultura, e desenvolver um pensamento político consciente, crítico e ativo nas relações interculturais.

Esta reflexão está em congruência com Maturana e Varela (2001), na sua declaração de que a linguagem permeia toda nossa ontogenia como indivíduos, desde nossa postura até a política. Para esses/as acadêmicos/as da licenciatura da UFG, a alfabetização é vista como ato político, contribuindo para a transformação da realidade. Uma alfabetização contextualizada e processual, por meio da pesquisa e da leitura de mundo, onde o/a professor/a também vai aprendendo sobre a própria cultura, através da investigação, descoberta e imaginação, trabalhando com a alegria e a potência infantil, com a retomada de saberes milenares e a consciência ecológica, de forma crítica, criativa e espontânea. A questão política inerente às línguas indígenas também é destacada por Luciano (2017), considerando o trabalho escolar linguístico como essencial no âmbito das lutas

do movimento indígena pelo reconhecimento identitário, o pertencimento étnico e a melhoria da autoestima.

A narrativa elaborada por essa turma da licenciatura da UFG acrescentou que a criança vai aprendendo o papel da escrita no seu próprio mundo, amparada afetivamente e valorizada como autora do seu processo de aprendizado. O trabalho é desenvolvido com o potencial que ela tem, não só da leitura, mas também da arte, da oralidade, da emoção e dos valores. Maturana (1998, p. 13) destaca essa importância da dimensão emocional, considerando que nossa sociedade, ao optar pela prevalência da racionalidade, passa a desvalorizar as emoções, desintegrando o conjunto razão-emoção, sendo que é essa junção que constitui nosso viver humano, pois todo sistema racional tem um fundamento emocional.

As ideias sobre alfabetização construídas por esses indígenas, a partir das reflexões sobre o sentido da escrita bilíngue, geraram a elaboração de princípios, métodos, projetos e atividades, com base nessa visão que envolve emoção e cooperação, enfatizando iniciativas coletivas e comunitárias. Entre as ideias, foi destacada a importância de que o projeto de alfabetização de crianças indígenas seja definido com a participação de professores/as, crianças, famílias e comunidade, valorizando uma alfabetização contextualizada no mundo familiar e comunitário, incluindo a seleção de palavras que são usadas nesse universo. Assim, conforme expressões desse coletivo, podem ser promovidas atividades de interação social e ecológica, despertando a curiosidade da infância para conhecer e compreender o mundo que está em sua volta, criando contextos de oralidade para produção da escrita e da leitura, como jogos, pesquisas e mapeamentos da região, levantamento de tipos de animais, frutas e plantas medicinais, por exemplo. São formadas palavras e frases no contexto político, ecológico, de conhecimento do território, da brincadeira e do protagonismo, motivando a criança a participar, criando o sentimento de pertencimento na produção conjunta de conhecimento e cultivando a alegria de produzir junto. Podem ser construídos cartazes e outros materiais, de forma coletiva, onde cada um vai inserindo o que sabe e as crianças mais velhas vão ajudando as mais novas, com a posterior exposição dos trabalhos.

Desse modo, fica evidente a relevância da alfabetização indígena comunitária, com o conhecimento histórico da aldeia, em uma vivência cultural e ecológica, revitalizando saberes tradicionais e fortalecendo identidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir de aspectos apresentados e discutidos ao longo deste artigo, sobre trajetórias que estão sendo trilhadas em licenciaturas indígenas do Brasil e da Colômbia, pode ser destacada a relevância de processos coletivos de revitalização, valorização e expressão de línguas e linguagens ameríndias, envolvendo arte, simbolismo, ritualismo e relação com os territórios. A pesquisa mostra trabalhos abrangentes e complexos que não se manifestam através de atividades isoladas, mas sim como conjuntos de ações, programas, projetos, atividades e eventos, se configurando como sistemas que abrangem todas as áreas de conhecimento, disciplinas e etapas. Desse modo há um sentido mais amplo e profundo das línguas e linguagens, se manifestando em concepções espirituais, cosmológicas, políticas e descolonizadoras.

O papel da arte se mostra como fundamental nessas trajetórias, envolvendo todos esses aspectos e se revelando como importante instrumento pedagógico, com contribuições para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a transversalidade de conhecimentos e temas essenciais para o movimento e as comunidades indígenas. O uso de diversas modalidades artísticas promove a troca de ideias e sentimentos entre diferentes etnias e culturas, potencializando os saberes e a construção de novos conhecimentos, sua difusão e utilização, bem como ampliando a concepção dos sentidos da arte como modo de vida e como pensamento. O desenho se mostra como ferramenta muito promissora, com expressão detalhada e minuciosa de muitas informações territoriais e culturais.

A formação de pesquisadores/as indígenas de suas próprias línguas, com instrumentação linguística e uso de tecnologias avançadas, é essencial para a sustentação dessas línguas de forma integrada a seus significados mais profundos, os quais se perdem muito com traduções. Os registros de contos, mitos, músicas e ensinamentos dos mais velhos, por meio dessas pesquisas e junto à elaboração de materiais pedagógicos, possibilitam não somente a continuidade desses saberes, mas o aproveitamento por outros/as pesquisadores/as indígenas, a utilização em escolas bilíngues e a construção de novas ideias, contribuindo para um fortalecimento político, cultural e identitário.

Através dessas licenciaturas, pedagogias bilíngues são pensadas, investigadas e exercitadas, envolvendo sentimento, espiritualidade, descolonização e política,

através da relação com territórios e comunidades, abrangendo pesquisas, experiências, vivências e expressões em variadas linguagens.

A construção de ideias sobre alfabetização indígena bilíngue e multilíngue se destaca como dimensão fundamental e básica na formação diferenciada de estudantes indígenas, com a importância de alfabetizar na língua materna, em uma visão interdisciplinar e intercultural. São trazidos elementos relevantes como integração entre oralidade, escrita e outras modalidades de expressão; respeito ao mundo da criança, de modo conectado ao contexto cotidiano coletivo e na relação com a natureza; valorização da família, comunidade e território; essencialidade do sentimento e do amparo afetivo. Esses princípios pedagógicos contribuem para transmissão de valores tradicionais, aumento da autoestima, conexão espiritual e formação básica para construção de um pensamento político.

## REFERÊNCIAS

GOMIDE; Maria Lucia Cereda; SANTOS, Alex Mota dos. Registros das Terras Indígenas de Rondônia por meio de mapas mentais. *Revista Cultura e Extensão*, São Paulo, v. 13, p. 55-63, 2015.

KUSCH, Rodolfo. *Obras completas*. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2007.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

MATURANA, Humberto Romesín. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto Romesín. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto Romesín; VARELA, Francisco Javier. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

OUSHIRO, Livia. Transcrição de entrevistas sociolinguísticas com o Elan. In: FREITAG, Raquel Meister. (Org.). *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Edgard Blücher, 2014. p. 117-32.

QUEIROZ, Rosângela Soares de; PAULA, Aldir Santos de. A narrativa indígena em uma

abordagem interdisciplinar: as várias formas de contar uma história. In: PAULA, Aldir Santos de; SILVA, Iraci Nobre da; SILVA, Maria Margarete de Paiva. (Org.). *Letras indígenas: PROLIND em Alagoas*. Arapiraca: EDUNEAL, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, Humberto Romesín; VERDEN-ZÖLLER, Gerda (Org.). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 117-216.

### **Sobre as autoras:**

**Beatriz Osório Stumpf:** Doutoranda em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestra em Educação. Pedagoga e membro do Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). **E-mail:** beatriz.osoriestumpf@yahoo.com.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8510-5511>

**Ana Luísa Teixeira de Menezes:** Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa de Pós-doutorado CNPQ. Doutorado em Educação pela UFRGS. Mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Trabalhou como Pró-Reitora de Extensão e Relações Comunitárias da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Atualmente é professora do departamento de psicologia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e de Psicologia Profissional da UNISC. Vice-líder do grupo de pesquisa no CNPQ PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade (UFRGS/UNISC). Tem pesquisas na área de Psicologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação guarani, psicologia comunitária, psicologia analítica e espiritualidade. Coordena o projeto de pesquisa aprendizagens interculturais com os Guarani: produção de conhecimentos ameríndios para a educação das infâncias (CNPQ/Universal) e o projeto aprendizagens interculturais com os Guarani na Educação Básica (FAPERGS/Gaúcho). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9777-0022>. Analista Junguiana pelo IJRS e AJB. Facilitadora didática de Biodança - EGB. **E-mail:** luisa@unisc.br, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-9777-0022>

Recebido em: 10/08/2021

Aprovado para publicação: 27/10/2021

# **Narrativas imagéticas de crianças Mëbêngôkre-Kayapó: educação indígena e educação escolar indígena na aldeia Gorotire**

*Imagetic narratives of Mëbêngôkre-Kayapó children:  
indigenous education and indigenous school education in  
the Gorotire village*

Leni Barbosa Feitosa<sup>1</sup>

Idemar Vizolli<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.805>

**Resumo:** Este artigo resulta da pesquisa que tematiza a educação escolar indígena e objetiva deslindar percepções imagéticas de aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena, representadas por crianças Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização na aldeia Gorotire, localizada no município de Cumaru do Norte, PA, à luz da análise de imagem de oito desenhos criados pelas crianças, com interlocuções de narrativas orais de seis Mëbêngôkre-Kayapó adultos escolarizados. As crianças interpretam e representam as aprendizagens da educação indígena e escolar de maneira bem distinta. Para elas, a educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó é significada pelo pertencimento ao território, integração com o meio ambiente, cotidiano familiar e comunitário, tradição cultural e realização de atividades desempenhadas entre homens e mulheres, ao passo que, na educação escolar indígena, as aprendizagens são reveladas no contexto educacional ocidental, com atividades coletivas desenvolvidas no mesmo espaço e tempo. Embora essas aprendizagens estejam presentes no mesmo território, percebe-se que elas não se comunicam, uma vez que o traçado que compõe os desenhos criados sugerem que não há o entrelaçamento oriundo de cada processo educacional.

**Palavras-chave:** educação; Mëbêngôkre-Kayapó; crianças indígenas; desenhos; narrativas visuais.

**Abstract:** This article results from the research on indigenous school education and aims to unravel the imaginary perceptions of learning about indigenous education and indigenous school education, represented by Mëbêngôkre-Kayapó children in the process of schooling in the Gorotire village,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

located in the municipality of Cumaru do Norte, PA, in the light of image analysis of eight drawings created by children, with interlocutions of oral narratives of six Mëbêngôkre-Kayapó schooled adults. The children interpret and represent the learnings of indigenous and school education in very different ways. For them, the Mëbêngôkre-Kayapó indigenous education is signified by belonging to the territory, integration with the environment, daily family and community life, cultural tradition, and activities performed by men and women, while in the indigenous school education the learnings are revealed in the Western educational context, with collective activities developed in the same space and time. Although these learning experiences are present in the same territory, it can be seen that they do not communicate, since the traces that make up the drawings suggest that there is no interconnection arising from each educational process.

**Keywords:** education; Mëbêngôkre-Kayapó; indigenous children; graphics; visual narratives.

## 1 INTRODUÇÃO

Pautada nas diferenças etnoculturais e linguísticas como valor positivo e edificante da nacionalidade brasileira, no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assim como nas reivindicações dos movimentos indígenas, a Constituição Federal de 1988 assegurou o direito dos povos indígenas de receber a educação escolar em seus territórios substanciadas em práticas pedagógicas vinculada à especificidade, diferença, interculturalidade, língua materna e processo próprio de aprendizagem.

Em uma concepção dinâmica, a educação escolar indígena foi sendo regulamentada para instituir a escola em seus territórios na perspectiva educacional de reafirmação identitária, a qual destacamos a federalização da educação escolar indígena, em 1991; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, em 1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, em 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, ambas em 1999; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em 2012.

Esses instrumentos normativos inclinam-se para a oferta escolar em territórios indígenas na concepção educacional diferenciada, específica, bilingue e intercultural. A escola diferenciada floresce para privilegiar processo próprio de

ensino e aprendizagem de cada povo indígena, promovendo a conexão entre a educação indígena e escolar; a especificidade da reflexão de que cada povo indígena formula seu processo próprio de produzir e transmitir conhecimentos; o bilinguismo para propiciar aprendizagens na língua materna do grupo étnico; e interculturalidade na perspectiva de promover o diálogo entre culturas das diversas sociedades, sem sobreposição de saberes (BRASIL, 1999).

Fundamentado na prática de projetos escolares alternativos desenvolvidos em algumas escolas indígenas nas décadas de 1970 e 1980, que refletia a educação escolar para o empoderamento e autonomia de suas comunidades, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, por meio do Parecer/CNE n. 14/1999, no intuito de explicitar a educação escolar indígena diferenciada, específica, bilingue e intercultural, reverberou a distinção dos processos educacionais executantes em seus territórios: educação indígena e educação escolar indígena (BRASIL, 1999).

A educação indígena é compreendida como processo educacional, realizada por todos os membros da comunidade, na perspectiva da internalização das novas gerações ao modo próprio e particular de ser do grupo étnico, como língua, vivência cotidiana, padrões sociais, valores, concepções, crenças e tradições. Já a educação escolar indígena como ambiente institucional responsável pelo processo de escolarização no interior das terras indígenas, com atendimento exclusivo a comunidade (BRASIL, 1999).

Para Vieira (2006), a distinção dos processos educacionais, educação indígena e educação escolar indígena, se constituiu como basilar para a percepção e efetivação dos processos próprios de ensino e aprendizagem das comunidades indígenas no ambiente escolar. Oliveira (2012) coaduna com a menção, agregando que essa distinção fortaleceu a reivindicação e articulação dos movimentos indígenas para promoção da escola substanciada na reafirmação de suas identidades étnicas.

Ao tratar da educação escolar indígena, Grupioni (2003) esclarece que nas últimas décadas, os estudos sobre a escola na aldeia têm sido evidenciados por pesquisadores que tratam da temática, sobretudo acerca das percepções de aprendizagens oriundos da educação indígena e educação escolar em seus territórios. Nesse contexto, este artigo objetiva deslindar percepções imagéticas

de aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena representadas por crianças Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização na aldeia Gorotire.

Falantes do tronco linguístico Macro-Jê, da família Jê, os Mëbêngôkre, mais conhecidos como Kayapó, são indígenas que habitam territórios ao sul do estado do Pará e ao norte do estado do Mato Grosso, no planalto do Brasil Central, em áreas de transição entre a floresta tropical e o cerrado, fazendo parte da Amazônia legal (LEA, 2012).

Os Mëbêngôkre-Kayapó habitam a Terra Indígena Kayapó, território regularizado, homologado, demarcado administrativamente e classificado como tradicionalmente ocupada, por meio do Decreto Presidencial nº 316/1991, compreendendo uma área territorial de 3.284.004,9719 ha. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, os territórios são representados por uma população de oito mil indígenas Mëbêngôkre-Kayapó (IBGE, 2010).

A aldeia Gorotire foi constituída em 1937, quando o grupo indígena se fixou às margens do Rio Fresco, afluente do Rio Xingu, onde permanecem até hoje (INGLEZ DE SOUZA, 2001). A comunidade está localizada a 70 km do município de Cumaru do Norte-PA, e segundo o levantamento populacional realizado pela Fundação Nacional do Índio em 2016, a aldeia possui uma população estimada em 980 Mëbêngôkre-Kayapó, sendo considerada a maior comunidade indígena em número de habitantes da Terra Indígena Kayapó (FUNAI, 2016).

O processo de escolarização na aldeia foi principiado em 1973, por missionários da Missão Evangélica do Brasil. Conquanto, foi somente em 1986 que a escola foi institucionalizada com a oferta do ensino de 1ª a 4ª série (hoje anos iniciais do ensino fundamental), sob gerência da Fundação Nacional do Índio. Com o processo de federalização da educação escolar indígena, em 1996 a escola passou a ser gerida pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, e após três anos, em 1999, com estabelecimento de convênio com a Prefeitura de Cumaru do Norte-PA, pela rede de ensino municipal, que criou a Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhök (FEITOSA; VIZOLLI, 2019).

Atualmente há a oferta do Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos, Etapa 1 (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série). O Ensino Fundamental

e a Educação de Jovens e Adultos são gerenciados técnica, administrativa e pedagogicamente pela Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA, e o Ensino Médio, pela Secretaria de Estado de Educação do Pará.

## **2 ANDARILHAR METODOLÓGICO**

Para adentrar o universo representativo da criança Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização na aldeia, utilizou-se a interlocução com a imagem concebendo-a como linguagem universal que expressa e comunica uma mensagem imagética. A criação de desenhos é utilizada com veemência na prática pedagógica de professores indígenas e não indígenas da escola Kanhõk, sobretudo em virtude da destreza que as crianças Mëbêngôkre-Kayapó apresentam para tracejar o seu pensamento, representando situações que lhes são solicitadas.

Nesse sentido, foi realizada na escola a oficina de desenhos com crianças das turmas do ensino fundamental do 4º e 5º ano (anos iniciais) e 6º e 7º ano (anos finais), acompanhada pelo professor não indígena e monitor Mëbêngôkre-Kayapó das turmas. As crianças foram orientadas a criarem dois desenhos, na mesma folha, que representassem aprendizagens da educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó e educação escolar indígena, sendo disponibilizada folha de papel A4, lápis de cor, lápis de cera, borracha e apontador. No total foram produzidos 54 desenhos.

Os desenhos foram analisados à luz da análise de imagem, com interlocuções de narrativas orais de seis Mëbêngôkre-Kayapó adultos escolarizados. A análise de imagem é compreendida como recurso visual que liga às palavras a imagem, sendo meio eficaz no subsídio de reflexões subjetivas, uma vez que comunica “dados complexos”, desvelando “padrões e relações” que poderiam passar despercebidos na investigação científica (BOOTH; COLOMBO; WILLIANS, 2005, p. 225).

A análise de imagem foi precedida em quatro etapas, respectivamente: definição e descrição das categorias de enquadramento, seleção dos desenhos, descrição dos elementos imagéticos por categoria de enquadramento, e representação da mensagem imagética dialogadas com narrativas orais.

Na primeira etapa, foram definidas e descritas duas categorias de enquadramento para análise dos desenhos:

*Categoria 1 Educação indígena* - Processo educacional que já sobrevinha nas comunidades indígenas, antes da oferta da instituição escola, em que o saber

indígena é uma ação pedagógica praticada em todos os espaços que constituem o território indígena. O seu modo de ser, viver e interpretar o mundo é expressado “durante toda a vida e em todos os aspectos”, sendo que cada grupo concebe “um modo próprio de educar seus membros” (MELIÀ, 1979, p. 1-6).

*Categoria 2 Educação escolar indígena*- Ambiente institucional, operacionalizado por leis, decretos, normativas e diretrizes governamentais, e estruturada por um espaço físico, com delimitação em sala de aula, calendário, horário estabelecido, currículo escolar e recursos humanos específicos para o desempenho das atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem (FEITOSA; VIZOLLI, 2017).

Na segunda etapa, foi considerada a observância dos critérios de seleção dos desenhos: não concluído e representação de aprendizagem com o mesmo significado, chegando ao *corpus* de pesquisa com oito desenhos, criados por Nhakpaingri Kayapó (4º Ano), KôKôwynhti Kayapó (4º Ano), Irekoinhe Kayapó (4º ano), Panhmari Kayapó (4º ano), Iôdê Kayapó (4º ano), Bepnyre Kayapó (4º ano), Bepá Kayapó (4º ano) e Nhakoganhti Kayapó (7º ano).

Na terceira etapa, foram descritos os elementos imagéticos contidos nos desenhos por categoria de enquadramento. A representação da mensagem imagética foi dialogada, por categoria de enquadramento, com narrativas orais de Bepmoti Kayapó, Takakmakor Kayapó, Kamrôre Kayapó, Kôkôreti Kayapó, Mry-re Kayapó e Tumre Kayapó.

As narrativas orais foram reverberadas em entrevista semiestruturada acerca da educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó e educação escolar indígena. Foram procedidas antes da realização da oficina pedagógica, e inspirada na técnica da História Oral, que segundo Thompson (1992), privilegia histórias e memórias de sujeitos que vivenciaram e/ou vivenciam o contexto pesquisado.

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada com respeito aos procedimentos instrucionais e éticos estabelecidos para a pesquisa científica em territórios e com populações indígenas, obtendo o parecer de mérito da consultoria *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) nº 01300.011629/2017-10, autorização para ingressar na terra indígena da Fundação Nacional do Índio nº 110/AAEP/PRE, parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) nº 2.292.354 e da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) nº 2.451.312.

## **2.1 Olhar, lápis e papel: educação indígena e escolar na aldeia Gorotire**

As crianças possuem imaginação criativa e, por meio dela, se expressam e comunicam, reconstruindo situações vividas ou imaginadas, sentimentos e percepções acerca de um determinado assunto que a envolve. Assim, interpretam e representam o mundo à sua volta empregando diversos recursos comunicacionais, tais como falar, jogar, pintar e especialmente desenhar, “tornando-se capaz de criar significantes ao atribuir significados a determinadas palavras, linhas, cores, sons e gestos” (RICHTER, 2004, p. 57).

Ao criar desenhos as crianças apresentam a sua organização de pensamento, e desse modo lhes confere atribuições e significados entrelaçados ao seu contexto de sentidos culturais. Barbosa e Cunha (2006, p. 53), ao tratar da antropologia e imagem, explicam que as representações imagéticas “produzidas no âmbito de uma cultura”, possibilitam o diálogo “com regras e os códigos dessa cultura”. Ao estabelecer comunicação com outras culturas torna-se uma linguagem que permite compreender percepções de determinados contextos culturais.

No desenho de Nhakpaingri Kayapó (figura 1) são tracejados a representação das aprendizagens que emanam da educação indígena: a pintura corporal simbolizando a identidade étnica, cestaria como artesanato e utensílio para transportar alimentos recolhidos no plantio e nas árvores frutíferas, a castanheira como uma das fontes de alimentação e sustento familiar, serras, vegetação e rio especificando a percepção do lugar onde vive, o sol com pintura feminina indicando haver uma mítica entrelaçada a cosmovisão do grupo indígena e, a casa indicando o seu lugar no território, assim como explicita uma pessoa na porta da casa que sempre lhe acompanha no seu dia a dia.

O desenho apresenta representatividade de aprendizagem de pertencimento ao território Mëbêngôkre-Kayapó Gorotire. Fernandes (2009, p. 45) menciona que a educação é praticada pelas sociedades humanas sob duas perspectivas que vise: “uma sociedade em mudança” ou “uma sociedade estável”. Takakmakor Kayapó (2017) ao reverberar “na nossa sociedade os mais velhos sempre preparou nós [...] para a família indígena [...] na cultura Kayapó”, nos direciona a pressupor que a aprendizagem de pertencimento ao território Mëbêngôkre-Kayapó Gorotire põe em prática o apreender de uma sociedade estável ao apropriar seus membros para o seguimento da organização social, material e moral do grupo indígena.

A percepção da aprendizagem do ambiente escolar é caracterizada pela ilustração da escola, da sala de aula, assim como a organização espacial de estudantes e professor. Pela representatividade da narrativa imagética a aprendizagem escolar acontece por meio da organização hierarquizada nos padrões ocidentais.

Figura 1 - Desenho de Nhakpaingri Kayapó (4º Ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

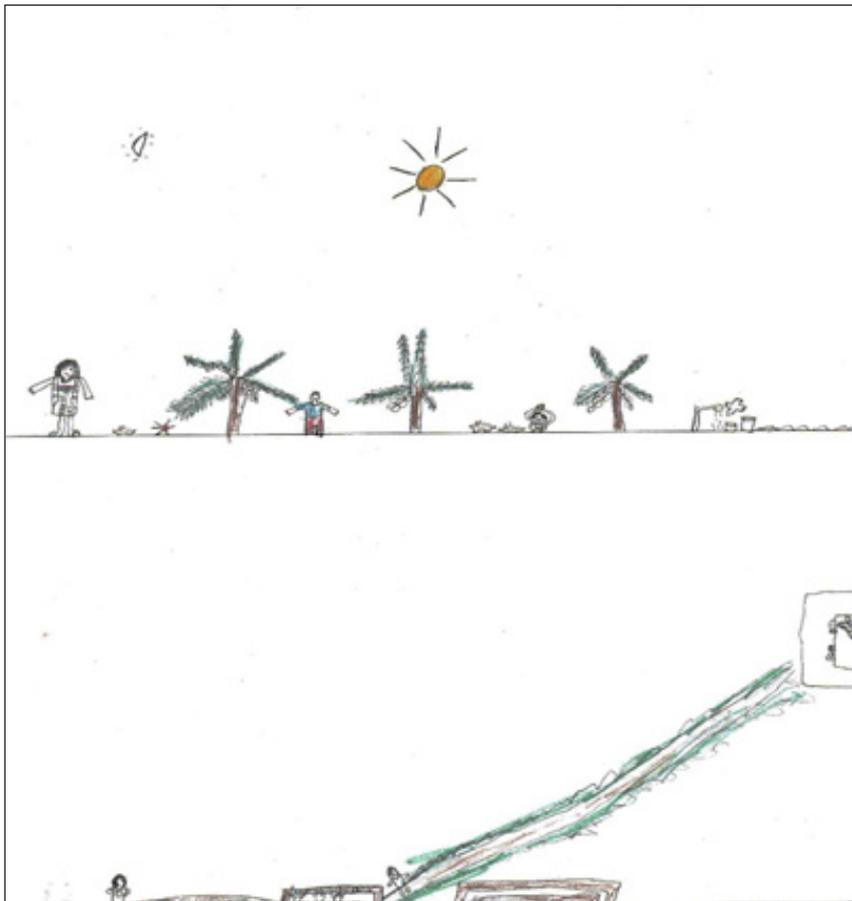
Almeida (2014, p. 277), ao tratar das relações no cotidiano escolar explica que a disposição de estudantes em fileiras direcionadas ao professor determina

hierarquia, ordem e disciplina. Tumre Kayapó (2016) ao relatar como as crianças se comportam na sala de aula, reverbera que são “calmos”, “respeitosos com os professores e monitores” e “não faz barulho”. Descrições também corroboradas nas falas de Mry-re Kayapó (2017), Kôkôrêti Kayapó (2017), e Kamrôre Kayapó (2017) que ainda acrescentam, respectivamente, “não pega as coisas do outro”, “respeita o outro aluno” e “não briga na escola”.

Takakmakor Kayapó (2017), explica que “são as mães que ensina o comportamento [...] ela vai na escola olhar [...], o cacique também vai lá olhar [...] eles dizem: tenha respeito para estudar e tenha respeito pela escola”. Percebe-se, portanto, que embora haja uma organização hierarquizada na escola para determinar ordem e disciplina no ambiente escolar, em consonância com os padrões ocidentais, o comportamento dos estudantes na escola e em sala de aula refletem aos primeiros ensinamentos emanados da educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó.

O desenho de Kôkôkwynhti Kayapó (figura 2) ilustra o sol representando o tempo, as castanheiras como fonte de alimento e sustento familiar, a realização de atividades envolvendo sua família na colheita de castanha e caça de porcão do mato. A imagem comunica a aprendizagem para a vida familiar e comunitária, apreendida pela observação e o fazer das tarefas exercida por seus pais. Melià (1979) elucida que a aprendizagem das crianças é orientada pela oralidade, baseada no cotidiano da vida indígena e substanciada pelo valor do exemplo e da ação, nesta ordem, aprender observando e aprender fazendo. Cohn (2002, p. 141), ao tratar a educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó menciona que há dois modos de ensinar algo a alguém: “*ba kum akre* (eu mostrei a ele/ela) ou *ba kum iaren* (eu contei a ele/ela)”.

Figura 2 - Desenho de Kôkôkwynhti Kayapó (4º Ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

A aprendizagem infantil é apreendida pelos olhos e ouvidos. Ao ouvir, desenvolve a capacidade de aprender os ensinamentos da memória coletiva substantiada pelas narrativas orais da cosmovisão do grupo e, ao olhar, depreende as aprendizagens da cultura material. Ao elucidar a sua aprendizagem *ba kum iaren*, Bepmoti Kayapó (2016) menciona “meu vô que me falou tanto história antiga, como lenda da tradição”. Tumre Kayapó (2017) relata o modo de ensino *ba kum akre*, “quando o pai vai caçar ele leva o filho e vai falando: olha filho você tem que fazer assim, faz assim, quando vem o animal [...] quando é picado de cobra já fala, tem que tirar a casca dessa madeira, esse é o cipó”.

Ao tratar da aprendizagem no ambiente escolar Kôkôkwynhti Kayapó, representa a estrada indicando o seu deslocamento para a escola, tal como caracteriza a vegetação que compõe a paisagem do percurso. Somado a isso, traceja a sua mãe que segue observando diariamente o seu deslocamento, a professora localizada na porta da sala de aula e, ao que tudo indica, realizando o acolhimento das crianças no ambiente escolar.

A narrativa imagética trata de aprendizagens no contexto de processos educacionais operacionalizados na sociedade dos *Kubë* (não indígena). Melià (1979, p. 60), ao estabelecer os contrastes entre a educação indígena e educação escolar indígena, indica que o deslocamento de sua casa até a escola é uma característica da educação ocidental. Na compreensão do autor, a rotina diária do deslocamento habitua a criança indígena a vincular no seu dia a dia que há um lugar exclusivo de aprendizagem, a escola, desvinculando-a com “o tempo anterior”, a educação indígena.

No desenho de Irekoinhe Kayapó (figura 3), a educação indígena é representada pela composição da paisagem da comunidade Gorotire ao especificar serras e árvores com frutos, bem como demonstra o seu cotidiano familiar ao ilustrar a criança brincando e explorando o território, a mãe que sempre com olhar atento observa o filho, o pai fabricando e testando ferramenta para a colheita da castanha e o sol indicando o tempo em que são realizados esses afazeres. Os traços que elaboram a composição do desenho propõem o entendimento da aprendizagem direcionada a explorar o território indígena, conquanto sempre com o olhar atento da mãe.

Explorar o território também é uma prática de educação que vise uma sociedade estável, uma vez que “uma educação que integra também é uma educação que diferencia” (FERNANDES, 2009, p. 51). Nesse contexto de integração e diferenciação Melià (1979, p. 15), explica que o “filho que nasce, cai no chão cultural” e, a partir de então, começa a conhecê-lo. Kamrôre Kayapó (2017), explica que “as crianças aprende indo com os pais nas tarefas [...] eles aprende olhando os pais fazendo [...] a criança tem liberdade de andar na aldeia, ele aprende assim, a mãe fica sempre olhando pra onde tá indo [...]”. Instigar o desvelar do território revela-se como uma pedagogia Mëbêngôkre-Kayapó de socialização da criança a sua cultura, propiciando com que elas aprendam a interpretar a terra indígena e o mundo a sua volta com base na cosmovisão do grupo.

Figura 3 - Desenho de Irekoinhe Kayapó (4º ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Na representação da escola, Irekoinhe Kayapó ilustra a presença de muitos estudantes que brincam no pátio no horário do recreio, apresentando o pavilhão de aula contendo quatro salas, bem como a disposição dos estudantes. A fonte de água do ambiente escolar e, uma criança a que tudo indica ligando a torneira para oferecer água ao cachorro.

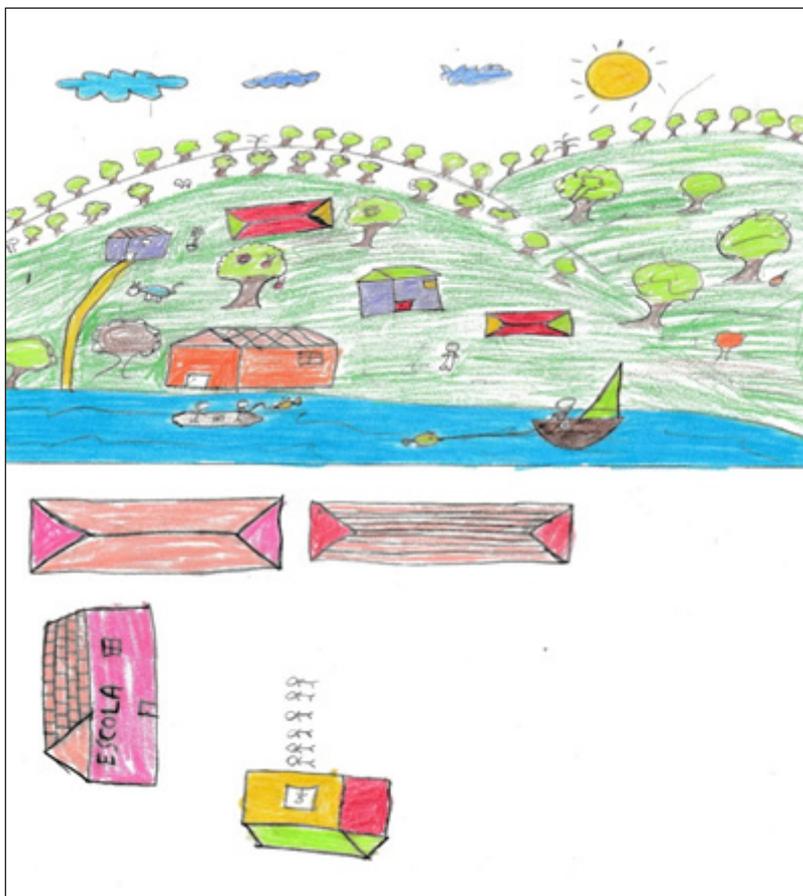
Ao considerar as narrativas “meu avô que me ensinou a história da cultura”, “quando o pai vai caçar ele leva o filho”, “meu pai que me ensinou os enfeites”, “a minha mãe que ensinou tudo para minha irmã”, respectivamente de Bepmoti

Kayapó (2016), Tumre Kayapó (2017), Takakmakor Kayapó (2017) e Kamrôre Kayapó (2017) depreende-se em consonância com Melià (1979), reverberando que a educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó não é praticada em grupo.

Todavia, há de se mencionar a fala de Kôkôrêti Kayapó (2017) ao explicar que “agora tá ficando diferente, nós estamos aprendendo as coisas só na escola, a educação Mëbêngôkre-Kayapó e a educação escolar”. Em sua fala, menciona que o ambiente escolar com sua prática pedagógica sistematizada de ensinar e aprender já perpetrou no ato de educar do grupo, sobretudo por tornar-se responsável em promover ensinamentos que antes eram concebidos exclusivamente pela educação indígena.

No desenho de Panhmari Kayapó (figura 4), são delineados a organização espacial da aldeia disposta em ruas e seu convívio com o meio ambiente. Retrata casas, ruas, serras e árvores, mostrando o lugar que vive; o sol simbolizando o tempo; o rio como fonte de alimento e lazer; a canoa como o modo de embarcação na prática pesqueira; pessoas pescando, atividade comunitária de subsistência; cachorro transitando no território e; criança observando a realização da atividade de pescaria.

Figura 4- Desenho de Panhmari Kayapó (4° ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

A mensagem imagética revela que a aprendizagem indígena está orientada para a sobrevivência no território e integração com o meio ambiente. Meliá (1979, p. 18) explica que por meio da tradição oral as crianças indígenas desde seus primeiros passos são incentivadas ao convívio com a natureza, no escopo de se fazer conhecer o território e, a partir desse, “explorar a natureza em múltiplos sentidos para que o sistema cultural possa fornecer base segura para a sobrevivência”.

Tumre Kayapó (2016), em sua fala em relação ao território indígena expressa com ênfase: “somos natureza” e “é bom de viver assim”. Kôkôrêti Kayapó (2017) ainda agrega que “aqui na aldeia é muito bom, cada um tem sua roça que é aqui

perto, quando acaba as coisas a gente busca na roça, não paga... caçar e pescar... é tudo tranquilo e as crianças brincam com os animais [...]”. As narrativas, bem como o desenho de Panhmari Kayapó indicam uma relação harmoniosa com o meio ambiente que constitui o território indígena, realçando aspectos de interação, subsistência e aprendizado.

Kôkôrêti Kayapó (2017) exemplifica uma das aprendizagens ensinadas pelos adultos para a sobrevivência no território ao relatar que aprende-se a “caçar e pescar com os mais velhos [...] aprendemos a bater o timbó”, explicando que Timbó “é um...cipó tipo veneno, que a gente bate na água e os peixes ficam tontos... é um cipó da mata e, muitos sabem qual é [...]”, aí chega no rio, bate, bate, bate... até o peixe ficar tonto, aí nos pegamos para comer”.

O desenho que representa a escola é caracterizado pela estrutura física e estudantes posicionadas em fila para entrar na sala de aula. Infere-se nesse contexto que a mensagem comunicada do ambiente escolar remete a aprendizagem sistematizada em padrões disciplinares ocidental em consonância com a representatividade imagética de Nhakpaingri Kayapó (figura 1).

Iôdê Kayapó em seu desenho (figura 5) traceja os personagens da “festa da fantasia” *Pât* (tamanduá), *Kukôj* (macaco) e *Kubyt* (guariba) como explica Kôkôrêti Kayapó (2017). Segundo ele, essa festividade é realizada para “animar e brincar” com a comunidade indígena, sobretudo com as crianças que gostam muito dessa festa.

A composição do desenho comunica a aprendizagem na tradição cultural Mëbêngôkre-Kayapó. Nunes (2011) menciona que os Mëbêngôkre-Kayapó percebem a importância de preservar a sua cultura, sobretudo as comemorações festivas concebidas na cosmovisão do grupo indígena. No período festivo os pais levam as crianças para participarem das festas nas aldeias em seu território. A autora ainda explica que elas aprendem imitando as atividades executadas pelos pais e “em forma de brincadeiras vão aprendendo” e se apropriando dos valores culturais do grupo indígena.

Mry-re Kayapó (2016) explica que é “muito importante as crianças participar da festa, porque lá elas aprendem a nossa cultura [...]”. Kamrôre Kayapó (2017) ressalta ainda que “quando tem festa não tem aula, porque isso é a nossa tradição. Quando vai ter festa aqui o cacique avisa o professor, hoje tem só a festa, dois dias,

aí cancela e quando terminar a festa tem aula. Não pode perder a nossa tradição”.

Figura 5- Desenho de Iôdê Kayapó (4° ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

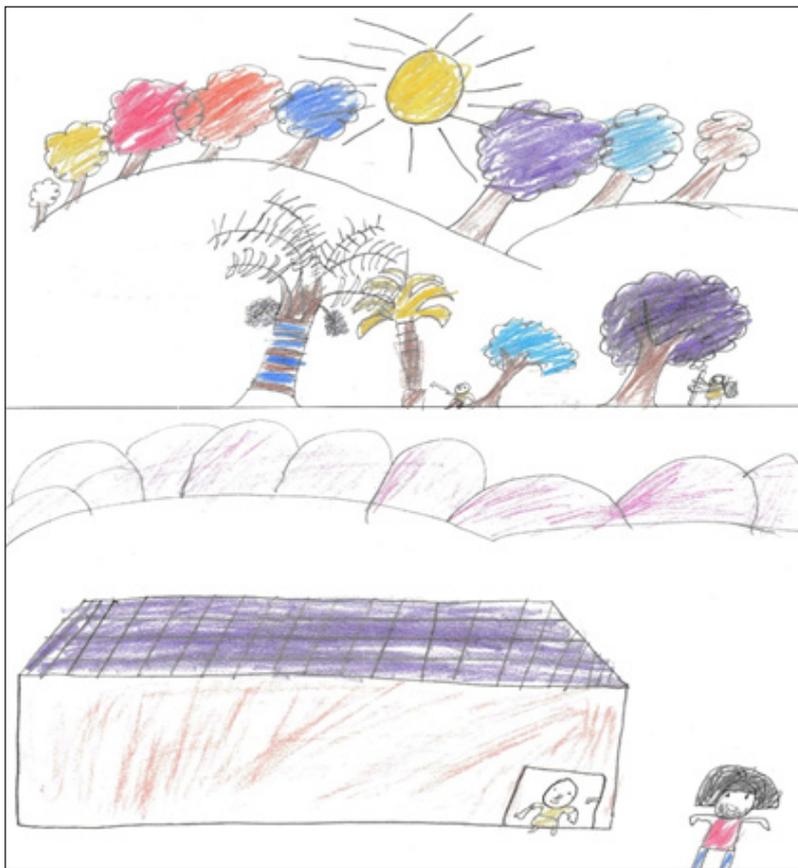
Na representação do ambiente escolar ilustra a estrutura física da escola delimitando-a no território indígena com muro e apenas um acesso de entrada, o portão. A narrativa imagética representa que há aprendizagens culturais distintas no território indígena. Melià (1979, p. 73) menciona que a escola “costuma ser uma construção conforme os padrões da “civilização”. Pelo material usado e pela forma que não tem nada de indígena [...]” estabelece a percepção de que no território indígena há um espaço de ensino e aprendizagem distinto da primeira aprendizagem, a educação indígena.

Balizar a escola com muro é uma sublime representação de um espaço de fronteira. Todavia, Tumre Kayapó (2016) fala que na escola “tem que aprender

a falar, escrever e ler em português [...] nós precisamos aprender as coisas dele para se defender”. Nesse vislumbre, há de se ressaltar que a escola está sendo representada como um espaço de trânsito de mão única, ou seja, somente do conhecimento e apropriação dos códigos simbólicos dos *Kubẽ*.

O desenho de Bepnyre Kayapó (figura 6) representa o território indígena circunstanciado pela ilustração de serra e árvores, o sol também está presente indicando o período em que são realizadas as tarefas desempenhadas por homens e mulheres. Em relação a atividade desenvolvida ilustra seu pai derrubando árvores com machado para abrir área para o plantio de roça e sua mãe recolhendo castanha-do-pará com auxílio de uma vara e acondicionando-as na cesta sobreposta em suas costas.

Figura 6: Desenho de Bepnyre Kayapó (4º ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

A representação imagética indica a aprendizagens de atividades distintas realizadas por homens e mulheres. Lea (2012, p. 140) diz que “quando as crianças ganham confiança suficiente para afastar-se mais do que alguns metros de sua mãe são incentivadas a permanecerem na presença de seus pares do mesmo sexo”, iniciando a construção de gênero no cotidiano. A autora ainda agrega que os meninos “brincam caçando insetos e pequenos animais em volta da aldeia e aos poucos percorrem distâncias maiores” e, as meninas “acompanham suas mães às roças, carregando um cesto em miniatura onde colocam algumas bananas, batatas, e outra coisa qualquer que é transportado pelas mulheres”.

Tumre Kayapó (2017) explica que as atividades distintas na construção do gênero no cotidiano da aldeia são apreendidas ao seguir e fazer as mesmas coisas que os seus pais, avós e tios fazem, dessa maneira “as meninas vão seguir da mesma forma que as mães estão fazendo e os meninos vai fazer da mesma forma que os homens estão fazendo”.

As aprendizagens que perpetram o universo masculino e feminino Mëbêngôkre-Kayapó são exemplificadas na narrativa de Kamrôre Kayapó (2017) ao dizer que cabem as mães a criação das filhas, “elas tem que ensinar a filha fazer jenipapo misturado com carvão, pintar, fazer a tinta do urucu, raspar o cabelo, pegar o óleo de coco” e, aos pais ensinar os filhos “a caçar e pescar; eu estou ensinando o meu filho também, caçar, pescar, jogar flecha pra matar porco”. Nesse sentido, a representação da aprendizagem que constrói o gênero no universo Mëbêngôkre-Kayapó dar-se-á pelos ensinamentos dos familiares do mesmo gênero da criança, que apreendem pela observação e imitação dos mesmos.

No que tange a educação escolar é retratado o prédio da escola, com um estudante esperando a professora na porta da sala de aula, que de acordo com o seu traço físico não é indígena, sobretudo pelo cabelo curto que não caracteriza a mulher Mëbêngôkre-Kayapó. Percebe-se que o desenho comunica a mensagem da aprendizagem escolar com professores *Kubẽ*.

Melià (1979, p. 72) chama atenção para os processos educacionais de ensino e aprendizagem mediados por educadores não indígenas, sobretudo se esses, não conhecerem a cultura e a língua que emana do grupo étnico, podendo nesse caso, ocorrer o risco de “abafar” no ambiente escolar a educação indígena ao “limitar-se ao uso da chamada língua nacional”, bem como interpretar de forma

errônea situações vivenciadas no território indígena ao vislumbrá-las nos códigos sociais, políticos e culturais da sociedade envolvente.

Mry-re Kayapó (2017), diz que quando as aulas são suspensas em decorrências das festas da cultura Mëbêngôkre-Kayapó “os professores não indígenas vão tudo para cidade, mas o certo é eles ficar aqui [...] para aprender a nossa cultura, se não como vai aprender?”. Corroborando com essa indicação, Tumre Kayapó (2016) relata que os professores *Kubẽ* têm que “se interessar em aprender a nossa cultura, como vai respeitar na escola se não conhece? Eles só dão aula e vai embora para a cidade [...] a gente não quer isso”.

As narrativas que dialogam com o desenho reverberam ser necessário aos professores *Kubẽ* que atuam na comunidade Gorotire conheçam os símbolos da cultura Mëbêngôkre-Kayapó, na perspectiva de não abafar no ambiente escolar, a educação indígena e suas representações simbólicas, como propõe Tassinari (2001) ao definir que a escola sendo um espaço de fronteira envolve nesse processo educacional, ensino e aprendizagem tanto aos indígenas, quanto aos não indígenas.

O tracejo do desenho de Berpá Kayapó (figura 7) representa ensinamentos aprendidos na educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó voltados para o modo de subsistência em seu território, especificado pela atividade masculina de caça e pesca, bem como a utilização de ferramentas para essa tarefa, como a borduna e a flecha. Depreende-se a representação da mensagem imagética a aprendizagem entrelaçada ao contexto indígena masculino em que se aprende fazendo.

Figura 7: Desenho de Berpá Kayapó (4° ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Takakmakor Kayapó (2017), em suas reminiscências da infância relata que aprendeu a caçar com os mais velhos, seu pai e um amigo dele, explicando que “quando caçava, também pescava e fazia acampamento”. Todavia, ao relacionar a aprendizagem de artesanato, diz que tinha “dificuldade de aprender, mas meu pai não, ele faz direitinho”. Lea (2012, p. 143), menciona que a fabricação do artesanato da cultura material Mëbêngôkre-Kayapó é uma tarefa masculina em que são feitos cocares, tiracolos para carregar os bebês, esteiras feitas de palmeira de buriti, cestos para transportar alimentos e lenhas. Acrescidas a essas atividades, explica a autora, também lhes cabe a tarefa de “caçar e transportar os animais caçados por distâncias consideráveis, além de madeira para construir as casas”.

No ambiente escolar denota um estudante sentado na carteira e seu professor ensinando-lhe com o auxílio do livro, em que entendesse ser um livro didático. A narrativa imagética expressa uma aprendizagem substanciada no método de ensino tradicional. Carneiro (2012, p. 2) explica que esse método “centra-se no ato de transferir conhecimento” em que o professor é vislumbrado como “portador de conhecimentos que devem ser repassados aos alunos, que, por sua vez, devem decorá-los para logo serem conferidos pelo professor”.

Nessa perspectiva, a criança ao adentrar o ambiente escolar se depara com uma educação completamente diferenciada da sua primeira, a educação Mëbêngôkre-Kayapó. Souza e Paiva (2013) mencionam que a educação escolar difere com veemência da educação indígena, sobretudo pela sistematização substanciada por novos instrumentos de ensino e aprendizagem que segue em harmonia com o currículo escolar. As autoras ainda agregam que essa educação assume o paradigma educacional tradicional, operacionalizada pela reprodução do saber estático, sobretudo da sociedade ocidental. Reprodução que determina os papéis que devem ser assumidos pelos agentes que a constitui, com bem explica Freire (1996), na educação bancária em que o conhecimento é emitido pelo professor e recebido pelo estudante, sem esperança que haja troca de incumbência, ou ainda, o diálogo entre os agentes que a constitui.

Melià (1979, p. 60) explica que os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar em territórios indígenas são operacionalizados pelo “uso de livro” e valorização da “memorização”. Tumre Kayapó (2016) diz que o ensino na escola está mais direcionado para o conhecimento da cidade, sobretudo em virtude dos recursos didáticos utilizados pelos professores *Kubë*, a qual explica: “eles ensina só com livros [...] e os que tem aqui são os mesmos da cidade, então a gente aprende mais coisa da cidade do que da aldeia [...] eles perguntam e as crianças falam”.

O desenho de Nhakoganhti Kayapó (Figura 8) espelha a imagem da mulher Mëbêngôkre-Kayapó em dias festivos na aldeia, com pintura corporal, cabelo longo e raspado na região frontal e paramentada com enfeites produzidos com miçanga. A comunicação do desenho faz referência as atividades voltadas ao mundo indígena feminino. Silva (2012, p. 79) menciona que os “sistemas de representações visuais (cultura material e grafismo, por exemplo) de uma sociedade indígena, expressam sua visão de mundo e sua forma de sensibilidade”.

Vidal (1992, p. 144) explica que a pintura corporal desenvolvida pelos Mëbêngôkre-Kayapó é realizada com muito esmero e utilizada “tanto em nível do ritual quanto do cotidiano”. Lea (2012, p. 147-148) reverbera que as pinturas geométricas são inspiradas na “chuva” e “animais como o jabuti e o tamanduá”. As pinturas do cotidiano são tracejadas “a dedo” e, as de cerimônias de nomeação com a “nervura de uma planta” para adornar padrões mais elaborados. A autora ainda explica que a tinta utilizada na pintura é feita pela mistura do carvão ao suco do jenipapo<sup>2</sup>.

Figura 8- Desenho de Nhakoganhti Kayapó (7º ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

<sup>2</sup> Fruto do jenipapeiro, uma árvore que chega a vinte metros de altura e é da família Rubiaceae, encontrada em toda a América tropical. (BECHARA, 2011, p. 746).

Kamrôre Kayapó (2017) esclarece que as pinturas corporais compreendem o universo Mëbêngôkre-Kayapó feminino. Dessa forma, explica Tumre Kayapó (2017) “as meninas aprendem a pintura quando ainda são crianças, ela vai brincar, e vai imitar ser igual o adulto, aí ela pega a boneca e vai começar a fazer a pintura”. Ao brincar de imitar sua mãe “ela vai aprendendo cantar, saber nome de cada pintura, porque toda a pintura que a mulher vai fazer ela leva os filhos e ela já vai olhando”. A pintura Mëbêngôkre-Kayapó “significa uma maquiagem indígena, onde anda bonita através da pintura corporal, a pintura é uma beleza, porque nós somos natureza e nossa pintura é o jenipapo e urucu”.

O tracejo do contexto escolar de Nhakoganhti Kayapó ilustra várias crianças vestidas diferentemente do cotidiano na aldeia, o prédio escolar, o sol indicando o tempo que são realizados o ensino e a aprendizagem, e a árvore com frutas próxima a escola. Nesse sentido, nota-se a comunicação imagética direcionada a determinação de tempo para a aprendizagem escolar.

Como “novidade” Melià (1979, p. 74), apresenta o vislumbre das comunidades indígenas a marcação de tempo para ocorrer o ensino e aprendizagem escolar, sobretudo em virtude da educação indígena não haver horário para ensinar e aprender, como bem explica Bepmoti Kayapó (2016) “na cultura Mëbêngôkre-Kayapó, tudo é aprendizado e, em todo lugar da aldeia se ensina e aprende [...], não tem hora para aprender, se aprende toda hora desde criancinha”.

Mry-re Kayapó (2017) diz que “as vezes é muito difícil para os índios seguir essas regras [...]”, explicando a sua organização: “tem uns que dá aula antes do recreio, com horário de 07:00 às 09:00, depois... 09:30 a aula é de Língua Materna e depois é Língua Portuguesa, que é o professor não indígena que dá aula e nós sempre acompanhamos junto”.

A dificuldade mencionada por Mry-re Kayapó em “seguir as regras” pode estar relacionada ao distanciamento dos processos educacionais oriundos da educação Mëbêngôkre-Kayapó e educação escolar indígena, percebidas também por Tumre Kayapó, Takakmakor Kayapó, Kôkôrêti Kayapó, Kamrôre Kayapó e pelas crianças Mëbêngôkre-Kayapó por meio da representatividade de seus desenhos. Conquanto há de sublinhar que ao considerar a escola um espaço de fronteira suscita-se também um espaço de incompreensão, ambiguidade e incerteza.

### 3 TECENDO CONSIDERAÇÕES

A partir das narrativas imagéticas de crianças Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização, percebemos a destreza e habilidade que elas têm para se comunicar por meio de desenhos. Tracejo este que nos possibilitou, com interlocuções de narrativas orais de seis Mëbêngôkre-Kayapó adultos escolarizados, evidenciar que as crianças interpretam e representam as aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena de maneira bem distinta: a educação indígena é significada pelo pertencimento ao território, integração com o meio ambiente, vida familiar e comunitária na aldeia, tradição cultural e realização de atividades desempenhada entre homens e mulheres, ao passo que na educação escolar as aprendizagens são reveladas no contexto educacional ocidental, com atividades coletivas desenvolvidas no mesmo espaço e tempo, assim como promovidas por professores *Kubẽ* (não indígenas).

A representatividade das narrativas imagéticas reverberam que na aldeia há dois locais de aprendizagem: um no convívio com a família alicerçada na educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó *Ba kum akre* (eu mostrei a ele/ela) e *Ba kum iarem* (eu contei a ela/ela) e outra na vivência escolar sistematizada pelo mundo dos *Kubẽ*, que embora estejam presentes no mesmo território, percebe-se que não se comunicam, uma vez que o tracejo que compõe os desenhos criados por elas sugerem que não há entrelaçamento oriundo de cada processo educacional. Em decorrência dessa percepção, torna-se relevante pesquisar por que crianças Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização na aldeia Gorotire representam as aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena de maneira tão distinta.

É importante ressaltar que as narrativas imagéticas, dialogadas com as narrativas orais, sobre aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena não foram concebidas à luz da plena verdade, mas como representação de sujeitos que participam do processo de escolarização na aldeia. Nessa concepção, não pretendemos esgotar este assunto, uma vez que a temática abordada até o momento foi pouco pesquisada no campo acadêmico, e sobretudo ao considerar que a representação imagética está sempre sujeita a ressignificação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. *Revista Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 274-85, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Andrea; CUNHA, Edgar Teodoro da. *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário escolar da academia brasileira de letras*: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BRASIL. *Parecer CEB nº 14 de 14 de setembro de 1999*. Aprecia as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

CARNEIRO, Roberta Pizzio. Reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem na perspectiva freiriana e biocêntrica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 1-18, dez. 2012. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/145/86>. Acesso em: 28 maio 2018.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. NUNES, Angela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. *A arte da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FEITOSA, Leni Barbosa. VIZOLLI, Idemar. Escolarização indígena Mëbêngôkre-Kayapó Kayapó Gorotire. *Revista de Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-25, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35043>. Acesso em: 13 set. 2019.

FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar. *O Dueto*: educação indígena e educação escolar indígena. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, 2., ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, 7., *Anais [...]*. Palmas: UFT, 2017. p. 315-31.

FERNANDES, Florestan. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO [FUNAI]. Disponível em: <http://www.funai.org.br>. Acesso em: 3 jan. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view>. Acesso em: 18 set. 2019.

INGLEZ DE SOUSA, Cássio Noronha. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó – Gorotire. In: SILVA, Lopes da Silva. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Censo Demográfico: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2020.

LEA, Vanessa. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mëbêngôkre-Kayapó (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 2012.

MELIÀ. Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

NUNES, Raimunda da Silva. *Olhando a escola: concepções sobre a educação escolar da comunidade indígena Kayapó*. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2715/TESE.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

OLIVEIRA, Jasom. *Da negação ao reconhecimento a educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectiva*. 155 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola superior de Teologia, São Leopoldo, 2012. Disponível em: [http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-IFE/322/Oliveira\\_j\\_tm255revisado.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-IFE/322/Oliveira_j_tm255revisado.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 dez. 2020.

RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Sergio Baptista da. Contato Interétnico e dinâmica sociocultural: os casos Guarani e Kaingang. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Izabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). *Povos indígenas e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SOUZA, Elisabeth Cristina Siel; PAIVA, Ignês Tereza Peixoto de. *O processo de ensino/aprendizagem da criança indígena nos anos iniciais do ensino fundamental em escola urbana de Parintins*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE, 11., 2013, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: Pontífica Universidade Católica do Paraná, 2013.

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, I. F. *Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia*. Dissertação em Educação. 2006, 183f. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75514>. Acesso em: 12 dez. 2020.

VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. In: VIDAL, Lux Boelitz. (Org.). *Grafismo indígena*. São Paulo: Nobel, 1992. p. 143-89.

### Fontes Orais

KAYAPÓ, Bepmoti. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 14 ago. 2016.

KAYAPÓ, Takakmakor. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 14 ago. 2017.

KAYAPÓ, Kamrôre. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 16 ago. 2017.

KAYAPÓ, Kôkôrêti. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 10 ago. 2017.

KAYAPÓ, Mry-re. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 22 nov. 2016.

KAYAPÓ, Mry-re. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 16 ago. 2017.

KAYAPÓ, Tumre. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 22 nov. 2016.

KAYAPÓ, Tumre. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 18 ago. 2017.

### **Sobre os autores:**

**Leni Barbosa Feitosa:** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestra em Educação pela UFT, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro efetivo da agremiação de escritores e escritoras da Academia Redencense de Letras (ARL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Social (GEPES), linha de pesquisa: Educação Indígena na Amazônia Paraense/Universidade do Estado do Pará (UEPA); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática na Formação de Professores (GPEMFOR), linha de pesquisa: Educação, Diversidade e Interculturalidade na UFT; Grupo de Estudos e Pesquisas Territórios Indígenas e Etno-Envolvimento (GPTIE), linha de pesquisa: Educação Escolar Indígena/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFTO). **E-mail:** lenifeitosa@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-7333-5264>

**Idemar Vizolli:** Pós-doutoramento em Educação pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduação em Ciências Naturais pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Graduação em Matemática pela Universidade do Contestado (UnC). Professor associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor e orientador nos programas de mestrados acadêmico e profissional em Educação na UFT, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE) – Associação Plena em Rede. Coordenador estadual da REAMEC. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: etnomatemática, saberes e fazeres em contextos socioculturais, proporção-porcentagem, ideias matemáticas, fração, registro de representação semiótica, educação do campo, educação de jovens e adultos e educação escolar indígena. **E-mail:** idemar@mail.uft.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7341-7099>

Recebido em: 16/07/2021

Aprovado para publicação: 24/11/2021

# As plantas medicinais na vida de mulheres indígenas Xipaya e Kuruaya: histórias, conhecimentos tradicionais e usos na cidade de Altamira, Pará

## *Medicinal plants in the lives of Xipaya and Kuruaya indigenous women: stories, traditional knowledge and uses in the city of Altamira, Pará*

Ana Paula Xipaia<sup>1</sup>

Francilene de Aguiar Parente<sup>1</sup>

Flávio Bezerra Barros<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.803>

**Resumo:** Este artigo buscou compreender o papel das plantas medicinais na vida dos povos indígenas Xipaya e Kuruaya, destacando os conhecimentos tradicionais, usos e aspectos culturais. Estas etnias vivem em Altamira, no Pará. Observamos, a partir de entrevistas desenvolvidas com as mulheres de ambas as etnias, de que maneira essas tradições são mantidas, mesmo em território urbano, apontando as dificuldades enfrentadas e os benefícios que os saberes proporcionam. Conduzimos, além das entrevistas abertas, conversas estruturadas com as indígenas, com a finalidade de descrever os saberes e as experiências vivenciadas pelos mais velhos. Estas conversas foram gravadas por meio de aparelho celular para posterior consulta durante a construção do texto. O conhecimento e uso de plantas medicinais historicamente eram de propriedade dos pajés, porém, com mudanças sociais e territoriais, as mulheres Xipaya e Kuruaya anexam essas atividades às suas jornadas de trabalho. Após análise, concluiu-se que o conhecimento acerca das plantas medicinais e seus usos é um traço cultural dessas indígenas, que não apenas é reproduzido, mas continua sendo experimentado por essas mulheres, cujas práticas vão apresentando transformações por meio da ação delas.

**Palavras-chave:** etnias Xipaya e Kuruaya; mulheres indígenas; plantas medicinais; conhecimento tradicional.

**Abstract:** This article sought to understand the importance of medicinal plants in the life of the Xipaya and Kuruaya indigenous peoples, highlighting

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Altamira, Pará, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

the traditional knowledge, uses and cultural aspects. These ethnic groups live in Altamira, Pará State, Brazil. We observed, from interviews carried out with women of both ethnic groups, how these traditions are maintained, even in urban territory, pointing out the difficulties faced and the benefits that knowledge provides. We realized open interviews, structured conversations with the indigenous women, with the purpose of describing the knowledge and experiences lived by the elderly. These conversations were recorded using a cell phone for later consultation during the construction of the text. The knowledge and use of medicinal plants historically belonged to the shamans; however, with social and territorial changes, the Xipaya and Kuruaya women added these activities to their workdays. After analysis, it was concluded that knowledge about medicinal plants and their uses is a cultural trait of these indigenous people, which is not only reproduced but continues to evolve through their action.

**Keywords:** ethnicities Xipaya and Kuruaya; indigenous women; medicinal plants; traditional knowledge.

## 1 INTRODUÇÃO

Na busca de uma temática com objetivo de valorizar a cultura e fortalecer as identidades dos povos indígenas Xipaya e Kuruaya na cidade de Altamira, no Pará, surge a ideia de que se precisa fazer o registro dos saberes culturais e significados da utilização da medicina tradicional que há muitos anos é integrada às práticas sociais desses povos indígenas como forma de curar os acometimentos da saúde desde o tempo em que viviam nas matas e beiras dos rios.

Para descrever o conhecimento tradicional de plantas medicinais e seus usos entre as indígenas moradoras da cidade de Altamira, conduzimos um levantamento por meio de informações nas associações das potenciais mulheres a serem pesquisadas. Após identificarmos e elaborarmos uma lista das potenciais entrevistadas, as mesmas foram contatadas e convidadas para participarem do estudo, marcando data e melhor horário para a conversa.

As conversas foram estruturadas por meio de um roteiro, que pedia a apresentação da indígena, quais a plantas que conhecem e cultivam em seus quintais, como adquire as sementes e mudas, se usam árvores das florestas, e o porquê delas utilizarem plantas medicinais nos tempos atuais. Após a conversa foi feita uma observação in-loco nos canteiros, momento no qual elas apresentavam as plantas e também foram produzidas algumas fotografias destes espaços de ampla

diversidade de saberes e práticas etnobotânicas. Visitamos os quintais de Elda Maria Xipaia da Costa, Guilhermina Xipaia, Maria Célia Xipaia da Costa, Maricélia Xipaia da Costa, Marilene de Jesus de Oliveira Costa, Maria Alacídia da Silva Mota (da etnia Xipaya), Ana Gomes Curuaia e Bianca Damasceno (etnia Kuruaya).

A maioria delas tem em seus quintais muitas plantas que utilizam para tratamentos de doenças diversas, e conhecem as propriedades de cura de cada uma e a maneira como devem ser cultivadas e preparadas, embora cada uma das indígenas tenha sua forma de cultivo. Para melhor compreensão desses conhecimentos, as entrevistas foram divididas em tópicos nos quais descreveremos os aspectos relevantes coletados durante a pesquisa sobre a maneira como as plantas são cultivadas e a organização dos quintais, como esses conhecimentos foram adquiridos, a relação afetuosa dessas mulheres com suas plantas e os usos.

## **2 A HISTÓRIA DAS ETNIAS XIPAYA E KURUAYA E A CRIAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES AIMA E KIRINAPÃN**

A relação entre os indígenas Xipaya e Kuruaya é inicialmente definida por Nimuendajú (1981) como conflituosa. O primeiro contato entre as etnias aconteceu no final do século XIX, quando os Xipaya, “fugindo” da perseguição dos Kayapó, entraram no território próximo ao rio Curuá que pertencia aos Kuruaya, que por sua vez estavam em guerra com os Munduruku, e após muitos conflitos violentos, com mortes para ambos os lados, houve uma iniciativa de cooperação entre estas etnias (NIMUENDAJÚ, 1981).

Parente (2016) analisa que esta foi uma política de fortalecimento entre eles, na qual os indígenas considerados “mais fracos” se associaram com o objetivo de aumentar o número de pessoas e fazer enfrentamento aos ataques Kayapó. Segundo a pesquisadora, estes relatos foram narrados pelos indígenas que vivem na cidade de Altamira, que conhecem as histórias contadas por seus antepassados próximos via a memória socializada pelos indígenas que detinham esta tarefa junto ao grupo.

Para Silva (2015), a união entre as etnias Kuruaya e Xipaya aconteceu há muito tempo, quando tinham objetivo de “fugir” dos Kayapó, que os perseguiam forçando-os à viverem mais próximos dos rios. Essa “fuga” causou uma divisão entre os indígenas que se aproximaram dos “brancos” e os que preferiam não

se “misturar” e viviam nas aldeias mais ao centro da floresta. Vale ressaltar que a trajetória das etnias Xipaya e Kuruaya, que se iniciou onde hoje é o estado de Mato Grosso até chegar à sede do que veio a se chamar município de Altamira, levou cerca de três séculos, contando a partir do século XVI até o século XIX.

Patrício (2000) defende que a dispersão dos Xipaya e Kuruaya é exemplo da migração de grupos dos seus locais de origem e, apesar do nomadismo ser um traço na cultura indígena, fuga para o médio Xingu não teria ocorrido se não fosse a perseguição dos Kayapó vindos dos centros das florestas. Sendo assim, ainda estariam povoando a região entre os rios Iriri e Curuá, na bacia do Xingu, no Pará. Porém, não se pode afirmar que a trajetória até Altamira seja exclusivamente em decorrência do conflito com os Kayapó ou a convivência com os não-indígenas, mas sim faz parte da história destas etnias a busca de um lugar melhor para viver. Fato que se pode observar é que apesar de muitos indígenas terem suas casas na cidade, eles têm também lotes à beira do rio Xingu, nos quais passam a maior parte do tempo vindo à cidade para acessar os serviços que ela oferece, retornando em seguida.

Arnault (2016) afirma que conflitos em comum com os Kayapó não aproximou somente as duas etnias entre si, mas também dos seringueiros migrantes da região do Nordeste brasileiro, que entraram em conflito com os Kayapó, chamados pelos não-indígenas de “índios brabos”, nos centros de floresta quando exploravam os seringais, nos tempos áureos da economia gomífera na Amazônia. Com isso, ambos povoaram a região chamada Baú e cooperaram entre si de forma que juntas as etnias se tornavam mais fortes para o enfrentamento aos ataques dos Kayapó; o casamento entre Xipaya e Kuruaya passou a ser aceito e, a partir disso, se iniciou o processo de mistura.

Para o autor a ligação entre os Xipaya e Kuruaya com os seringueiros ocorreu também porque os não-indígenas utilizaram os rios para explorar a região e posteriormente escoar a produção de borracha, e foram os indígenas que moravam à beira dos rios que tornaram isso possível. Esta aliança é marcada por uma nova relação, na qual o roubo de mulheres e conflitos<sup>3</sup> com finalidade de etnocídio

---

<sup>3</sup> É comum, entre os indígenas Xipaya e Kuruaya, a narrativa de conflitos ocorridos entre esses povos indígenas, moradores das beiras do rio, e os Kayapó, moradores das matas, que vinham em busca das roças e das mulheres (e crianças) para manterem casamentos. O que somente teria cessado com a aliança feita entre Xipaya e Kuruaya com os não-indígenas, que lhes forneciam as armas

tomaram outros rumos: exploração dos conhecimentos sobre o território e exploração da mão de obra.

Parente (2016) considera que os casamentos entre as etnias eram uma maneira de amenizar a possibilidade de conflitos e assim aproximá-las. E as relações matrimoniais com os não-indígenas contribuíram para o silenciamento da cultura indígena, como alguns conhecimentos sobre a fabricação de utensílios utilizados que não foi mais necessário e até mesmo a língua materna falada por eles.

Adescida dos Xipaya e Kuruaya para o médio Xingu, nesta perspectiva, era tanto uma maneira de estar distante do conflito com os Kayapó, quanto de manter a aliança com o não-indígena. Desse modo acabaram povoando essa região como território, tendo em vista que era perigoso retornar aos antigos locais de morada, disputados agora por seringueiros e Kayapó (PARENTE, 2016; FARIA, 2016). Tal fato aproximou estas etnias tanto uma da outra quanto também dos seringueiros vindos do Nordeste, misturando assim ambos os povos, gerando uma cultura híbrida.

Costa (2006) diz que “o conceito hibridação vai acumulando tantas funções e definições que acaba se tornando o sinônimo do que deveria explicar” (2006, p. 125). Corroborando, Backes (2014, p. 7) analisa o conceito de hibridismo e observa que “ele serve para adjetivar diferentes realidades”, logo é um conceito que não traz especificidade ao tratar da realidade indígena, apesar de ser um adjetivo válido e que se identifica com a realidade das etnias. O híbrido etimologicamente se trata de algo que surge da mistura de dois ou mais elementos, se analisado de modo geral todas as raças, etnias, pessoas, em um contexto globalizado tudo é híbrido por conta da mistura, e se comparada à história das etnias Xipaya e Kuruaya pode se perceber essa hibridação entre os povos e também culturalmente. Oliveira (1998) discute que a mistura se trata não apenas de genética, como é discutido na miscigenação, mas envolve o território, a cultura, abrindo um leque de elementos que passam a ser compartilhados pelos envolvidos nessa mistura, onde dependendo da ocasião se pode gerar perdas e ausências culturais, quando existe a dominação como elemento dessa relação: destaca que no período colonial a mistura representava uma forma de sobrevivência e cidadania,

---

de fogo usadas para conter a foça e quantitativo de indígenas Kayapó nos ataques ao longo dos rios, especialmente Curuá e Iriri, na região.

porém os atuais movimentos indígenas desnaturaliza a mistura como forma de sobrevivência e cidadania. Em um contexto parecido Bartolomé (2006) utiliza o termo etnogênese, que é mais específico ao se tratar da realidade de etnias em geral, mas também das indígenas. O autor afirma que este termo é recorrido pela antropologia para descrever o percurso histórico de grupos étnicos e suas formações em relação ao social e a cultura exclusiva, e entender o processo histórico apontando-as como “resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões”. O termo também é utilizado para analisar “recorrentes processos de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos à relações de dominação” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 1).

Observando a história das etnias indígenas, a partir da ideia de uma sociedade “pura”, na visão de Bartolomé (2006) é um mito enganoso, pois antes mesmo da chegada dos europeus ao continente americano as sociedades existentes nele já eram resultado de um processo etnogênico, e desta forma não se pode apontá-los necessariamente como “culpados” pela mistura desses povos, muito embora eles tenham acelerado este processo.

De forma parecida, a história das etnias Xipaya e Kuruaya contada por Arnault (2016) aponta que estas etnias começaram a se relacionar antes da chegada dos não-indígenas, à princípio de forma conflituosa, e posteriormente cooperativa, como maneira de se fortalecer para enfrentar seu inimigo em comum, os Kayapó.

Logo a discussão sobre a pureza étnica não é de alguma maneira válida, pois, como vimos anteriormente, todas as culturas são frutos de um “processo etnogênico” (BARTOLOMÉ, 2006), a princípio tudo pode ser adjetivado como “híbrido” (COSTA, 2006; BACKES, 2014), e Oliveira (1998) afirma que a mistura não ocorreu exclusivamente com as etnias indígenas, as sociedades em geral são resultado da mistura decorrente de fenômenos socioculturais.

### **3 AS MOBILIZAÇÕES INDÍGENAS: AIMA E KIRINAPÃN**

Faria (2016) afirma que o processo de desenvolvimento econômico da Amazônia causou mudanças na vida dos indígenas, inicialmente utilizados como mão de obra nas missões religiosas ou por seringueiros, como extrativistas ou nos trabalhos fluviais auxiliando na locomoção pelos rios. Por conta desta mudança de território e mistura neste novo local de morada, a luta é marcada pela

dificuldade por conta do preconceito sobre a identidade indígena, buscando “prová-la” através de sítios arqueológicos na cidade de Altamira.

Parente (2016) analisa, a partir de narrativas indígenas que ser ou não-indígena está ligado à genealogia dessas etnias. Se pode perceber através dos relatos históricos o trajeto dos indígenas Xipaya e Kuruaya percorrido até chegar ao território concebido posteriormente como a cidade de Altamira. A autora afirma que ser indígena nesta perspectiva está ligado, além da autoafirmação, ao “sangue”, ou seja, à carga genética ou genético/simbólica que as pessoas trazem dos seus antepassados não importando se misturado ou filhos de pais indígenas. Importa ressaltar que a mobilização da categoria “sangue” pelos indígenas não implica pensar apenas numa ancestralidade genética, mas a sua própria história, memória e identidade, que transcendem a noção estrita de sangue como fator biológico. Para o enfrentamento das questões de garantias de direitos indígenas e também contra o preconceito vivenciado na cidade, o movimento indígena de Altamira criou a Associação dos Índios Moradores de Altamira (AIMA). Criada em 2002 por esforços da mobilização das mulheres indígenas, sendo a primeira associação indígena da cidade de Altamira. Faria (2016) destacou os objetivos dessa associação:

[...] entre os objetivos da associação contidos no estatuto estavam: o desenvolvimento de atividades nas áreas de saúde e educação; realização de atividades de fortalecimento das tradições, da cultura, e da língua indígena; representação das famílias indígenas que vivem em Altamira diante de órgãos públicos e privados; exigir e fiscalizar os órgãos públicos no âmbito federal, estatal e municipal os direitos indígenas previstos na Constituição Federal de 1988; informar aos membros da associação os seus direitos; efetuar a elaboração de projetos para a melhoria social das famílias indígenas; realizar alianças e parcerias com movimentos dos setores populares para a busca de direitos comuns; e lutar pela conquista de territórios tradicionais das famílias indígenas moradoras de Altamira. O estatuto estabelecia como membros da associação indígenas que residissem na cidade de Altamira, assim como não-indígenas casados com indígenas desde que respeitem os costumes e tradições de seus cônjuges. (FARIA, 2016, p. 101).

Em meados de 2002 e 2003 foi criada a segunda associação indígena em Altamira, com o objetivo de fazer enfrentamento de interesse dos Xipaya e Kuruaya a respeito da exclusão de direitos e preconceitos junto à Fundação Nacional do

Índio (FUNAI)/Altamira devido à dificuldade em “provar” a identidade indígena destas etnias por conta da proximidade com costumes dos não-indígenas (PARENTE, 2016), o que é lastimável, uma vez que ainda perdura sobre boa parte da sociedade nacional os estereótipos sobre os indígenas do Brasil.

Segundo Silva (2015), a Associação *Kirinapãn* foi fundada em 30 de maio de 2003, utilizando como nome Associação Agrícola Representação Índio Regional de Altamira Xipaya e Kuruaya: *Akarirá*, tendo como presidente Maria Xipaia desde a fundação até o ano de 2018. Atualmente Gilson Curuaia ocupa o cargo de presidente.

Parente (2016) e Faria (2016) discutem que a criação da Associação *Kirinapãn* foi resultado de uma dissidência da AIMA; alguns membros deixaram a associação devido ao entendimento de que esta não estaria atendendo aos interesses de todos os indígenas e, por incentivo do representante da FUNAI na época, surgiu a ideia da criação de outra associação. Essa fragmentação pode ter enfraquecido o movimento indígena na cidade de Altamira.

Com os estudos para a implantação e até mesmo durante a construção da Hidrelétrica Belo Monte, as associações “perderam” o foco nos seus objetivos originais e passaram a lutar em busca do cumprimento das condicionantes do empreendimento. Os líderes indígenas locais sentem a necessidade da atuação das associações no fortalecimento da cultura em Altamira, por meio de encontros dialógicos entre indígenas de diferentes gerações para compartilhamento das experiências de vida e estratégias de “reexistência”, como pode ser visto na Figura 1, na qual mostra um encontro entre indígenas mais velhos e novos para conversar envolvendo apresentações culturais, comidas típicas e história de vida das indígenas.

Figura 1- Encontro da associação *Kirinaḡã*



Fonte: Francilene de Aguiar Parente, 2012.

#### **4 BREVE HISTÓRICO DE ALTAMIRA**

A cidade de Altamira-PA está localizada na região do Vale do Xingu, no Sudoeste do estado do Pará. Sua área tem uma extensão de 159.533,401 km<sup>2</sup>. No entorno estão os municípios de Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Pacajá, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu, como mostra a Figura 2 (UMBUZEIRO; UMBUZEIRO, 2012).

Figura 2- Localização dos municípios da região Transamazônica e Xingu, no Pará



Fonte: blogsriosdobrasil, 2010

De acordo com Umbuzeiro e Umbuzeiro (2012), Altamira-PA originou-se a partir da colonização portuguesa, através das missões de padres Jesuítas que auxiliavam os colonizadores no contato com os nativos da região e tinham o objetivo de catequizar e “desindianizar” os indígenas. Essas missões geraram vários conflitos entre os jesuítas e colonos que viam os nativos como mão-de-obra nas atividades agrícolas, e os padres acabaram sendo expulsos das missões. Segundo os mesmos autores, a partir das missões inseridas na região de Altamira e Xingu, o território segue o processo típico da colonização da Amazônia com apresentação de pontos marcantes em três momentos históricos:

1) O primeiro na colonização portuguesa, que incentivou o “desbravamento” e exploração dessa região, no qual o governo da época contratou exploradores para fazerem levantamentos a respeito dos recursos naturais da região; os mesmos contaram com a ajuda e em alguns casos proteção dos indígenas para realizarem tal trabalho. Os indígenas conheciam os caminhos pelas matas, como se proteger

dos animais selvagens e de outros indígenas que viviam nos interiores das florestas, tidos como os “índios bravos” que não tinham interesse em se aproximar dos não-indígenas. Neste momento, os indígenas contribuíram sobremaneira também no trajeto percorrido pelos rios Xingu, Iriri, e Curuá, pois sabiam como superar as várias cachoeiras sem naufragar, e também conheciam os caminhos por entre as inúmeras ilhas do rio Xingu, rio que até os dias de hoje necessita de pilotos experientes para navegar em suas águas com segurança.

2) O segundo momento foi na década de 1970, com a abertura da Transamazônica (BR 230), que intensificou a migração para este local e as produções agropecuárias. A construção da rodovia federal foi muito invasiva nas terras indígenas na Amazônia e gerou vários conflitos por este motivo. Se antes o objetivo era extrativista e exploratório, neste momento criou-se a possibilidade de maior escoamento de produções e também melhorar o deslocamento de pessoas e equipamentos para a região. Isso iniciou um processo de desmatamento sem precedentes para dar lugar às pastagens para a criação de bovinos, algo que necessita de grandes extensões territoriais, o que diminuiu o território dos indígenas que preferiam viver em seu território original.

3) O terceiro e mais recente foi a construção da Usina Hidrelétrica Belo Monte, que causou um novo processo migratório para a região do Xingu.

Estes momentos históricos têm em comum o fato da migração intensa de pessoas de vários lugares do país. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, apresentou dados mostrando que a população de Altamira era de 99.075 habitantes e se expandiu expressivamente até a estimativa atual de 111.435 habitantes, provocado pela instalação da Usina Hidrelétrica Belo Monte.

Neste contexto, Faria (2016) aponta que, como em todo o Brasil, na região do Xingu ampliaram-se as mobilizações em manifestações pró e contra a Hidrelétrica assim como a busca por revitalizar a cultura indígena na cidade. Para isso, foram criadas a Associação Agrícola Representante do Índio Regional de Altamira Xipaya e Kuruaya (KIRINAPAN), e Associação dos Índios Moradores de Altamira (AIMA). Esses são alguns dos aspectos que se apresentara no processo de Belo Monte na região do Xingu, pois aqui estão pessoas com origens em vários lugares, com culturas e costumes diferentes que convivem, interagindo suas culturas e se apropriando dos costumes que existiam, formando a cultura heterogênea na qual

estamos inseridos (OLIVEIRA *et al.*, 2010). No percurso histórico estão inseridos os indígenas das etnias Kuruaya e Xipaya. Segundo Oliveira *et al.*, (2010), cada etnia terminou expressando seu jeito de ser ao ambiente da cidade, de modo que é nesse cenário que eles convivem, mas também se confrontam em torno de seus interesses políticos, econômicos e sociais. Os confrontos não somente se expressam na espacialidade da cidade, mas no modo como se apropria da história e criara e recriara símbolos para se afirmarem no interior dela.

## 5 ETNOCONHECIMENTO SOBRE PLANTAS MEDICINAIS XIPAYA E KURUAYA

Pires define planta medicinal como “qualquer vegetal produtor de drogas ou de substâncias bioativas utilizadas, direta ou indiretamente, como medicamento” (1984, p. 5). Amorim, Lima, Higino, Silva e Albuquerque. (2003) apontam que as utilidades das plantas são resultantes de uma série de influências culturais, como as dos colonizadores europeus, e dos indígenas e africanos. Porém, o conhecimento tradicional é desenvolvido por etnias que estão próximas da natureza, explorando-a como modo de vida, “mantendo vivo e crescente esse patrimônio pela experimentação sistemática e constante”.

A partir das entrevistas com as interlocutoras, catalogamos as 26 (vinte e seis) plantas que cultivam, outras plantas que conhecem e suas aplicações, as quais apresentamos no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Plantas medicinais utilizadas pelas indígenas Xipaya e Kuruaya em Altamira/PA

<b>Plantas medicinais</b>	<b>Nome científico</b>	<b>Parte da planta</b>	<b>Benefícios à saúde</b>
Alfavaca	Ocimum basilicum L.	Folhas	Serve para gripe, catarros, bronquite, problemas digestivos
Algodão roxo	Gossypium herbaceum L.	Folhas	Anti-inflamatório natural
Amor-crescido	Portulaca sp.	Folhas	Anti-inflamatório, dor no estômago
Arruda	Ruta graveolens L.	Folhas	Serve para cólica
Babosa	Aloe vera (L.).	Folhas	Anti-inflamatório, cicatrizante

<b>Plantas medicinais</b>	<b>Nome científico</b>	<b>Parte da planta</b>	<b>Benefícios à saúde</b>
Boldo-chinês	Plectranthus ornatos Codd	Folhas	Serve para inflamação do fígado
Capim-santo	Cymbopogon citratus (DC) Stapf	Folhas	Dor de barriga, calmante
Chicória	Cichorium intybus L.	Folhas	Inflamação no ouvido
Cidreira	Melissa officinalis L.	Folhas	Calmante
Coquinho	Eleutherine sp.	Bulbo	Diarreias, hemorroidas e amebíase
Goiabeira	Psidium guajava L.	Folhas	Serve para dor de barriga
Hortelã	Mentha spp.	Folhas	Dor de barriga, verme
Laranja	Citrus spp.	Casca da Laranja	Serve para dor de barriga
Malva-santa	Plectranthus barbatus Andrews	Folhas	Serve para gripe
Mastruz	Chenopodium ambrosioides L.	Folhas	Anti-inflamatório
Melão-são caetano	Momordica charantia L.	Sementes e folhas	Serve para barriga d'água, colesterol e diabetes
Pariri	Arrabidaea chica (Humb. & Bonpl.) L. G. Lohmann	Folhas	Serve para anemias, hemorragias, diarreia, corrimentos vaginais, Winflamações ginecológicas, dores intestinais e icterícia
Pata-de-vaca	Bauhinia forficata Link	Folhas	Anti-inflamatório, é analgésica, serve para diabetes, colesterol e anemia
Penicilina	Alternanthera brasiliana (L.) Kuntze	Folhas	Anti-inflamatório natural
Pinhão-branco	Jatropha curcas L.	Folhas, semente e óleo da semente	Cicatrizante e fazer banho
Pinhão-roxo	Jatropha gossypifolia L.	Folhas, semente e óleo da semente	Cicatrizante e fazer banho
Quebra-pedra	Phyllanthus niruri L.	Folhas	Serve para o rim, inflamação
Romã	Punica granatum L.	Casca da Fruta	Serve para garganta inflamada e rouquidão
Sete dores	Plectranthus barbatus Andrews	Folhas	Serve pra dor e inflamação
Trapoeraba-roxa	Tradescantia pallida var. purpurea	Folhas	Anti-inflamatório
Urucum	Bixa orellana L.	Semente, folhas e raiz	Serve para colesterol, diabetes e tosse

Fonte: Pesquisa de campo, 2017-2020.

## 5.1 Maneiras como as plantas são cultivadas nos quintais

De acordo com Martins (1998), os quintais urbanos se constituem como paisagem reveladora da incorporação, uso e conservação de biodiversidade. Os quintais podem ser considerados relevantes depositários de germoplasma, além de outros aspectos como segurança alimentar, estético e cultural (AMOROZO, 2002). Como afirmou Oakley (2004), a conservação dos quintais é uma responsabilidade cultural. Com efeito, embora estejam na cidade, as mulheres indígenas Xipaya e Kuruaya continuam desenvolvendo suas práticas de manejo e conservação de espécies de grande importância na vida de suas famílias e parentes de modo geral.

Guilhermina Xipaia (2017) vive em um lote à beira do Rio Xingu em um local conhecido como Bom Jardim II, onde viveu com seu marido, Bernardo Dias da Costa, até o falecimento do mesmo, ocorrido em novembro de 2000. Ela é da etnia Xipaya e ele era seringueiro, conhecido como soldado da borracha. Eles se casaram quando ela ficou viúva do seu primeiro marido, que era também da etnia Xipaya, com quem teve um filho. Apesar de morar às margens do Rio Xingu, ela também tem moradia na cidade de Altamira, onde vem para receber sua aposentadoria, fazer compra de mantimentos para o lote e passar períodos com familiares que residem nesta cidade. E mantém no fundo do quintal de sua residência na cidade um canteiro com plantas medicinais conforme a figura 3, que fica aos cuidados de sua filha, Maria Célia Xipaia da Costa. Quando perguntada sobre as plantas que cultiva e os fins para os quais são destinadas, D. Guilhermina deu as seguintes informações:

*Naquele tempo a gente tinha na roça porque é do mato mermo, né!? Mas prantava na casa da cidade também, prantava hortelã, cumaru “Cumaru de pranta, né!?” Prantava pra ter ali perto, pra quando tivesse doente, né!? Tinha aqui na cidade e lá na roça, ainda tenho na roça e aqui também, tenho hortelã, martruz, canela de macaco, mas não chama assim, a gente chama de coronha, que pranta no quintal, né!? [...] Tudo isso tem lá, essas coisinhas assim! Tem muita coisa pra fazer remédi [...]. (Guilhermina Xipaia).*

No quintal de Guilhermina Xipaia, as plantas estão em canteiros improvisados de tanque de lavar roupa e em jirau<sup>4</sup>, localizados do lado esquerdo do quintal devido ter uma criação de animais domésticos de pequeno porte.

<sup>4</sup> Armação de madeira utilizada para colocar vasos de plantas ou fazer canteiros suspensos do chão, afim de evitar que sejam danificadas por animais ou crianças.

Figura 3- Quintal de Guilhermina Xipaia



Foto: Ana Paula Xipaia da Costa Martins (2017).

Maria Célia Xipaia, filha de D. Guilhermina, morou até a adolescência no lote do Bom Jardim II, quando se mudou para a cidade de Altamira para trabalhar e estudar. Concluiu o ensino médio e, após a adolescência, trabalhou como empregada doméstica em casas na cidade. É ela que cuida do canteiro de plantas medicinais junto com a sua mãe no fundo do quintal representado na figura 3. Ela explicou os motivos pelo qual cultiva as plantas em casa:

*Eu gosto de cultivar **pra** fazer remédio e porque já tá perto e dentro de casa, né!? E porque gosto de plantas, tenho muito carinho por elas, é sempre bom ter em casa **pra** quando tiver doente, com gripe, dor de ouvido, dor de estômago, dor de cabeça e outras coisas que tiver sentindo [...]. (Maria Célia Xipaia).*

Elda Maria Xipaia, que também mora no Bom Jardim II, em uma parte do lote cedida por D. Guilhermina, da mesma forma costuma vir todos os meses à cidade de Altamira para fazer compras e visitar parentes que aqui residem. A figura 4 mostra a forma como Elda Maria Xipaia cultiva plantas medicinais na cidade, pois é algo que ela gosta de ter sempre perto, por ser um recurso utilizado quando se tem problemas de saúde em crianças ou adultos que moram na cidade. Parte das plantas fica sobre um jirau, outras plantas em vasilhas, vasos e baldes de tinta dispostos pelo quintal. Além de um cercado no centro do quintal para evitar que as suas galinhas criadas neste mesmo ambiente acabem danificando as plantas.

Figura 4- Quintal de Elda Maria Xipaia



Foto: Ana Paula Xipaia da Costa Martins, 2017.

Quando visitamos o quintal de Maricélia Xipaia, ela afirmou que tinha plantinhas, mas que não eram medicinais, porém, quando adentramos ao mesmo, pudemos perceber a presença de algumas plantas, que inclusive ainda não tinham sido encontradas nos quintais de outras indígenas. Isso chamou a nossa atenção para a biodiversidade desses quintais que, embora em espaços pequenos, se pode observar uma grande quantidade de espécies. No quintal de D. Marilene Costa, logo na chegada, se pode ver a grande quantidade de plantas que ela cultiva. Além de dona de casa, ela está sempre trocando e adquirindo mais mudas e sementes para enriquecer sua coleção de plantas frutíferas, ornamentais e medicinais, todas organizadas em um espaço que, apesar de pequeno, acomoda a maior coleção de plantas encontrada durante toda a pesquisa e prefere plantá-las em vasos, como afirma: “...que no vaso é melhor para localizar elas no terreno, porque o terreno é pequeno e a gente cultiva ela com adubo, e conserva de dois em dois mês pondo adubo nelas, e assim vai, nos vasos fica melhor de cultivar” (Marilene de Jesus de Oliveira Costa). Neste quintal se encontram pequenas árvores frutíferas e pendurados nos galhos delas uma grande quantidade de vasos feitos artesanalmente por ela própria, com plantas menores. Também possui uma estufa para acomodar

plantas em prateleiras, além de jiraus e vasos improvisados, acomodados por todo o quintal deixando apenas algumas passagens, como mostra a figura 5:

Figura 5- Quintal de D. Marilene Costa



Foto: Ana Paula Xipaia da Costa Martins, 2020.

Fator interessante observado foi o costume dessas indígenas em cultivar não apenas plantas medicinais, mas ter no quintal plantas decorativas, frutíferas, plantas para temperos e a presença de até mesmo hortaliças sendo produzidas nesses espaços.

## **5.2 Como esses conhecimentos foram adquiridos pelas mulheres?**

Luciano (2006) afirma que o conhecimento sobre o poder das plantas foi um dos traços culturais indígenas que mais se manteve, despertando atenção da Organização Mundial de Saúde (OMS) em proteger os saberes e valores relativos às plantas medicinais e os conhecimentos dos pajés que antes eram os detentores deste conhecimento, mas com o passar do tempo e proximidade com a cultura do não-indígena as mulheres se apropriaram do mesmo.

Isso acontece por conta de uma nova configuração familiar, na qual os homens passaram a ter novas tarefas, como as viagens e trabalho de coleta que já faziam, porém nesta realidade isto se intensificou e ficou incumbido às mulheres o cuidado com as plantas e conhecimentos relativos à cura por meio delas pelo

fato de estarem mais próximas dos lares (LUCIANO, 2006). Sacchi e Gramkow (2012) apontam que a maneira de sobrevivência pelo trabalho dispersa o homem do núcleo familiar, gerando uma nova configuração e fazendo com que as mães anexem mais atividades tendo várias jornadas de trabalho adquirindo responsabilidades econômicas e tomando posto de decisões familiares. Aprofundando sobre isso nas entrevistas foi questionado a respeito desta nova realidade sobre as mulheres terem essa responsabilidade de manter a diversidade do canteiro, cuidar das plantas e conhecer os seus usos, elas ressaltaram o fato do trabalho que distancia o homem da residência durante a semana e os cuidados com as plantas serem diários. À mulher fica incluída mais esta atividade ao trabalho doméstico. Como exemplo, a fala da D. Maria Alacídia, que relatou no seu entendimento que “[...] As mulheres mexem mais porque os homens têm que trabalhar né, tem que correr atrás do *boião*” (Maria Alacídia da Silva Lopes).

Bianca Damasceno, que possui em seu quintal algumas plantas e muitos conhecimentos sobre seus usos, definindo-as como seu principal meio de cura, relata sobre a nova realidade onde a mulher estende suas jornadas e se torna mais ativa nas responsabilidades. Vejamos sua narrativa.

*[...] Hoje praticamente tudo o que a gente vê é que a maioria de tudo agora é as mulheres que acabam mexendo de tudo, porque pra cozinhar, pra tudo é só as mulheres mesmo aí, a gente vendo e aí tem que aprender, também acho, eu queria conhecer vendo um pajé passar. [...]* (Bianca Damasceno).

Em Altamira pode se notar estas duas realidades nas quais as mulheres indígenas têm estas características não apenas de estar mais diretamente ligadas ao lar e com várias jornadas de trabalho, mas também obtém a função de chefia de suas famílias. Temos mulheres em cargos de presidente de associação, organizadoras de cooperativas e grandes motivadoras em eventos pró-indígenas.

Parente afirma que a figura da mãe “nestas famílias tem o importante papel de socializar as lembranças do grupo, especialmente entre as mulheres, para a manutenção da alteridade” (2016, p. 117). Como exemplo temos a D. Maria Alacídia, que organiza uma cooperativa de horta no assentamento Jatobá e atualmente dá assistência a outras pessoas que queiram começar uma produção de hortaliças e afirma que diferente das outras indígenas, quem cuida mais do trabalho com as plantas é o seu marido. “Por exemplo, assim, o Chiquinho, meu marido, mexe nas

plantas mais do que eu, né?? E eu sou mais no papel, eu corro atrás das coisas, sou mais pra isso, né?” (Maria Alacídia Da Silva Lopes).

D. Guilhermina, sendo uma das mais velhas do grupo pesquisado, segue configuração histórica da indígena que se casou com seringueiro, devido ao falecimento do cônjuge assume a condição de liderança, sendo provedora e tendo todas as responsabilidades econômicas do seu núcleo familiar, além das funções tradicionais de reprodução cultural e simbólica.

Quando perguntada sobre como adquiriu os conhecimentos sobre as plantas medicinais, Guilhermina Xipaia afirmou que foi desde criança com a sua tia: “Quem me contava tudo isso era minha tia, né!? Porque fui criada pela minha tia, minha cunhada também contava dessas coisas, que ensina, né!? Esses *remédi* do mato, (Guilhermina Xipaia).

A afirmativa de Guilhermina Xipaia nos aponta que esses conhecimentos são repassados quase sempre pelas mulheres do grupo familiar, a quem são atribuídas a socialização dos conhecimentos e saberes constituídos pelos grupos, pelo menos a história das mulheres Xipaya e Kuruaya com quem entramos em contato nessa e noutras pesquisas na parte norte do Xingu (PARENTE, 2016; FARIA, 2016).

Entretanto, é importante observar que as mulheres com essa atribuição, em geral, são pessoas com posição social diferenciada na organização social comunitária, na medida em que são mulheres com relações de parentesco direto com os homens detentores desse conhecimento, que exerciam ou não a função de pajés e/ou caciques em suas comunidades indígenas ao longo das malocas localizadas nos rios Curuá, Iriri ou Xingu (PARENTE, 2016). Isso demonstra que as mulheres manejavam esses lugares sociais, mas nem sempre nos espaços públicos de socialização.

### **5.3 A relação afetuosa entre as indígenas e as plantas**

A relação das indígenas “mais velhas” com as plantas medicinais é cheia de simbologias e significados, compreendendo, segundo a OMS, um conjunto de “práticas, enfoques, conhecimentos e crenças sanitárias que incorporam medicina baseada em plantas, animais e/ou minerais, técnicas e exercícios para manter o bem-estar” (2005, p. 33).

Nesta perspectiva, D. Ana Gomes Curuaia não tem mais seu canteiro na cidade, por conta da idade avançada e não conseguir cuidar de um canteiro sozinha. Ainda assim ela possui muitos conhecimentos sobre o cultivo e aplicações de plantas medicinais, que ultrapassam a prática e cuidado com a planta em si, mas envolve os saberes que compartilha com os seus. Ela relata que onde vivia:

*Não tinha remédio de farmácia, tinha só do mato **mermo** [...] A gente se esquece, né!? Muito tempo a pessoa não usa nem nada, é muito difícil, né!? É muito remédio assim da mata, eu sei de muito **mermo**, [...], (Ana Gomes Curuaia).*

Na fala de D. Ana Curuaia percebe-se que esta era a única maneira de lidar com os agravos de saúde que elas e seus familiares tinham; em muitos casos representava a pequena diferença entre a vida e a morte. Com isso, entendemos o cuidado que D. Guilhermina e sua filha, e as outras mulheres indígenas, têm com as suas “plantinhas”, forma carinhosa que elas utilizam quando se referem às plantas de seus quintais, prática culturalmente preservada entre elas.

Por meio da pesquisa pôde-se observar que esta relação abrange muito mais que a cura ou crença; se ouviu algumas vezes durante as entrevistas a palavra carinho direcionada às plantas, como a D. Marilene Costa, que disse:

*[...] o carinho é imenso, meu esposo quando passa com a moto e bate numa ali, eu fico valente demais, é o mesmo que machucar meu coração! Nossa, eu gosto demais, e é porque é muita não temos bem espaço pra organizar, eu queria elas folgadas mas não tem espaço aí fica uma pertinho da outra mas quando quebra um galho dá uma dor no coração, porque é a maior luta quando a gente gosta assim. Todo dia eu olho uma por uma, e eu sei tudinho se alguém mexeu nela eu sei, é impressionante se mexeu eu sei! **Quem foi que mexeu aqui?** (Marilene de Jesus de Oliveira Costa).*

A fala de D. Marilene Costa, além de mostrar a dimensão do carinho e cuidado que ela tem pelas plantas, mostra outro detalhe muito importante dessa relação: a de que as plantas são uma forma de terapia diária, que foi diretamente mencionada por D. Maria Alacídia, durante a sua entrevista:

*[...] eu tiro pela minha vizinha bem ali do **canto** que **botou** um salão, aí, fraco, e vivia triste, aí eu chamei uma vez pra reunião da cooperativa, [...] Aí foi criando aquele amor, abrindo a visão dela, e hoje eu acho que ela já tem até muito, ela fez um jardim na casa dela que não tinha nada, ela tem no fundo*

*do quintal flores, plantas, né?? Ornamentais, pra mim é uma alegria né? Uma pessoa que só não tinha noção, ficava triste porque não tava dando certo o salão [...] agora quando não tem trabalho no salão ela cuida das plantinhas dela, ela sente amor e tem várias plantas. Então isso é pra mim, eu fiquei feliz porque ela tem mais do que nós [...]. (Maria Alacídia da Silva Lopes).*

D. Maria Célia também relata na sua entrevista o carinho pelas plantas por conta das propriedades curativas e também por conta das memórias que ela traz:

*E porque gosto de plantas, tenho muito carinho por elas, é sempre bom ter em casa pra quando tiver doente, com gripe, dor de ouvido, dor de estômago, dor de cabeça e outras coisas que tiver sentindo [...] E eu aprendi a gostar de ter plantas em casa com minha tia, e a fazer os remédios com a minha bisavó, minha mãe, minha tia e meu pai. (Maria Célia Xipaia).*

Com os relatos pode-se observar que toda a relação de cuidado e carinho a respeito das plantas medicinais é também transferida de mãe para filha, juntamente com o conhecimento sobre o cultivo e uso de cada planta, algo que leva estas mulheres a ter preferência pelas plantas medicinais do que remédios alopáticos que, nos seus entendimentos, curam uma enfermidade, mas acabam gerando outra, como descreve uma das mulheres em entrevista:

*O remédio de farmácia ele não cura, como o mel, os remédios dos antigos, né?? Dos nossos avós, que minha avó fazia lambedor, banho, eu mesmo fui criada ainda mais nova vendo minha avó tomando banho de chá pra gripe e tudo, aí eu e meus filhos também, pra eles irem no médico, prefiro fazer em casa mesmo, eu tenho certeza que as plantas é uma das curas bem mais eficaz que a de farmácia. (Bianca Damasceno).*

#### **5.4 O uso das plantas medicinais pelas mulheres das etnias Xipaya e Kuruaya**

A diversidade de plantas e usos encontrados nos canteiros das mulheres Xipaya e Kuruaya é imensa. Elas são detentoras de um vasto conhecimento, pois por conta da dedicação diária para com as plantas; elas conhecem as propriedades curativas de cada uma e buscam manter-se sempre atualizadas desse conhecimento por meio de conversa com outras mulheres que se interessam por estes saberes, diversificando assim ainda mais este conhecimento, um dos traços culturais muito evidente.

São usadas folhas, frutos, raízes, galhos, casca de árvores, todas as partes das plantas para a produção de chás, banhos, lambedores, sumos, garrafadas, utilizados por elas e seus familiares, conhecimentos que em um primeiro momento quando são perguntadas sobre as plantas e usos que conhecem não conseguem lembrar e falar de tudo, porém, enquanto passeiam pelos seus quintais e olhando as plantas, sabem apresentar todas, com seu nome e suas aplicações, como se observassem um catálogo vivo.

Para entender os usos destas plantas precisamos destacar o motivo pelo qual são produzidos, os agravos de saúde destes povos. Entre os principais citados, estão a gripe, dores de cabeça, febre, problemas de estômago e intestino, pedras nos rins, infecções diversas, hematomas, fraturas e luxações, todos estes tipos de acometimentos têm soluções através das plantas medicinais.

Durante a pesquisa, se encontrou e listou uma série de plantas medicinais nos quintais pesquisados. As duas plantas que mais se destacaram foram a Babosa (*Aloe vera*, Figura 6) e o Mastruz (*Chenopodium ambrosioides*, Figura 7), que foram citados também suas propriedades curativas pela maioria das mulheres.

Figura 6 – Babosa (*Aloe vera*)



Foto: Ana Paula Xipaia da Costa Martins, 2020.

A babosa foi citada como anti-inflamatório, cicatrizante e nas palavras de Bianca Damasceno, serve para aliviar os sintomas de alergias que o filho dela tem: “A babosa ali [localizando-a com a mão] ela serve pra passar na pele, eu uso no

meu filho, ele é todo, ele é alérgico a ovos, aí quando ele tá muito agitado, eu meleco ele todinho, passo a babosa no rosto, aí ele melhora” (Bianca Damasceno).

Segundo D. Marilene Costa, a babosa batida com mel serve como anti-inflamatório, um dos remédios que ajudou seu irmão a melhorar dos sintomas do tratamento de um câncer nos ossos, “eu batia pra ele e tomava no mel, 10 dias tomava, depois parava e tomava de novo” (Marilene Costa).

Bianca Damasceno afirma que utiliza o mastruz batido como remédio para verme para seus filhos: “utilizo pra bater pros meninos *toma pá* verme, dizem que é *pá* verme e eu dou, serve pra inflamação também, né?? Eu ainda não tomei mas dizem que é bom [...]”

Figura 7 – Mastruz (*Chenopodium ambrosioides*)



Foto: Ana Paula Xipaia da Costa Martins, 2020.

O mastruz, uma das plantas mais conhecidas, é usado como anti-inflamatório e cicatrizante. D. Marilene Costa afirma que o utiliza “pra osso, pro cálcio, pra desinflamar; quando quebra um osso você toma o sumo; quando cai, que bate, bate por dentro, aí toma o sumo também, é muito bom pra dissolver o sangue *pisado*” [coagulado], é uma das plantas medicinais historicamente mais usadas, por conta de vários acidentes de trabalho com ferramentas, ou durante percurso nas florestas antigamente. E atualmente é muito utilizado quando há agravos por conta de acidentes de trânsito ou no trabalho.

O amor-crescido, Figura 8, muito usado como anti-inflamatório, antiparasitário e outras enfermidades que afetam o estômago e intestino, como receitaram D. Guilhermina Xipaia, Marilene Costa e Maria Célia Xipaia, pode ser feito o chá, ou bater no liquidificador para retirar o sumo e tomar em jejum para curar vermes.

Figura 8 – Amor crescido (*Portulaca pilosa*)



Foto: Ana Paula Xipaia da Costa Martins, 2017.

Além do uso de plantas em forma de chás e sumos feitos de apenas uma ou duas plantas; existem também os compostos que elas fazem em forma de banho. D. Guilhermina, D. Ana Gomes, D. Maria Célia, Bianca Damasceno e D. Marilene Costa citam em especial um banho que é feito em etapas para curar a sinusite, a gripe e os seus sintomas. De maneira mais sucinta D. Guilhermina Xipaia dá uma prévia desta receita em entrevista, na qual se usa uma série de plantas:

*[...] tem remédi pra sinusite que faz com casca de coronha e faz misturado com fôia de café e bota fôia de limão e faz misturado, né!? E casca (da árvore) de manga e faz o banho pra lavar a cabeça, bota no sereno e no outro dia lava a cabeça, lava a cabeça e joga um pouco que lava em cima da casa e no outro dia também tem que lavar. Faz de dois a três vez, aí arreia, né!? Que aí dói a cabeça da gente, que diz que dói porque mexeu, né!? Aí sai o catarro, sai da lavra, e o pessoal diz que não tem remédi pra isso, mas tem, fazendo isso, cura! [...]* (Guilhermina Xipaia).

Existem chás, lambedores (xarope), banhos e outras receitas de remédios que utilizam cascas ou folhas de árvores, que não há possibilidade de serem plantadas nos quintais, visto que na maioria dos casos são espaços pequenos e todos estão localizados em perímetro urbano, porém quando se necessita o uso dessas plantas todas as mulheres encontram como meio de obter na natureza presente nos lotes de parentes que vivem na área rural ou nas margens do rio Xingu.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do que foi observado, podemos afirmar que as plantas medicinais têm importância fundamental para a saúde das indígenas e seus familiares, que fazem uso das espécies sempre que necessitam, e em muitos casos utilizando somente a planta como medicamento para a cura de doenças. O cultivo de espécies medicinais é realizado pelas indígenas, como acesso mais rápido, seguro e eficaz no tratamento de enfermidades que possam vir a acometê-los.

Simbolicamente, as plantas, além de uma extensão de sua jornada de trabalho e seus poderes curativos, o que já representa muito o “bem viver”, para as mulheres é uma forma de terapia, em alguns casos, uma distração, e demonstração de carinho e cuidado como sendo uma maneira de retribuir a tudo que as plantas representam à sua saúde e de sua família. As crianças aprendem a não danificar as plantas, elas estão quase sempre em local seguro, protegidas em um vaso, um jirau que se assemelha a um altar, algo a ser apreciado e utilizado sempre que preciso.

Com isso, o conhecimento tradicional de plantas medicinais e seus usos pelas indígenas das etnias Xipaya e Kuruaya moradoras da cidade de Altamira-PA, é um traço marcante na cultura dessas mulheres, uma sabedoria que era exclusiva dos pajés antigamente, mas que com uma nova configuração social, elas, em sua maioria, ficaram encarregadas do mesmo, embora já exerçam uma série de jornadas de trabalho, como donas de casa, provedoras, mães e lideranças comunitárias, ainda conseguem dedicar carinho e cuidado às plantas medicinais, não apenas reproduzindo os saberes adquiridos, mas contribuindo frequentemente com sua disseminação e ampliação.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, E. L. C.; LIMA, C. S. A.; HIGINO, J. S.; SILVA, L. R. S.; ALBUQUERQUE, U. P. F. Fitoterapia: instrumento para uma melhor qualidade de vida. *Infarma: Ciências Farmacêuticas*, Brasília, v. 15, n. 1/3, p. 66-9, 2003.

AMOROZO, M. C. M. Traditional agriculture, enduring spaces and the joy of planting. *In: ALBUQUERQUE, U. P.; ALVES, Â. G. C.; SILVA, A. C. B. L.; SILVA, V. A. (Org.). Actualities in Ethnobiology and Ethnoecology*. Recife: Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia (SBEE), 2002. p. 123-31.

ARNAULT, R. P. P. *Altamira indígena em Belo Monte: experiência Xipaya e Kuruaya em transformação*. 2016. 250 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BACKES, J. L. Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero. *Série-estudos*, Campo Grande, v. 37, n. 0, p. 155-64, jun. 2014.

BARTOLOMÉ, M. A. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1. p. 39-68, 2006.

COSTA, S. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Campinas, v. 21, n. 60, p. 117-34, 2006.

FARIA, E. S. S. *Viagem Etno-Histórica e Arqueológica ao Médio Xingu: Memória e História Indígena na Amazônia*. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

LUCIANO, G. S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

MARTINS, A. L. U. *Homegardens Urban in Manaus: organization, space and plant resources in the neighborhood Jorge Teixeira*. (Master Dissertation) - Centro de Ciências do Ambiente, Universidade do Amazonas, Manaus, Amazonas, 1998.

NIMUENDAJÚ, C. Fragmentos de religião e tradição dos índios Sipáia: contribuições ao conhecimento das tribos de índios da região do Xingu, Brasil Central. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 3-47, 1981.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. *Estrategia de la OMS sobre medicina*

*tradicional 2002-2005*. Disponível em: <http://apps.who.int/medicinedocs/en/d/Js2299s/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

OLIVEIRA, C.; DONATO, J.; ALVARENGA, S.; LIMA, S. *Processos de Colonização Cidade de Altamira-PA*. [online]. 2010. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2408787>. Acesso em: 06 set. 2017.

OLIVEIRA, J. P. Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 47-77, jan. 1998.

OAKLEY, E. Homegardens: a cultural responsibility. *Agroforestry Systems*, Newark, v. 1, n. 1, p. 37-9, 2004.

PARENTE, F. A. “*Eles são indígenas e nós também*”: pertencas e identidades étnicas entre Xypaia e Kuruaya em Altamira/Pará. 2016. 281 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2016.

PATRÍCIO, M. M. “*Índios de Verdade?*”: o caso dos Xipaya e Curuaia em Altamira – PARÁ. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2000.

PIRES, M. J. P. Aspectos históricos dos recursos genéticos das plantas medicinais. *Rodriguésia*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 59, p. 61-6, 1984.

SACCHI, Â.; GRAMKOW, M. M. (Org.). *Gêneros e povos indígenas: coletânea de textos produzidos para o “Fazendo Gênero 9” e para a “27ª Reunião Brasileira de Antropologia”*. Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012.

SILVA, L. *Valorização das Culturas Xipaya e Curuaia e Fortalecimento Étnico em Altamira/PA*. 2015. 40 f. TCC (Graduação em Etnodesenvolvimento) - Universidade Federal do Pará (UFPA), Altamira, 2015.

UMBUZEIRO, A. U. B.; UMBUZEIRO, U. M. *Altamira e sua história*. 4. ed. Belém: Ponto Press, 2012.

### **Sobre os autores:**

**Ana Paula Xipaya:** Indígena Xipaya. Especialista em Educação por Inversão Pedagógica: inclusão para a emancipação em territórios socioeducativos na Transamazônica-Xingu pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Etnodesenvolvimento pela UFPA, *Campus* Universitário de Altamira. Coordenadora pedagógica da Educação Escolar Indígena (EEI) Ensino Modular na Secretaria

Municipal de Educação (SEMED) de Altamira. **E-mail:** martins.xipaia@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3836-8778>

**Francilene de Aguiar Parente:** Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Ciências Sociais pela UFPA, com área de concentração em Antropologia. Graduada em Ciências Sociais pela UFPA, com ênfase em Sociologia. Professora adjunta da UFPA, vinculada à Faculdade de Etnodiversidade/*Campus* de Altamira. Participa como docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da UFPA, e Educação Escolar Indígena, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em rede com a UFPA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Vice-líder do grupo de estudos Afro-Brasileiro e Indígena (GEABI/UFPA). **E-mail:** faparente@ufpa.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2740-9343>

**Flávio Bezerra Barros:** Doutor em Biologia da Conservação pela Universidade de Lisboa, Portugal. Mestre em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor associado da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculado ao Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (INEAF). Participa como docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia e Agriculturas Amazônicas, da UFPA, e Ciências Ambientais, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente, é presidente da Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia (SBEE). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq (Nível 2). Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Biodiversidade, Sociedade e Educação na Amazônia (BioSE/CNPq). **E-mail:** flaviobb@ufpa.br, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-6155-0511>

Recebido em: 16/07/2021

Aprovado para publicação: 24/11/2021

# Revisitando a *Missa da Terra sem Males* em tempos do Papa Francisco

## *Revisiting the Terra sem Males' Mass in Pope Francis' times*

Aloir Pacini<sup>1</sup>  
Marina Garcia Lara<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.779>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo compreender a dinâmica em torno da Missa da Terra sem Males, celebrada na Catedral da Sé, em São Paulo, para relembrar a resistência dos povos indígenas aos conquistadores. A partir da análise de publicações, relatos, documentários, músicas e vídeos sobre a missa, o artigo busca fazer um diálogo antropológico entre o momento vivido há 42 anos e as reflexões sugeridas pelo Papa Francisco para os tempos atuais. Ademais, destaca-se a importância desse diálogo nos 50 anos da fundação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), especialmente em um contexto de pandemia, quando vivemos, intensa e conjuntamente, em busca de uma terra sem males.

**Palavras-chave:** Guarani; Missa da Terra sem Males; Papa Francisco; pandemia.

**Abstract:** This paper aims to understand the dynamics around the Terra sem Males' Mass, celebrated at the Catedral da Sé in São Paulo, to remember the resistance of the indigenous peoples to the conquerors. Based on the analysis of publications, reports, documentaries, music, and videos about this mass, the article seeks to make an anthropological dialogue between the moment lived 42 years ago and the reflections suggested by Pope Francis for the current times. Furthermore, the importance of this dialogue is highlighted in the 50 years since the founding of the Indigenous Missionary Council (CIMI, Conselho Indigenista Missionário, in Portuguese), especially in a pandemic context, when we live, intensely and jointly, in search of a land without evils (terra sem males).

**Keywords:** Guarani; Terra sem Males' Mass; Pope Francis; pandemic.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 A Missa como gatilho da memória

A Missa da Terra sem Males aconteceu no dia 22 de abril de 1979, no bojo de um Brasil que pressionava o Regime Militar para voltarmos à Democracia, e teve grande repercussão espiritual e social, mas atingiu também as estruturas da política estabelecida no poder. A Igreja Católica, articulada em torno da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, foi uma das instituições que mais colaborava para que tal Missa fosse celebrada. Uma polêmica foi gerada com o movimento ultra-conservador *Tradição, Família e Propriedade* (TFP) no momento em que a Igreja Católica vivia tempos de grande perseguição no Brasil, porque se colocara contra o Regime Militar.<sup>2</sup>

Porque toda Missa verdadeira escandaliza necessariamente. A Missa é sempre uma ruptura, um Sacrifício, uma Passagem libertadora da Morte para a Vida: PÁSCOA. Os cristãos primitivos tinham uma consciência mais clara do risco que significava celebrar a Ceia Pascal do Senhor, aquela “memória perigosa”. (CASALDÁLIGA, 1980, p. 14).

Em 12/10/1976, na Delegacia de Ribeirão Cascalheira (Mato Grosso), os policiais tinham martirizado barbaramente o jesuíta Padre João Bosco Burnier, na frente do bispo Dom Pedro Casaldáliga. O crime consta na Comissão da Verdade como provocado pela Ditadura Militar. O jesuíta atuava, no momento, como coordenador do Conselho Indigenista Missionário (CIMI-MT) e tinha parentes de alta patente no Exército brasileiro. O contexto de sua morte refere-se a um conflito específico em que os policiais foram expulsar os posseiros sem-terra onde plantavam seu roçado. No confronto, um policial foi morto.

A comunidade estava alarmada com os gritos de duas esposas dos sem-terra que estavam sendo torturadas durante o dia todo na Delegacia de Polícia. O motivo da tortura- mascarada de “interrogatório”-, era obter informações sobre a localização de seus maridos e filhos, que haviam fugido no mato. O objetivo final, certamente, seria um novo massacre por vingança. Dom Pedro Casaldáliga e o

<sup>2</sup> Membros da TFP que provocaram o golpe militar e o sustentaram tiveram dificuldades de aceitar a Missa *nova* (Missa de Paulo VI, rito ordinário, Missa de 1969) porque preferiam a Missa em Latim, isso em tensão nas relações com Dom Paulo Evaristo Arns, porque criaram a hipótese de um Papa Herege, aqui atacaram a Missa da Terra sem Males como “sacrílega” e “blasfema”.

Padre João Bosco Burnier encorajaram-se para pedir que os policiais parassem com os atos brutais contra as mulheres. Contrariados, os policiais simplesmente exigiram que voltassem para a “sacristia” e que não interferissem em uma questão policial. Conforme Dom Pedro deixou documentado nos arquivos do CIMI-MT, enquanto testemunha ocular dos fatos diante da insensibilidade dos policiais, o Padre Burnier afirmou, categórico: “Amanhã estou indo à Cuiabá e vou denunciar vocês aos seus superiores.”<sup>3</sup> Vendo-se desafiados em tempos em que a ditadura militar acobertava a tortura e a morte de civis, o policial Ezy Ramalho Feitosa<sup>4</sup> deu uma coronhada que derrubou o Padre Burnier no chão. Em seguida, disparou um tiro em sua cabeça que o levaria à morte.

O segundo contexto desse texto é o passado das Missões Guarani-jesuíticas no sul da América do Sul e o lugar de Sepé Tiaraju na luta contra a colonização. Sobre a pedra-ara das ruínas das Missões guaraníticas provocadas pelos exércitos de Espanha e Portugal, em 15/11/1978 aconteceu uma Romaria dos Mártires para São Miguel das Missões e o santuário de Caaró (RS). Ali celebraram a Missa dos trezentos e cinquenta anos dos três missionários jesuítas conhecidos como os Santos Mártires Riograndenses<sup>5</sup>: São Roque González, Santo Afonso Rodriguez e São João de Castilho. Com eles, celebrava-se o martírio de milhares de índios sacrificados pelos impérios “cristãos” de Espanha e Portugal, em destaque aparecia a figura do herói Guarani que ousou levantar-se contra os exércitos, Sepé Tiaraju, por muitos chamado *São Seppé*. As ruínas das Missões testemunham o intento missionário dos Guaranis<sup>6</sup> com os jesuítas nos séculos XVII e XVIII, um

---

<sup>3</sup> Isso mostra que o martírio foi uma reação à coragem do Padre Burnier de desafiar os policiais, o que desfaz a versão que se espalhou de que tinham confundido Dom Pedro, pois queriam matar na verdade era Dom Pedro. Burnier era na época o coordenador do Regional do Conselho Indigenista Missionário (CIMI-MT), entidade anexa à CNBB que esse ano de 2021 completa 50 anos.

<sup>4</sup> Esse policial foi expulso da corporação e trabalhou como coveiro em Alto Paraguai (MT), onde era conhecido como *Mata Padre*; fez documentos falsos com o nome, Carlindo Rodrigues do Carmo, e constituiu família em Nortelândia (MT), onde faleceu em 05/02/2019.

<sup>5</sup> Como na época do martírio essa região pertencia à Província do Paraguai, houve um movimento grande para repatriar os mártires, pois o local do martírio era o Rio Grande do Sul e a devoção se espalhou por muitos lugares.

<sup>6</sup> Usaremos *Guarani* sempre com letra maiúscula em reconhecimento, no plural quando está dito num contexto geral e quando especificamos uma etnia dentro do povo maior colocamos o hífen para mostrar a vinculação profunda, sem plural, assim: *Mbyá-Guarani*; *Guarani-Mbyá*; *Guarani-Ñandewa*; *Guarani-Kayowá* etc.

broto da *República dos Guaranis*, que mereceu os elogios insuspeitos de Voltaire e de Montesquieu.

Essas Ruínas são também o testemunho constrangedor da barbárie dos cristianíssimos colonizadores ocidentais, nossos avós espanhóis e portugueses. Sepé Tiaraju, luzeiro na testa, “São Sepé” para a fé do Povo, corregedor da Missão de São Miguel e omais ilustre chefe guerreiro guarani, foi assassinado, juntamente com outros mil e quinhentos companheiros, pelos Exércitos de Espanha e de Portugal, irmanados na hora da barbárie. Nos campos de Caiboaté, dia 7 de fevereiro de 1756. Nessas Ruínas históricas e nesse Ano dos Mártires da Causa Indígena, nasceu a idéia da Missa da Terra-sem-males. Pensou-se, primeiro, numa Missa “missioneira” em torno às Missões dos Sete Povos Guarani. (CASALDÁLIGA, 1980, p. 10).

Sepé Tiaraju era o corregedor de São Miguel na época e guiava milhares de Guaranis, que não aceitavam deixar os Sete Povos das Missões ou ficar sob o jugo dos portugueses como previa o Tratado de Madrid de 1750, porque tantas vezes os bandeirantes tinham atacado as Missões e levado seus parentes como escravos para São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. Defendendo seu *Pueblo* foi martirizado com sua *tropilha* no dia 7/02/1756. Mesmo ferido na luta corporal, recebeu um tiro de *dom* Viana, Governador de Montevideú. Sepé exigia que os dois exércitos não seguissem avante, pois São Miguel não os havia de receber:

– No dia 7 de fevereiro deu-se nossa primeira ação. Saiu dom José Joaquim Viana – este o nome do já mencionado Governador de Montevideú – e com uns 400 homens foi em seguimento de uma tropilha de índios. Estes se iam retirando na direção de um mato, donde se levantou um grande vozerio de outros, que ali se achavam para fins de emboscada. Mas, disparando-se lhes uma descarga, cessaram as vozes e, pelo fato de já ser tarde, retiraram-se os nossos, depois de perdidos dois homens da nossa parte e oito do lado desses índios. Um deles, segundo asseguram o parecer verdadeiro de alguns e o teor de duas cartas em guarani, que se acharam, era o Capitão Sepé. (ESCANDÓN, 1983, p. 306).

Como dito anteriormente, o povo presente na mencionada Romaria o chamava *São Seppé*,<sup>7</sup> nome da cidade de *São Sepé*, município no Rio Grande do Sul,

<sup>7</sup> Categoria êmica, ou seja, nomenclatura própria do campo e empregada como categoria de análise, pois os Mbyá-Guarani da aldeia Alvorecer (Kò èju) na T. I. Inhacapetum, usaram no CD gravado em abril de 2004, na letra original do canto 02 o nome *Oreruvixa karai seppé*, traduzido assim *Nosso chefe Seppé Tiaraju*, talvez uma associação ao nome do jesuíta que tanto os auxiliou

banhada pelas águas do rio *São Sepé*, afluente do *Vacacaí*. Diferentes momentos, mas ambos vivendo e sofrendo o martírio, nos levam ao terceiro contexto que traz a atualidade desse texto que reflete o cuidado com a *casa comum* solicitado pelo Papa Francisco como solução para a pandemia que assola o Brasil, bem como nos leva a aprendermos com os indígenas os ensinamentos do respeito à natureza.

## 1.2 Contexto histórico da Missa: a *Aty Guasu*

Diferentes contextos, diferentes mundos que se conectam. Não por acaso, a Missa da Terra sem Males foi um ato público e político que contou com a participação de cerca de 7 mil pessoas – dentre eles, cerca de quarenta bispos e muitos padres- que se deixaram comover com a mística “libertadora do Evangelho” e o compromisso com a mística Guarani. Dom Pedro Casaldáliga reflete sobre a complexidade das Missões entre os povos indígenas e o acontecimento dessa Missa *Ameríndia*:

Os Povos Indígenas do Continente, além do mais, tão diversificados em sua cultura e em suas realizações, foram reduzidos, pelos Povos Conquistadores, a categoria anônima e arrasada de “Índios”. Conhecidos como Índios apenas, como Índios foram depredados e confinados aos manuais e as vitrines. Sua Memória, então, devia ser celebrada numa só Missa, una e comum, um Sangue só e uma igual Esperança: a Missa *Ameríndia* (CASALDÁLIGA, 1980, p. 11).

Curt Unckel Nimuendajú recolheu um mito da *terra sem males* entre os Guaranis que toca as sensibilidades religiosas até os dias de hoje (NIMUENDAJÚ, 1987). O trabalho do antropólogo é diferente do historiador, procuramos nos distanciar da dinâmica causa e efeito e buscamos o simbólico das culturas nas falas nativas que buscam expressar um possível *original* ou o autêntico naquilo que estão vivendo. No *documento* da Missa, que atribui o conceito *terra sem males* aos Guaranis, não entraremos em discussão sobre o que possa ser autêntico na memória das pessoas. Simplesmente observamos a atualização daquilo que aconteceu no passado, e revelamos a relevância desses fatos no momento presente. Queremos compreender as reflexões nativas e percebemos que a memória é seletiva, guarda o que mais foi emocionalmente forte naquela celebração, mesmo

---

nos *Pueblos* das Missões, Anton Sepp.

que tenha havido mestiçagens ou “casamentos” entre a cosmologia Guarani e a narrativa bíblica nesse imaginário dos fatos acontecidos. Podemos dizer que se trata de uma teologia índia, inculturada. A partir da concepção do mito cristão, na qual a *nova terra*, ou o *novo céu* que Deus Pai criara e dera a seus filhos para cuidar, era esperado que a sensibilidade católica criasse uma *Missa de memória, perdão, denúncia e compromisso*, foco deste escrito.

A divulgação da Missa da Terra sem Males teve nomes de peso envolvidos: Dom Pedro Casaldáliga, Pedro Tierra (pseudônimo de Hamilton Pereira da Silva) e os músicos Martin Coplas e Diana Pequeno, à qual temos acesso numa gravação em fita cassete pelas Edições Paulinas Discos (SÃO PAULO, 1980).<sup>8</sup> O alcance dessa Missa não pode ser contabilizado, contudo, o interesse pelo tema aparece na *internet*, onde temos *A Missa da Terra sem Males* produzida em vídeo pela Verbo Filmes (1979), publicada pelo Armazém Memória. Em março de 2021, durante a escrita deste trabalho, o vídeo havia sido reproduzido quase 7 mil vezes. As imagens da Missa se mesclam com cenas filmadas nas aldeias Guaranis da antiga *Missão Paraquaria*, considerado nas falas daquele momento que foi levado avante pelo ideal inspirado por Deus aos jesuítas e aos Guaranis.

A utopia possível da *Terra sem males* foi vivida especialmente nos Trinta Povos das Missões que prosperaram ou existiam em 1750 e que foram duramente abalados pelas políticas coloniais, construída pela luta dos indígenas e jesuítas oprimidos de uma época memorável. Conforme correspondência entre os governos locais e os reis de Espanha e Portugal, convém lembrar aqui que uma das causas dos jesuítas serem expulsos nas colônias portuguesas em 1759 e das colônias espanholas em 1768 seria a sua “insubmissão” aos reis. Os que não cederam aos poderes da época, morreram pelo caminho, ficaram presos no Castelo Sant’Angelo em Roma onde nem o próprio Padre Geral dos jesuítas podia receber a comunhão, pois a Congregação fora supressa pelo Papa da época.

É importante termos uma compreensão do que era a *Aty Guasu*, o grande

---

<sup>8</sup> A Biblioteca Digital Curt Nimuendajú disponibiliza a Missa da Terra sem Males (CASALDÁLIGA; TIERRA; COPLAS, 1980, p. 91), com textos, indicação do ritual, partituras das músicas e 21 fotografias de Cláudia Andujar representando Yanomami, Bóe (Bororo), Xikrin, Tapirapé e Yny (Karajá) e um bônus especial em arquivo sonoro: Diana Pequeno canta e recita um excerto da Missa, em gravação de 1982. Observe o detalhe no texto que está indicado a lápis as partes onde Diana Pequeno participa para abrilhantar o ritual, como o *canto de abertura*.

território tradicional dos Guaranis onde, em 1607, foi criada a Província Jesuítica do Paraguay que articulou a ação religiosa, social e cultural mais importante que pode ser nomeada como *catequização*<sup>9</sup> dos povos nativos americanos em cerca de 80 Missões. Evidenciamos que as Missões Guaranis, iniciadas em 1610, marcaram também a experiência dos jesuítas nas Américas. Os jesuítas tinham conseguido que o título *súdito do Rei de Espanha* para os indígenas evitasse que fossem escravizados. Havia uma rede de comunicação entre as Missões numa espécie de cristandade primitiva, mas cada um desses *Pueblos* formava uma sociedade com gestão bastante autônoma, tinha território próprio para estâncias, ervais e do Pueblo, onde um *cabildo*<sup>10</sup> com um ou dois jesuítas decidiam o ritmo da cidade e a produção para sua sobrevivência.

Esse modelo de sobrevivência nas colônias espanholas era distinto do que encontramos no Brasil, muito mais baseada na escravidão. Um detalhe que pode ser observado na colônia do Brasil, acobertado pelos reis de Portugal era o ataque das muitas Bandeiras bem estruturadas com incremento forte de *mamelucos* paulistas<sup>11</sup> que se juntavam frequentemente para atacar as Missões para a escravização dos indígenas Guaranis. Apesar de serem documentos coloniais com intencionalidade na sua divulgação que correspondia à Província jesuítica do Paraguai, os mapas a seguir são um auxílio importante para compreender dados relevantes da localização dos conflitos nas fronteiras que deram origem à Guerra Guaranítica de 1750 a 1756, onde surgiu o heroico Sepé Tiaraju.

---

<sup>9</sup> O uso do itálico chama a atenção para conceitos êmicos complexos que estão no texto e que não podem ser explicados a toda hora para não tornar o texto pesado demais. Em alguns momentos o uso de aspas aponta para conceitos com os quais os autores não aderem ou questionam.

O cabildo era formado pelos caciques que se reuniam toda semana com o corregedor e os jesuítas para decidir quais atividades seriam feitas. No dia dos Santos Reis, 06/01, era escolhido o cacique principal daquele ano e todos tinham bastão de mando.

<sup>11</sup> Uma pesquisa que merece aprofundamento é a percepção que os filhos dos portugueses que violavam as índias parecem ser mais violentos nos ataques das aldeias e no trado dos mesmos quando escravos, talvez por causa da violência sofrida e não trabalhada, mas pode ser somente uma incidência maior porque sabem mais como encontrar os indígenas que fugiam dos colonos.

Mapa 1 – Paraquariae provinciae societas Jesu cum adjacentib novissima descriptio



Fonte: Site cartografiahistorica (1760).

A dedicatória do mapa acima, ao Geral da Companhia de Jesus, Padre Vicente Carrafa (1585-1649) mostra que trata-se de uma cópia fiel da matriz produzida por integrantes da Companhia de Jesus, que tinham por costume dedicar alguns

mapas aos Padres Gerais<sup>12</sup> em exercício. Convém recordar que os mapas são desenhados a partir de outros mapas e em cada um o artista retira ou coloca alguns dados que considera relevantes, ou seja, são representações da realidade que merecem estudos aprofundados, mas não correspondem exatamente ao que é o chão da região das Missões dos povos Guaranis. O mapa acima representa as Missões Jesuítas na margem esquerda do rio Paraguay que abrange sumariamente a *Aty Guasú* que, pelo Tratado de Tordesilhas, ocupava a bacia do rio Paraná e Uruguay, pertencentes aos reinos de Espanha, segundo o mapa a seguir.

Mapa 02 – Fronteira do Brasil na América do Sul por ocasião da Guerra Guaranítica de 1756. São Borja, 20 de fevereiro de 1759. AGS. M. P. y D. IV-36. Estado. Legajo 7399-14. De uma carta de Pedro de Ceballos a Don Ricardo Wall

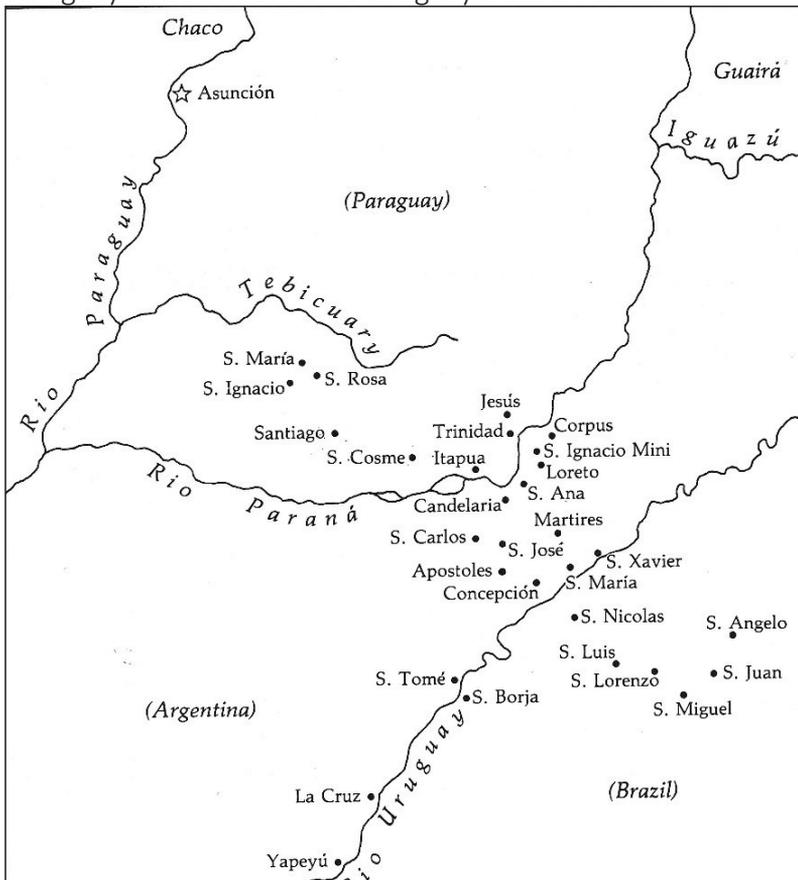


Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/f0/62/5c/f0625ce202a51bb8eb57a9aa4a63b252.jpg>

<sup>12</sup> Padre Geral é a forma como os jesuítas referem-se ao Superior de toda a Ordem ou Congregação que está em Roma, por muitos chamado *Papa Negro*, porque usa roupas pretas.

A fronteira sul do Brasil na América do Sul aparece no mapa acima com a linha divisória primeira entre a coroa portuguesa e espanhola (Tordesilhas, 1492) e, por ocasião do Tratado de Madrid em 1750, pendendo para dar ao Brasil mais que o dobro do seu território. A Guerra Guaranítica tumultua um pouco essa fronteira sul do Brasil que se torna mais incerto com o Tratado de Santo Ildefonso (01/10/1777) que volta atrás em alguns aspectos, mas sem solução estável, pois as fronteiras dos impérios estavam sendo negociadas desde o início da invasão europeia, e os Guaranis das Missões e os jesuítas representavam um problema para a livre negociação. Os demais Tratados continuarão de muitas formas segundo os interesses dos países que vão se tornando repúblicas em torno do Brasil. Cada época mostra nos mapas das fronteiras os diferentes interesses como documentos históricos, para termos uma ideia da complexidade do momento da Guerra Guaranítica na fronteira sul do Brasil. Apesar de não ser um tema aprofundado neste trabalho, é importante destacar que a sobrevivência de trinta Missões Guaranis no centro-sul da América do Sul é um fato histórico que foi abortado no Tratado de Madri (1750) e na Guerra Guaranítica que seguiu até 1756.

Mapa 3 – Trinta Missões Guaranis na margem esquerda do rio Paraguay e nas bacias do rio Uruguay e baixo Paraná



Fonte: McNaspy, (1976, p. 36).

É possível notar no mapa acima que a Missão de São Miguel é a mais adentrada nesse momento na região do Tape, por isso foi a primeira a ser atacada pelo exército de Portugal/Brasil. Para compreender o contexto da Guerra Guaranítica, os Guaranis da região dos Sete Povos das Missões estavam ligados aos jesuítas e à Espanha. Os Guaranis recusavam-se a deixar suas terras no território que hoje é o Rio Grande do Sul e a se transferir para o outro lado do rio Uruguay, conforme ficara acertado no acordo de limites entre Portugal e Espanha de 1750. As tropas espanholas e portuguesas juntaram-se para fazer cumprir as decisões vindas das Metrópoles quanto à transmigração dos 7 Povos das Missões no Rio Grande do

Sul para o outro lado do rio Uruguai, ou ficarem submissos ao Imperador do Brasil, o que os indígenas não aceitaram, e foi inevitável a Guerra (1754-1756).

### 1.3 As Missões Guaranis conectadas com os Mbyá-Guarani atuais

Vamos retoma o caminho e dar um passo além. As Missões Guaranis estavam no território da Aty Guaçu que em grande parte eram dos Guaranis e outras etnias menores, também no outro lado do Uruguai, hoje Uruguai, Argentina e Paraguai. Os jesuítas começaram os Sete Povos em território tradicional de etnias que na margem esquerda do Uruguai estavam, e não era fácil deixar o lugar de seus antepassados. Mesmo sabendo que os exércitos imperiais eram muito equipados com armas de fogo e canhões, preferiram morrer que submergir sem uma resistência a essa invasão, mesmo depois da morte de Sepé Tiaraju.

As pesquisas mostram que os Mbyá-Guarani são atualmente os que reivindicam essa conexão histórica com as Missões, por isso estão espalhados nesses lugares tradicionais em territórios regularizados ou não como Terra Indígena, como é o caso da aldeia Alvorecer (Kò èju) na T. I. Inhacapetum que estava habitada por cerca de 200 Guaranis e Guarani-Mbyá e que fazem a venda de seus artefatos no Sítio Arqueológico de São Miguel. Os Mbyá-Guarani da aldeia Kò èju mencionaram no dia 22/06/2021, quando estávamos em viagem de campo pela região das Missões, sobre a importância da Cruz com duas hastes horizontais que foram fincadas na praça central de cada uma das Missões Guaranis. Assim contemplam a cosmovisão Guarani de que existe uma terra além, a Terra sem males e, já nessa terra, galgam outros mundos possíveis, espirituais.

As romarias da terra em São Gabriel (RS)<sup>13</sup> onde Sepé Tiaraju fora martirizado, os esforços da Igreja Católica pela declaração de santidade dos três beatos mártires riograndenses (desde 1934), o que finalmente aconteceu em 1988, e as devoções e peregrinações para Caaró (RS) onde esses jesuítas foram martirizados formam o contexto histórico da Missa da Terra sem Males. Por outro lado, haviam as chamadas *Missas missioneira*, *crioula*, ou mesmo *gauchesca* que se espalharam pelo Rio Grande do Sul até os nossos dias, em torno do nativismo ou movimentos

<sup>13</sup> As quatro primeiras Romarias tinham sido realizadas em São Gabriel (RS) <https://cdhpf.org.br/artigos/romarias-da-terra-resgate-e-analise-dos-40-anos/>

farroupilhas que possuem nas Missões dos Sete Povos Guaranis uma referência mítica, porque ali a gauchada pensa que sua origem fora trocada, vilipendiada no Tratado de Madrid de 1750. Esses movimentos locais ganharam dimensões nacionais nessa Missa do 22 de abril de 1979 no centro financeiro do país, muito próximo dos Guaranis Ñandeva e Kaiowá no Mato Grosso do Sul que estavam sendo espoliados de seu território com o aval do Regime Militar (ver adiante caso de Tupã-y). Impressiona que até os dias de hoje os Guaranis afirmam diante da morte sistemática imputada pelos fazendeiros: *Nossa mãe-terra precisa que a defendamos, nem que seja com a nossa vida, é uma prova de amor.*<sup>14</sup>

A moradora da Terra Indígena Yvy Katu, representante da Aty Guasu, Grande Assembleia Guarani e Kaiowá, Leila Rocha Lopes foi incisiva na compreensão do martírio ou do sacrifício a que são chamados, e foi lembrando de Marçal Tupã-y (Guarani-Ñandeva), Dorvalino Rocha, Xurite Lopes, Nísio Gomes, Clodiode de Caarapó (o agente de saúde Aquileu Rodrigues de Souza). Diante da plateia, mostrou sua visão holística, a conexão com os antepassados e com a mãe-terra em uma fala pública no Sínodo para a Amazônia:

Ñanderu está do nosso lado, vivendo com a gente, cuidando de nós. Mesmo quando a gente morre, estamos conquistando um pouquinho da terra para nós cuidar. [...] Ñanderu está do nosso lado, vivendo com a gente, cuidando de nós. Mesmo quando a gente morre, estamos conquistando um pouquinho da terra para nós cuidar. Nós não temos mais para onde ir. [...] Deus em primeiro lugar, damos nome Ñanderu, está conosco na terra, ensinou como a gente deve viver. Mesmo que a gente for matado, não podemos matar. A gente sente muita saudade das pessoas que já partiu da terra. Eu já perdi muitos dos meus parentes, lideranças tradicionais que cuida dos remédios, da terra e Deus sabe onde eles estão agora. A gente não vê o Espírito que está aqui no nosso meio, mas ele defende o nosso povo. Eu amo meu povo, eu amo Deus do jeito que ele me ama. Eu amo o mato e o rio, quem não conhece o Deus verdadeiro, está matando o rio, a terra. Ele não sabe o que fala, porque temos um dono que cuida de nós, da nossa terra e um dia vai limpar dessa gente que mata. Ñanderu está vendo o índio, a raiz da terra. [...]

---

<sup>14</sup> Essa fala informal de Leila Rocha Lopes, liderança Guarani-Ñandeva, foi ouvida por Aloir Pacini nos espaços da Casa Comum por ocasião do Sínodo para a Amazônia em Roma (09/10/2019), que narra a resistência histórica de seu povo e os conflitos fundiários que enfrentam. Trata-se de um modo de enfrentar específico: parece que estão dispostos a morrerem, não saem de seus territórios tradicionais mesmo que isso os leve à morte violenta nessa terra, talvez por causa da sua dimensão espiritual que remete para outros mundos espirituais. (PACINI, 2018).

A gente já passa comendo comida envenenada, bebendo água envenenada, trazendo doença pra nós. Ajuda nós construir água limpa, mato grande para viver na sombra... (Roma, 10/10/2019; transcrição Aloir Pacini).

Forçoso é olhar para os dias atuais e compreender o que aconteceu no dia 10 de fevereiro de 1756, quando o corregedor de Concepción, Nicolau Neenguirú (Languiru), continuou no comando dos Guaranis e, na Batalha de Caiboaté, onde foram massacrados<sup>15</sup>:

O sítio do Caaibaté e suas vizinhanças era o lugar determinado, para onde tinham de encaminhar-se os índios que, depois do Capitão Sepé, saíram de seu Povo e dos demais. Diga-se, porém, que ainda não havia chegado a ele ou às suas imediações nem a metade dos ditos índios, quando ali já se encontravam os dois exércitos, prosseguindo sempre as suas marchas regulares e bem ordenadas. (ESCANDÓN, 1983, p. 307).

Em longos traços, existe uma causa para tamanha tragédia que está sendo rememorada na Missa da Terra sem Males: o expansionismo do Império português que passou a exercer cada vez mais soberania para além de suas fronteiras. Os territórios das Missões jesuíticas situadas no atual Paraná, a leste ou ocidente do Rio Uruguay eram atacados pelos bandeirantes já no século XVII e seguinte. Na margem direita do rio Guaporé as Missões de Chiquitos e Mojos sofreram a mesma invasão, sobre o rio Cuiabá e também sobre a margem esquerda do baixo rio Paraguay durante a primeira metade do século XVIII. Esses acontecimentos podem ser acessados no filme “A Missão” dirigido por Roland Joffé (1986). A expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas (1759) e espanholas (1769) levou posteriormente à supressão da Companhia de Jesus (jesuítas), acusados de regicídio pelo Marquês de Pombal. Os locais dos Sete *Pueblos* das Missões foram destruídos pela guerra, e isso foi associado à expulsão dos jesuítas, o que levou à decadência das Missões na região, e as sedes das fazendas das Missões foram entregues em forma de sesmarias para os comandantes dos Exércitos vencedores, em forma de prêmio pela conquista.

---

<sup>15</sup> Entre mais de 1500 Guaranis mortos, apenas 4 soldados dos exércitos imperiais, conforme [www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/1829/batalha-de-caiboate.html](http://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/1829/batalha-de-caiboate.html)

## 2 MISSÕES GUARANIS E A BUSCA PELA TERRA SEM MALES

Nos tempos remotos, os jesuítas das Missões foram até o Pico do Monte Negro, o ponto mais alto do Estado do Rio Grande do Sul, a 1403 metros de altitude na borda do cânion e ali celebraram a Missa, a 45 quilômetros da sede do atual São José dos Ausentes para deixarem-se inspirar na forma de estabelecer as Missões com os Guaranis.<sup>16</sup> Dada a necessidade de quarentena nesse tempo trágico que estamos vivendo na pandemia do Covid-19, cada um de nós pode celebrar como Teilhard de Chardin,<sup>17</sup> em nossas casas, os altares domésticos, estendendo as mãos sobre alimentos, frutos da terra ou elementos da natureza que estão ao nosso alcance, consagrando-os para incorporar as forças espirituais e refletir nessa presença dos sábios indígenas em comunhão de mentes e corações com nossa história. Outra Missa sobre o mundo foi feita pelo Padre Pedro Arrupe em 23/08/1939 a 3.776 metros de Altura no monte Fuji-san (Japão) que entrou 18 vezes em erupção desde 1707.<sup>18</sup> Nomeado Padre Geral, Arrupe defendeu publicamente a obra do Padre Teilhard de Chardin, *antropólogo* e paleontólogo, pois era um esforço do apostolado da Companhia de Jesus, por isso atuava no Concílio Vaticano II com Karl Rahner e Henri de Lubac.

Depois do Concílio e a Congregação Geral dos jesuítas, Arrupe passou um mês no Brasil de Dom Helder Câmara para convencer a Companhia de Jesus a libertar o ser humano de toda forma de injustiça e servidão, por isso dizia: nossa Missão hoje é o serviço da fé e a promoção da justiça. Esse Padre Geral dos jesuítas veio a Utiariti (MT) em 1968 para dizer aos missionários que saíssem do Internato

---

<sup>16</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pico\\_do\\_Monte\\_Negro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pico_do_Monte_Negro)

<sup>17</sup> Teilhard de Chardin (1891-1955) jesuíta, cientista (paleontólogo e geólogo), filósofo e teólogo foi solicitado a calar-se pelo Papa da época em relação aos diálogos que fazia entre fé e ciência. Enviado ao deserto de Ordos, China, onde não podia celebrar a Eucaristia, ali escreveu a *Missa sobre o Mundo* em 1923; [www.ihu.unisinos.br/78-noticias/541655-pierre-teilhard-de-chardin-a-sabedoria-do-teologo-da-noosfera](http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/541655-pierre-teilhard-de-chardin-a-sabedoria-do-teologo-da-noosfera)

<sup>18</sup> O Padre Arrupe estava em 6/08/1945 Hiroshima com cerca de 400 mil habitantes transformou-se de uma hora para a outra e, como era médico, transformou o noviciado da periferia Nagatsuka em hospital. Fez uma oração por aqueles que tiveram a crueldade selvagem de jogar a bomba atômica: Pai, perdoa-lhes porque não sabem o que fazem. E pôs-se ao trabalho dia e noite. Em Nagasaki Arrupe erigiu um monumento na colina onde 26 cristãos foram crucificados por ordem de Hideyoshi em 5/02/1597, entre eles os jesuítas Pablo Miki, Juan Soan e Diego Kisai, que foi inaugurado em 10/06/1962. Nas Missões Guaranis de Sepé Tiaraju também uma delas tinha esses mártires como padroeiros.

que colonizava mentes e corações dos indígenas para ficar sujeitos a eles nas suas aldeias (PACINI, 2015). Esse foi o início do Conselho Indigenista Missionário e da aplicação prática do conceito *enculturação*, o que desmontou o projeto de *aculturação* que vinha acontecendo com a cruz e a espada, e assim iniciou-se um caminho sem volta. A Missão era inculturar-se, ou seja, viver na cultura dos indígenas para aprender com eles a viver o Evangelho, pois ali já estava lá sendo vivido na forma de partilha.

A compreensão dos que organizaram a Missa da Terra sem Males é que Ameríndia sofreu um passado de cativo e aconteceu um saque monumental de suas riquezas como *veias abertas* durante os 500 anos de colonização. Por isso a percepção atual é que os povos indígenas de todo o continente anseiam pela “terra sem males” e o *bem viver* em comunhão com a natureza e com outras etnias (os Wapichana nomeiam: *kaimen*, ver Pacini, 2019). Agora tornou-se mais urgente a proposta da mencionada Missa da Terra sem Males, sem pandemia, sem o capitalismo devastador e isso ficou explícito a partir da Encíclica *Laudato Si'* (PAPA FRANCISCO, 2015), primeiro documento enviado para ser absorvido pela Igreja e pessoas de boa fé para o cuidado da *casa comum*, um aporte explicitamente indígena que foi captado como um ensinamento para a humanidade. Por isso os organizadores da Missa da Terra sem Males, mencionam que a memória do sangue derramado celebrada gera Esperança quando consegue ser Ameríndia, pelo carisma e sensibilidade dos artistas que a rezaram e cantaram, mas principalmente por causa da presença do Cristo Eucarístico que estamos olhando com mais detalhes através da arte, através de sua poesia e canto:

Eu sou América, sou o Povo da Terra,  
da Terra-sem-males,  
o Povo dos Andes,  
o Povo das Selvas,  
o Povo dos Pampas,  
o Povo do Mar..  
Do Colorado,  
de Tenochtitlan,  
do Machu-Pichu,  
da Patagônia,  
do Amazonas,  
dos Sete Povos do Rio Grande... (CASALDÁLIGA, 1980, p. 11).

Os Mbyá-Guarani inseriram em sua linguagem mitológica o utópico tom político e escatológico desta Missa há quarenta anos na Catedral da Sé em São Paulo e continuam secularmente clamando desde as terras do Guayrá (do Mato Grosso e Paraná) até o Tape (no Rio Grande do Sul), pois são eles os principais filhos da grande nostalgia, os buscadores incansáveis da terra sem males. Assim pensavam os que rezavam naquele dia 22/04/1979 ou rezam hoje nessa pandemia. Vi isso acontecer na aldeia Pindó Poty em Porto Alegre: o êxodo comovente nesta peregrinação pela terra-sem-males que trouxe a tensa alegria da Esperança no *novo céu* e a *terra nova* que *Ñanderu* jurou dar a seus filhos (PACINI, 2021).

A Missa da Terra-sem-males é uma missa de memória, remorso, denúncia e compromisso. Ela nos atira no rosto esta realidade fatal: de todos os continentes escravizados- Ásia, África e América- a América é o único que não retornará a seus filhos. Não se trata de sonhar o impossível sonho de uma América puramente Índia. [...]. Sem retórica, cabe dizer que os conquistadores Ingleses, Espanhóis e Portugueses se lançaram sobre o Continente americano como uma malta de saqueadores, reduzindo a escombros três impérios riquíssimos e exterminando, num espaço de quatro séculos, cerca de noventa milhões de índios. A Missa da Terra-sem-males brotou em terra Guarani, ó Povo-aliança da América Índia. No centro do Continente, os Guarani foram duplamente submetidos. O conquistador português ou espanhol, converteu a terra guarani em campo de batalha até a destruição completa de tudo quanto representasse trabalho humano ou humana aspiração. Contra toda a violência, contra todo o sangue derramado, o Povo Guarani foi capaz de sonhar a Terra-sem-males. Não foi um “Céu-sem-males”, foi uma Terra-sem-males, a utopia possível. A utopia construída pela luta de todos os oprimidos. A pátria libertada de todos os homens. (TIERRA, 1980, p. 22-3).

Contra toda a violência, contra todo o sangue derramado, o povo Guarani foi capaz de continuar a sonhar a *terra sem males*. Eles buscam também o céu sem males, por isso, como num espelho trabalham aqui na terra para que também vivamos sem os males da ganância da idolatria, das drogas, da poluição entre outros. Uma utopia sempre possível quando nos damos as mãos, quando construída na luta de todos os oprimidos em forma de paz para mudar as mentes dos opressores, o que evitaria que o oprimido também deixasse o opressor habitar sua consciência. Convivendo com os Guaranis, conseguimos compreender que a pátria definitiva nos céus mostra como devemos realizar o nosso trabalho aqui na terra.

Poderia ter sido um poema, uma cantata, mas nasceu missa. Porque é impossível separar a história dos Povos Indígenas da América da presença da Igreja entre eles. A mesma Igreja que abençoou a espada dos conquistadores e sacramentou o massacre e o extermínio de povos inteiros, nesta missa se cobre de cinza e faz sua própria e profunda penitência. A penitência por si só não conduz a nada, nem sequer alivia a responsabilidade histórica que a Igreja assumiu ao lado do branco colonizador. Contudo, a História marcha e a Igreja mantém um laço profundo com os oprimidos da América. Que esta penitência contribua para que este laço se converta em compromisso com a marcha do Povo a caminho de sua libertação. (TIERRA, 1980, p. 23).

Interessante é a captação das memórias passadas, pois Pedro Tierra escreve 8 de outubro de 1979 um texto intitulado *A Missa da Resistência Indígena* (Tierra, 1980, p. 21-23) para falar que sua inspiração começou a brotar sobre as pedras da Missão de São Miguel, fundada na margem direita do Ibicuí, em junho de 1632 pelos Padres jesuítas Pedro Romero, Cristóbal de Mendoza e Pablo Benavides com os Guaranis e outras etnias, hoje Rio Grande do Sul. Tratam-se de terras de fronteira entre a América espanhola e portuguesa, já dividida milenarmente entre as etnias indígenas, com conflitos agravados agora pela ganância e o fogo dos conquistadores:

O templo semidestruído de São Miguel é um monumento testemunho do massacre do Povo Guarani, testemunho da resistência e da grandeza dos Povos Indígenas de toda a América. As pedras escurecidas pelo fogo e pelos séculos narram com seu terrível silêncio a passagem dos bandeirantes, a devastadora passagem dos exércitos de Portugal e Espanha. A própria História da Resistência dos Povos Indígenas aos conquistadores gestou no sangue esta Missa da Terra-sem-males. [...]. Neste poema vulcânico, a América mergulha suas raízes na terra-mãe-ameríndia e retira dela a seiva elementar que nutre o sonho e a marcha de seus filhos. (TIERRA, 1980, p. 21).

### **3 UMA DESCRIÇÃO DA MISSA DA TERRA SEM MALES**

Uma Missa é ritmo e música, por isso se faz necessário que um músico organize suas partes para levar as pessoas a rezarem mais profundamente. Apesar de não tratarmos de todas as partes da Missa aqui porque não se trata de uma análise estrutural, trazemos algumas descrições que nos permitem apreciar, com

todos os sentidos, os detalhes a partir de uma parte:

Dentro de nossa memória histórica se afloram, desde suas entranhas, ritmos, melodias e instrumentos, que fazem parte da longa caminhada de nossos povos por tantos séculos dizimados e massacrados.

Desde sempre. Desde o fundo escuro das minas, dos canaviais, dos engenhos, hervatais e madeireiras. (COPLAS, 1980, p. 27).

O acesso ao importante ritual só é possível através de gravações e descrições que foram feitas por pessoas que se empenharam em preparar a Missa, e também das que participaram. Entretanto, sabemos que o planejado nem sempre acontece da forma como foi idealizado, uma vez que as inspirações do momento também contam para que o ritual seja “conduzido” pelo Espírito Santo, segundo os liturgistas. O texto deixado com indicações de quais instrumentos foram utilizados – do que eram feitos, quem os iriam tocar e quais vozes conduziriam os cantos, estimula a imaginação de quem lê:

Tentando mostrar as raízes culturais de “Nuestra América”, selecionei para a Missa da Terra-sem-males alguns dos ritmos mais importantes e populares que representam as diferentes regiões deste Continente Americano.

A Missa da Terra-sem-males é estruturada em sete movimentos musicais [...] Tentarei, de algum modo, também, registrar os diferentes instrumentos empregados para expressar as modulações regionais já citadas. Quena é um instrumento fundamental, original da América Latina, pertencendo à Era Paleolítica. As primeiras quenens foram feitas de pedra e osso. Atualmente são feitas de taquara. É um instrumento de sopro, com afinação pentatônica. (COPLAS, 1980, p. 27).

É possível perceber como Martin Coplas procura explicar, em síntese, os detalhes da riqueza musical que povoam as tradições indígenas nas Américas e que serão trazidos para o ritual, o que é descrito com detalhes nas páginas 28 a 31. No *mistério* dito em palavras, com três estrofes dedicadas para a Trindade Santa, o autor faz circular de forma harmônica o que se faz presente na terra-sem-males encarnada, e é celebrado nos mitos e ritos com o *canto de abertura* para nunca mais sair da memória dos que participaram, na voz de Diana Pequeno:

Em nome do Pai de todos os Povos,  
Maíra de tudo,  
excelso Tupã.  
Em nome do Filho,

que a todos os homens nos faz ser irmãos.  
 No sangue mesclado com todos os sangues.  
 Em nome da Aliança da Libertação.  
 Em nome da Luz de toda Cultura.  
 Em nome do Amor que está em todo amor.  
 Em nome da Terra-sem-males,  
 perdida no lucro, ganhada na dor,  
 em nome da Morte vencida,  
 em nome da Vida, cantamos, Senhor! (COPLAS, 1980, p. 33).

Escrita, cantada e rezada em português, a Missa da terra-sem-males é como um rito de passagem dos cristãos para uma vida de fé adulta, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e fraterna com a participação dos indígenas, num momento preciso em que a Igreja no Brasil estava identificada com o processo de redemocratização e todos enchiam-se de esperança. A adesão foi grande, como disse, quase quarenta bispos participaram da mencionada Missa, no dia escolhido para desfazer o mito da descoberta do Brasil e apreciaram o texto recitado e musicado (em anexo) que ambienta e traduz uma Celebração Eucarística que, segundo a Igreja Católica é o momento de memória e atualização do mistério do martírio de Jesus Cristo, dos jesuítas e dos indígenas.

Ao ler esta Santa Ceia, parece que dois momentos maiores tomaram conta dos que participavam de forma plena, como textos indigenistas: a “Memória Penitencial” e o “Compromisso Final”. Claro que aqui falamos de uma *memória* possível da época, num diálogo entre América Ameríndia e a consciência coletiva de nossa civilização – colonizadora e missionária fazia-se presente e expurgava processos de exploração. O *compromisso*, alternando trágicas referências históricas com o grito coletivo da comunidade celebrante: “*Memória, Remorso, Compromisso!*”

No decorrer do ritual da Missa é rememorado a morte do Cristo e sua ressurreição, sua Páscoa pessoal já completa, porém ficava o contraste com a Páscoa Ameríndia, carregada de mortes até os dias de hoje e que precisa de atualização urgente. Toda a Missa, entretanto, foi traspassada de uma incontida Esperança como virtude teológica e um inevitável compromisso político e evangélico que parecia tornar acreditável e eficaz, aqui e agora, a Escatologia cristã: “A Missa invoca seus Santos: do lendário Montezuma até o missionário João Bosco, fuzilado, a meus

pés<sup>19</sup>, pela Polícia Militar, na delegacia de Ribeirão Bonito.” (CASALDÁLIGA, 1980, p. 17). Diante dos fatos, o canto emocionado à Mãe de Guadalupe, padroeira da América Latina manifestada ao indígena São Juan Diego, definia aquele espírito eclesial na vontade de convocar e de congregar todos os povos do Continente, numa só marcha pela libertação:

Morena de Guadalupe,  
Maria do Tepeyac,  
congrega todos os Índios  
na estrela do teu olhar,  
convoca os Povos da América  
que queres ressuscitar. (CASALDÁLIGA, 1980, p. 18).

Ademais, o que importava era celebrar toda a Missa, comprometendo-se com o cuidado do *bem viver* na *casa comum*, ressaltado na causa dos povos indígenas, para viver e encontrar a terra-sem-males, ou melhor, construir dia após dia o *bem viver* nas relações de respeito para com a natureza, com as pessoas e com Deus, com paciência e perseverança.

“Uirás” sempre a procura  
da Terra que virá,  
Maíra nas origens,  
no fim Marana-tha! (CASALDÁLIGA, 1980, p. 18).

A mencionada Missa, que representa o sentido de sacrifício de Cristo pelos pecados para os católicos, nos parece ter no viés penitencial o intento de lavar das Américas os massacres de Cortez, Pizarro, Valdívia, Raposo Tavares, Borba Gato e tantos outros já registrados. A análise do ritual mostra que a Igreja Católica fazia um esforço de retorno à prática de Jesus, inspirada pelo Concílio Vaticano II (1964-5). A percepção era que os humanos erram desde sempre e os cristãos não deixam de ser pecadores assim *no mais*, ou pelo fato de serem discípulos de Jesus Cristo. Com o governo atual do Brasil, vemos com mais clareza que somos herdeiros dos missionários de ontem que tiveram seus esforços de altruísmo, mas

---

<sup>19</sup> Não é superficial a expressão “a meus pés”, pois ameaças podem ser percebidas até por gestos com as mãos em forma de armas, feitas por seguidores do atual presidente do Brasil. Além do mais, dentro do contexto do estímulo à violência sem justificção causal, fazemos memória ao massacre de quatro Chiquitanos, ocorrido no dia 11 de agosto de 2020 na comunidade San José de la Frontera por policiais do GEFRON: <https://cimi.org.br/2020/09/dois-massacres-ainda-sem-respostas/>

dentro de uma história de colonização, andaram nas brechas do sistema estabelecido do mercantilismo com seus pecados e méritos. Assim, Casaldáliga publica a carta escrita para os leitores do Mensageiro, o meio de comunicação de sua Prelazia, que deseja superar as polêmicas em torno da Missa (p. 15-8), dizendo:

Acredito na missão que foi a vocação de Jesus, que é essência da Igreja, no dizer do Vaticano II. E me sinto herdeiro dos missionários de ontem- de seus pecados e de seus méritos. O “nós” da “Memória Penitencial” da Missa é um *nós* eclesial, coletivo. (CASALDÁLIGA, 1980, p. 15)

Insistindo, os “nós” da Missa remetem ao coletivo eclesial em virtude dos erros cometidos ontem e hoje pela Igreja Católica também.

Solo (C):

Eu era a Terra livre,  
eu era a Água limpa,  
eu era o Vento puro,  
fecundos de abundância,  
repletos de cantigas.

Todos:

E nós te dividimos  
em regras e em fronteiras.

A golpes de ganância  
retalhamos a Terra.

Invadimos as roças,  
invadimos as tabas,  
invadimos o Homem. (COPLAS, 1980, p. 46).

Notamos que a música tem seu ritmo pautada pelos sons alcançados nas vozes e nos diferentes instrumentos musicais, auxílios valiosos para que chegasse na memória e no coração das pessoas como uma experiência espiritual relevante. Isso fez com que essas marcas auxiliassem para gravar e decorar tais canções, algo muito semelhante ao que os povos tradicionalmente fazem em relação aos mitos que são compostos com personagens típicos em cada cultura e são narrados com imagens, como *mitemas*, diria Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Ou seja, estamos trazendo essa compreensão de que os sons ritmados das músicas como estradas ou trilhos de um trem (ou partituras) auxiliaram a memória para fazer com que esses cantos fossem decorados e cantados de geração em geração: ou até mesmo fossem encenados na hora da narração, e, sobretudo, quando são ritualizados, porque ali são recordados e atualizados com mais facilidade na posteridade,

sempre segundo os dons dos artistas.

#### **4 SÃO SEPÉ TIARAJU E MARÇAL TUPÃ-Y: HERÓIS DA PÁTRIA**

América Ameríndia  
ainda na Paixão  
um dia tua morte  
terá Ressurreição!  
(*Epílogo* in Casaldáliga, 1980, p. 5; 13).

Atendendo ao espírito da época de pressão contra a ditadura militar, a Missa da *terra-sem-males* queria ser revolucionária não só na forma de celebrar, mas também ao homenagear o herói indígena que passou para a história na Guerra Guaranítica contra os impérios de Portugal e Espanha, atribuindo-lhe o título de santidade, dado que foi morto, derramou seu sangue como Cristo, defendendo o seu povo. Apesar de não constar no rol oficial dos Santos da Igreja Católica, desde o século XVIII, o povo do Rio Grande do Sul canonizou o cacique Guarani como *São Sepé Tiaraju*. Em 07/02/1756, esse índio deu a vida por seu povo e para que a terra ancestral pudesse permanecer com seu povo, ser sinal da *Terra sem males*, a casa comum para todos os povos. Em reconhecimento do seu martírio, já vimos que o povo da região deu o nome de *São Sepé* a uma cidade da região central do Rio Grande do Sul.

Aqui ilustramos as relações entre o passado mais distante das Missões Guaranis, com o contexto do regime Militar (1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985) em que os indígenas foram duramente combatidos no Brasil através da história pessoal do Guarani Marçal de Souza, o Marçal Tupã-Y (*pequeno Deus*), que nasceu no dia 24/12/1920 em Rincão Júlio (região de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul) também sofreu o martírio. Com 3 anos de idade, mudou-se para a aldeia Te'ýikue, na cidade de Caarapó e, órfão de pai e mãe aos 8 anos, fica na Nhanderoga, nome dado ao orfanato de crianças indígenas, na *Missão Caiuá*, área indígena de Dourados. Vítima de perseguições, em 1978 é expulso de Dourados pela Funai e volta a morar na aldeia Te'ýikue. A Missa da Terra sem Males o toca inspirando-o em sua Missão. Em 1980, Tupã-y foi escolhido representante indígena para falar ao Papa João Paulo II durante sua primeira visita ao Brasil, momento em que denunciou ao pontífice as condições nas quais viviam. Observamos que

existem duas linguagens, uma espontânea e outra na carta que foi lida e entregue ao Papa João Paulo II em sua primeira visita ao Brasil (Manaus, Amazonas em 11 de julho de 1980): *O Brasil não foi descoberto, não, Santo Papa, o Brasil foi invadido e tomado das mãos dos verdadeiros filhos da terra!* (transcrição do vídeo).

<sup>20</sup> Aqui, o escrito: “Nossas terras são tomadas, os nossos territórios são invadidos [...] Dizem que o Brasil foi descoberto. O Brasil não foi descoberto não, o Brasil foi invadido e tomado dos indígenas” (cópia no Arquivo da Missão Anchieta). Tupã-y já estava ameaçado de morte, por isso ganha relevância essa fala:

Trazemos à Sua Santidade a nossa miséria, a nossa tristeza pela morte de nossos líderes assassinados friamente por aqueles que tomam o nosso chão; aquela que para nós representa a nossa própria vida e a nossa sobrevivência nesse grande Brasil chamado um Brasil cristão.<sup>21</sup>

No mesmo ano, Tupã-y envolve-se na luta pela posse de terras na área indígena de Pirakuá, em Bela Vista. A demarcação é contestada pelo fazendeiro Astúrio Monteiro de Lima e seu filho Líbero Monteiro, que consideram a região parte de sua propriedade. Após diversas ameaças e agressões, no dia 25/11/1983, Marçal Tupã-y é assassinado a tiros na sua casa, na aldeia Campestre<sup>22</sup>. Os acusados do crime, Líbero Monteiro de Lima e Rômulo Gamarra, acabam absolvidos em julgamento realizado em 1993.

Apesar dos acontecimentos da vida de *São Sepé* datarem mais de 250 anos, da Missa e do martírio de Marçal Tupã-y somarem décadas, alguns fatos de hoje parecem lembrar aquela tragédia, mostrada no filme “A Missão”, anteriormente citado. Ainda hoje, a maioria dos povos indígenas no Brasil não tem garantida a demarcação de suas terras e o respeito aos seus costumes tradicionais, uma saúde

<sup>20</sup> No vídeo de onde transcrevemos parte dessa fala de Marçal Tupã-y, podem ser vistas outras cenas mencionando outros lugares, também em maio de 1978, na XI Assembleia de Chefes Indígenas na aldeia São Marcos (MT), onde foram martirizados Rodolfo Lunkenbein e Simão Bororo. O salesiano Rodolfo Lunkenbein e o índio Simão Cristino Koge Kudugodu (Simão Bororo) foram martirizados ali próximo, na aldeia Meruri, no dia 15/07/1976.

<sup>21</sup> Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=QKMjXlnM8Xw&ab\\_channel=RedeTVT](https://www.youtube.com/watch?v=QKMjXlnM8Xw&ab_channel=RedeTVT).

<sup>22</sup> Essa menção extemporânea e a do Irmão Vicente Cañas, podem ser consideradas atualizações, consequências ou efeitos da Missa da Terra Sem Males. Tupã-y foi um líder da etnia Guarani-Ñandeva (que habita o oeste do Brasil, nas fronteiras com a Argentina, a Bolívia e o Paraguai). Martirizado, através de seu povo e a atuação de diversas ONGs, foi condecorado com a honra de *Herói Nacional do Brasil* pelo governo federal, como a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul declarou Sepé Tiaraju como *Herói Guarani Missioneiro Rio-Grandense* (Lei nº 12.366 de 03/11/2005).

e educação escolar diferenciada e específica segundo suas culturas. No Brasil de hoje, o agronegócio e os grandes projetos de hidroelétricas como a Itaipu- que expulsou os Guaranis, as estradas e os arrendamentos que invadem seus territórios, o aparelhamento da FUNAI para não demarcar Terras Indígenas, os cortes em educação e saúde ameaçam a própria existência dos povos e comunidades indígenas, tanto na Amazônia, no Brasil, quanto na bacia do Paraguai. Além das ameaças supracitadas, a pandemia pelo coronavírus encontra uma letalidade maior entre os indígenas: entre os quase 300 mil brasileiros mortos em decorrência da covid-19, em 15 de março de 2021, o Brasil ultrapassava a marca de mil indígenas mortos.<sup>23</sup>

Nesse contexto, retomar nesses dias a memória de São Sepé Tiaraju, de Marçal Tupã-y é uma forma de recordar tantos índios e índias que ainda hoje ariscam a vida para que os povos autóctones deste continente possam viver livres e em seus territórios tradicionais. Quem vive um caminho de busca espiritual sente-se interpelado à solidariedade com os povos indígenas, fonte de sabedoria e de espiritualidade ecológica para toda a humanidade.

## 5 REFLEXÕES DO PAPA FRANCISCO

No dia 9 de agosto de 2019, o Papa Francisco expressava em uma entrevista para *La Stampa* que o Sínodo para a Amazônia era filho do *Laudato Si'*, não era uma encíclica verde, mas social e *guardiã da Criação*, necessários para os tempos atuais porque a crise ambiental atual tem causas estruturais associadas a uma globalização sem limites da “cultura do descarte”. Por isso a *Laudato Si'* convida a reconhecer a irmã-mãe terra como outra com quem temos uma relação de interdependência e da qual viemos. O Papa Francisco propõe na *Querida Amazônia* que sonhássemos, uma metáfora da força dos sonhos para os indígenas. Os quatro sonhos como quatro níveis da vida da Amazônia, na Aty Guaçú, dos quais a Igreja pode e deve cuidar:

[...] Deve encarnar-se a pregação, deve encarnar-se a espiritualidade, devem encarnar-se as estruturas da Igreja. Por isso, nesta breve Exortação, ousou

---

<sup>23</sup> Jair Bolsonaro quer matar 30 mil!! - Bing video <https://www.bing.com/videos/search?q=Bolsonaro+falou+que+precisava+eliminar+uns+30+mil&docid=608011>; nós o colocamos num lugar de poder que levou à morte dez vezes mais; <https://amazonia.org.br/2021/03/brasil-ultrapassa-marca-de-mil-indigenas-mortos-em-decorrencia-da-covid-19/>.

humildemente formular quatro grandes sonhos que a Amazônia me inspira: 7. Sonho com uma Amazônia que lute pelos direitos dos mais pobres, dos povos nativos, dos últimos, de modo que a sua voz seja ouvida e sua dignidade promovida.

Sonho com uma Amazônia que preserve a riqueza cultural que a caracteriza e na qual brilha de maneira tão variada a beleza humana.

Sonho com uma Amazônia que guarde zelosamente a sedutora beleza natural que a adorna, a vida transbordante que enche os seus rios e as suas florestas.

Sonho com comunidades cristãs capazes de se dedicar e encarnar de tal modo na Amazônia, que deem à Igreja rostos novos com traços amazônicos. (FRANCISCO, 2020, p. 5).

Cada um desses quatro sonhos corresponde a um capítulo do texto que serve para todos os biomas como os pampas de Sepé Tiaraju ou o Guayrá de Marçal Tupã-y, localizado na Amazônia como metáfora:

#### a) Um sonho social (nº 8-27)

A promoção da justiça socioambiental como *bem viver* na Amazônia corresponde ao “cuidado da criação” e à “atenção aos últimos” que se entrelaçam num clima de escuta e de diálogo.

#### b) Um sonho cultural (nº 28-40)

A Amazônia enquanto tesouro de culturas pode ser representada pela poesia nº 31:

Do rio, fazes o teu sangue [...].  
Depois planta-te,  
germina e cresce  
que tua raiz  
se agarre à terra  
mais e mais para sempre  
e, por último,  
sê canoa,  
barco, jangada,  
solo, jarra,  
estábulo e homem (Javier Yglesias, Llamado, 2007).

O encontro intercultural com seus devidos cuidados pela manutenção da criatividade na formação das identidades se torna um estilo de relação no mistério que constitui a Igreja enquanto Católica para assumir a perspectiva dos “direitos dos povos e das culturas”.

### c) Um sonho ecológico (nº 41-60)

Aqui também a profecia consegue dizer-se através da poesia número 47:

Aqueles que pensavam que o rio fosse uma corda para jogar, enganava-se.  
O rio é uma veia muito subtil sobre a face da terra. [...]  
O rio é uma corda onde se agarram os animais e as árvores.  
Se o puxarem demais, o rio poderia rebentar.  
Poderia explodir e lavar-nos a cara com a água e com o sangue (Juan Carlos Galeano, *Los que creyeron*, 2011).

A abordagem da proteção da casa comum está envolta na tradição espiritual e relacional que recupera o olhar contemplativo em relação à natureza e à criação, pois assume o grito dos povos contra a degradação do meio ambiente.

### d) Um sonho eclesial (nº 61-110)

Esse sonho é o mais complexo, porque vem de um sono agitado, cheio de mártires, da colonização. A primeira parte desse sonho é dedicada à *inculturação*, sonho também do Padre Arrupe (nº 61-84) e da Missa da Terra sem Males. O Papa Francisco inicia uma *revolução da ternura*, um diálogo difícil nestes tempos de desumanização pela tirania do mercado, um injusto empobrecimento do Terceiro Mundo. Assim o Papa foi ao túmulo do Padre Arrupe, que indicou no Campo de Refugiados, um programa para os jesuítas e colaboradores em três palavras: servir, acompanhar, defender.

Aqui as palavras fortes e proféticas levam a reconhecer que “é possível receber, de alguma forma, um símbolo indígena sem o qualificar necessariamente como idolátrico. Um mito denso de sentido espiritual pode ser valorizado, sem continuar a considerá-lo um extravio pagão” (QA 79). Na Amazônia parece mais fácil sonhar, amar e sofrer, algo que a Cúria Romana tem dificuldade de ver, mas alguém que veio dos pampas do sul da América do Sul parece que tem a arte do sono e do sonho até onde lhe é permitido:

Isto permite-nos receber na liturgia muitos elementos próprios da experiência dos indígenas no seu contacto íntimo com a natureza e estimular expressões autóctones em cantos, danças, ritos, gestos e símbolos. O Concílio Vaticano II solicitara este esforço de inculturação da liturgia nos povos indígenas, mas passaram-se já mais de cinquenta anos e pouco avançamos nesta linha (QA 82).

O impulso profético e poético chega até o limiar do sonho, acordamos para “A inculturação do ministério”, o que vi ritualizado na Missa da Terra sem Males tanto tempo antes:

A inculturação deve desenvolver-se e espelhar-se também numa forma encarnada de realizar a organização eclesial e o ministério. Se se incultura a espiritualidade, se se incultura a santidade, se se incultura o próprio Evangelho, será possível evitar de pensar numa inculturação do modo como se estruturaram e vivem os ministérios eclesiais? A pastoral da Igreja tem uma presença precária na Amazônia, devido em parte à imensa extensão territorial, com muitos lugares de difícil acesso, grande diversidade cultural, graves problemas sociais e a própria opção de alguns povos se isolarem. Isto não pode deixar-nos indiferentes, exigindo uma resposta específica e corajosa da Igreja (QA 85).

Na segunda parte (nº 85-110), o estado de vigília se impõe porque concretiza na *sinodalidade* e *ministerialidade* da Igreja, na Eucaristia, no Ecumenismo a tarefa de todo dia. Por isso, a poesia e o ritual deram lugar à descrição normativa, a profecia abriu espaço para uma vigilância preocupada e parece que não morremos na praia, vamos chegar à terra sem males. Temos que ter a humildade de saber que o carisma fica além, mas o mistério se encarna no limite. Lamentamos porque o discurso sobre as comunidades “desprovidas da eucaristia” só conseguiu imaginar respostas mediadas pela linguagem elaborada na Europa do século XVI, não se abriu para a criatividade indígena em suas múltiplas celebrações.

## **6 A MISSA DA TERRA SEM MALES E A PANDEMIA PELO NOVO CORONAVÍRUS**

Assim nos parece que a pandemia é fruto da forma humana de explorar o planeta terra até o esgotamento no antropoceno. A multiplicação de pragas, vírus e bactérias acontecem nos ambientes onde os predadores foram eliminados, tornaram-se terreno propício para infestar-se de pragas e ameaçar todos os seres humanos. Por isso, o cuidado da casa comum está implicado na preservação da diversidade da vida na terra e no diálogo com os povos indígenas nas suas sensibilidades e aprendizados ancestrais que eles oferecem para a humanidade atual.

Não podemos sair da Missa da Terra sem Males e da pandemia pelo novo coronavírus, o novo mal que assola nossa casa comum, da mesma forma como entramos, egoístas e capitalistas, como pontua o Papa Francisco. Assim, como

num movimento do pêndulo da história, o que não é resolvido volta de outras formas para que a humanidade tenha a oportunidade de sanar a terra, sarar suas feridas, lavar dos males o planeta em vários tipos de dilúvio, de água, de fogo e de vento, como pensam os Guaranis, Wapichana e Chiquitano (PACINI, 2018; 2019).

O Papa Francisco, que veio das águas do rio Paraguai, assumiu o pontificado (14/03/2013) e surpreendeu a todos com uma pauta associada à Missa da Terra sem Males. O pontífice convocou todos os povos da terra para cuidar da nossa casa comum (Laudato Sí', 2015). Encontrou-se com povos indígenas em Puerto Maldonado em 19/01/2018 para escutá-los antes do Sínodo para a Amazônia (2019), sintetizado no documento *Querida Amazônia* (2020). O Papa observa que os oprimidos das Américas que marcharam durante séculos e marcham hoje em busca da *terra-sem-males* serão libertados quando o opressor não mais oprimir. Assim, não basta somente criar relações mais igualitárias entre os que estão na base da sociedade, é preciso também derrubar os poderosos dos seus tronos com cantou Maria, a Mãe de Jesus (cf. Evangelho de Lucas 1, 46-56). Dessa forma, percebemos que somente uma figura como a do Papa Francisco poderia convidar a todos para uma vida simples, sem esbanjamento nem ostentação, viver bem numa *sobriedade feliz* como os indígenas na casa comum, e ser ouvido.

E mais, a *terra sem males* não seria somente o espaço geográfico pensado como casa comum e não propriedade privada de alguns poucos, mas também um tempo *kairós*,<sup>24</sup> tempo de Páscoa após uma longa Quaresma. Sugestivo seria que os Estados Unidos da América, os países mais ricos e que mais degradaram o planeta, os chamados G7 e o G20, pudessem participar dessa Missa e viver seu espírito – não como opção, mas como uma obrigação pelo bem comum, ou mesmo pela subsistência dessa geração humana no planeta terra.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos as relações apontadas entre a Missa e sua historicidade no contexto histórico brasileiro e, ainda que as relações entre o passado e o presente

---

<sup>24</sup> Kairós (em grego καιρός), na mitologia grega é o deus do tempo oportuno, do momento certo, supremo. A partir do século V a.C., Íon de Quios lhe dedicou um hino que o celebra como o filho mais jovem de Zeus.

sejam rapidamente mencionadas, demonstrar certa continuidade nos fenômenos é um ato político para os nossos tempos. Em outro momento, a Missa poderia ser revisitada também para tratar das estratégias de resistência, pela via do simbólico, e da tentativa de criação de uma relação de uniformidade histórica entre os povos Mbyá-Guarani em relação com as outras etnias Guarani, pois as mudanças que cada uma delas experimentou ao longo dos séculos devem ser consideradas.

Em tese, não vivemos mais na época da Ditadura Militar – apesar de as atitudes dos governantes sugerirem o contrário. Entretanto, viver na suposta democracia não é suficiente para que os indígenas sejam reconhecidos no Brasil, pois dia a dia percebemos a reinvenção de atitudes fascistas e genocidas. O que está na raiz da Missa da Terra sem Males é o desejo de produzir crítica social e mudar a postura colonialista em relação aos povos indígenas, algo que não acontece por decreto. Descolonizar é preciso e esta história da resistência dos povos indígenas do continente mostra uma agência, uma forma de estar neste mundo, buscando seu próprio rosto, sua identidade, a força da esperança libertadora.

Marçal Tupã-y foi assassinado em 25/11/1983 na aldeia de Campestre, município de Antonio João, Mato Grosso do Sul, com 59 anos. Marçal, cinco dias antes de ser morto, havia recusado uma oferta de dinheiro para facilitar a retirada dos índios Kayowá da área Pirakuá. Segundo a liturgia católica, na Missa fazemos memória do protomártir Jesus de Nazaré, por isso também é Eucaristia, ação de Graças pelo bem que Ele fez. Talvez por isso Tupã-y foi condecorado com a honra de Herói Nacional do Brasil e, em 2009, um decreto do presidente da República inscreveu o nome de Sepé Tiaraju no *Livro dos Heróis da Pátria*.<sup>25</sup> Parece que é

<sup>25</sup> Em Mato Grosso do Sul, onde vivem os Guarani-Kaiowá e os Guarani-Ñandeva, os conflitos fundiários compõem um quadro de graves violações de direitos humanos, que ganha contornos de genocídio que podem ser exemplificados e leva os indígenas a retomar seus territórios – chamados de *tekoha*. Marcos Veron, líder do povo Guarani-Kayowá, foi assassinado em janeiro de 2003 por jagunços e policiais, durante a madrugada, em um ataque covarde contra a aldeia Taquara, no município de Juti (MS); Dorival Benitez, também Guarani-Kayowá foi morto a tiros em conflito com fazendeiros invasores da terra indígena Sombreiro, município de Sete Quedas (MS); Dorvalino Rocha também Guarani-Kayowá foi assassinado a tiros no dia 24 de dezembro de 2005 por seguranças da fazenda Fronteira, no município de Antonio João, MS. Dorvalino encontrava-se acampado às margens da rodovia MS-384, juntamente com todos os outros indígenas que haviam sido expulsos, por decisão judicial, da terra indígena Ñande Ru Marangatu, 15 dias antes do assassinato. Em 2015, entre agosto e setembro foram cinco comunidades Guarani-Kaiowá violentamente atacadas por pistoleiros, causando a morte de outra liderança, Simião Vilhalva no mesmo local que em que Marçal está sepultado.

chegado o momento de invocarmos santos e mártires passados e atuais: do mito Sepé Tiaraju, “luzeiro na testa, ‘São Sepé’ para a fé do Povo” (CASALDÁLIGA, 1980, p. 10), até os missionários jesuítas João Bosco Burnier e o Irmão Vicente Cañas junto aos Enawenenawe (martirizado em 07/04/1987), chegamos à tragédia da pandemia que nos assola.

Na Missa feita com música, poesia e resiliência de terra-mãe-ameríndia, as Américas mergulham mais profundamente em suas raízes para fixá-las como árvores da vida a fim de retirar dela a seiva que nutre o sonho e a marcha de seus filhos. Parece que essa Missa da *terra-sem-males* é uma mesa santa que faz memória da partilha, denuncia e traz o perdão, para que, livres dos pecados passados, possamos assumir o compromisso e a *responsividade* (PACINI, 2021) com uma terra mais justa e fraterna, sem armas, mas com pão para todos, nessa casa comum: *oikos*.

## REFERÊNCIAS

CASALDÁLIGA, Dom Pedro. Memória e compromisso. In: CASALDÁLIGA, Dom Pedro; TIERRA, Pedro; COPLAS, Martin. *Missa da Terra sem Males*. n. 27. Rio de Janeiro: Tempo e Presença Editora, 1980.

COPLAS, Martin. Por uma terra sem males. In: CASALDÁLIGA, Dom Pedro; TIERRA, Pedro; COPLAS, Martin. *Missa da Terra sem Males*. n. 27. Rio de Janeiro: Tempo e Presença Editora, 1980.

ESCANDÓN, Juan de. *História da Transmigração dos Sete Povos Orientais*. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 1983.

FRANCISCO, Papa. *Carta Encíclica Laudato Si’ - Sobre o cuidado da casa comum*. São Paulo: Paulus; Edições Loyola, 2015.

FRANCISCO, Papa. Exortação apostólica pós-sinodal Querida Amazônia: ao povo de deus e a todas as pessoas de boa vontade. Roma, 2020.

FRANCISCO, Papa. *Vida após a pandemia*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2020.

NIMUENDAJÚ, Curt Unckel. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apocúva-Guarani*. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1987.

PACINI, Aloir. *Um artífice da paz entre seringueiros e índios*. São Leopoldo: Editora Unisinos. 2015.

PACINI, Aloir. *Kaimen*. O bem-viver Wapichana. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 19, n. 38, p. 181-211, jan./abr. 2019. Doi: 10.20435/tellus.v0i0.518.

PACINI, Aloir. Resenha: PIERRI, Daniel Calazans. O perecível e o imperecível: reflexões guarani Mbya sobre a existência. *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 43, n. 2, 387-90, 2018.

PACINI, Aloir. Responsividade é mais que responsabilidade, Compromisso com os pobres é o Pacto das Catacumbas! *In*: BRITES, Cristina; LACERDA, Luiz Felipe (Org.). *Lendo e Refletindo*. São Leopoldo: Casa Leria, 2021. p. 13-23. V. 1.

TIERRA, Pedro. Missa da resistência Indígena. *In*: CASALDÁLIGA, Dom Pedro; TIERRA, Pedro; COPLAS, Martin. *Missa da Terra sem Males*. n. 27. Rio de Janeiro: Tempo e Presença Editora, 1980.

### **Sobre os autores:**

**Aloir Pacini:** Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – 2012). Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Museu Nacional (1999). Graduação (Bacharelado) em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG – 1990), graduação (Bacharelado) em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (1996). Atualmente, é servidor público – cargo de professor adjunto IV do Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). **E-mail:** pacinialoir@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9859-6129>

**Marina Garcia Lara:** Mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGAS/UFMT). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pós-graduanda em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bacharela em Administração pelo Instituto Cuiabá de Ensino e Cultura (ICEC). Faz pesquisas em Antropologia das Religiões. Professora de Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia do Ensino Médio (Cuiabá, MT). **E-mail:** profmarinalara@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6273-2010>

Recebido em: 13/04/2021

Aprovado para publicação: 24/11/2021

# **‘Ese pozo infesto hierve de vida’ o de cómo dos territorios se componen en impecable coincidencia**

*‘Esse poço infestado ferve de vida’ ou como dois territórios são compostos em uma impecável coincidência*

*‘That infected well boils of life’ or how two territories are composed in impeccable coincidence*

Celeste Medrano<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.778>

**Resumen:** Este artículo está inspirado en una anécdota de campo registrada durante un proceso de mapeo colectivo en comunidades Mbyá Guaraní. Reflexionando sobre la manera en que los indígenas y los no-indígenas conciben el paisaje, ensayamos la construcción de mapas y el diálogo sobre el territorio, incluyendo a agentes vinculados a la conservación y protección del ambiente. Los resultados nos revelaron los distintos vínculos que estos colectivos humanos tienen con el entorno. Concluimos que los indígenas y los “conservacionistas” componen territorios intersecados y sus interacciones encierran una plétora de desentendidos ontológicos que explican parte de las tensiones y los conflictos históricos.

**Palabras clave:** Mbyá Guaraní; conservacionistas; equivocación controlada; conflictos ontológicos; territorialidad.

**Resumo:** Este artigo é inspirado em uma anedota de campo registrada durante um processo de mapeamento coletivo em comunidades Mbyá Guaraní. Refletindo sobre a forma como indígenas e não indígenas concebem a paisagem, ensaiamos a construção de mapas e o diálogo sobre o território, incluindo agentes ligados à conservação e proteção do meio ambiente. Os resultados revelaram as diferentes ligações que esses grupos humanos têm com o meio ambiente. Concluimos que os povos indígenas e “conservacionistas” constituem territórios que se cruzam e suas interações contêm uma infinidade de mal-entendidos ontológicos que explicam parte das tensões e conflitos históricos.

**Palavras-chave:** Mbyá Guaraní; conservacionistas; equivocação controlada; conflitos ontológicos; territorialidade.

**Abstract:** This article is inspired by a field anecdote recorded during a process of collective mapping in Mbyá Guaraní communities. Reflecting on the way

---

<sup>1</sup>Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

which indigenous and non-indigenous people conceive the landscape, we tried the construction of maps and the dialogue about the territory including agents linked to the conservation and protection of the environment. The results revealed the different links that these human groups have with the surroundings. We conclude that indigenous people and “conservationists” make up territories in impeccable coincidence and their interactions contain a plethora of ontological misunderstandings that explain part of the historical tensions and conflicts.

**Keywords:** Mbyá Guaraní; conservationists; controlled equivocation; ontological conflicts; territoriality.

## 1 INTRODUCCIÓN

*Yvy ojo’o, oipota rami e’ỹ oexa, ka’aguy omomba, vixo vixo’i omomba, oculpaju mbyá ju oculpa.*

Eles furaram a terra, e ele não queria ver isso, acabaram com as matas, acabaram com os bichos e ainda culparam os Mbyá.

Ellos [los no-indígenas] perforaron la tierra, y él [Nhanderu] no quería ver eso, acabaron con las selvas, acabaron con los bichos y aún culpan a los Mbyá. (PIERRI CALAZANS, 2013, p. 167, traducción propia de la traducción al portugués del texto mbyá).

Los mbyá<sup>2</sup> guaraní son un pueblo indígena perteneciente a la familia lingüística tupi-guaraní. Actualmente, viven en aldeas desplegadas en una gran área geográfica que abarca la Región Oriental de Paraguay, el norte de Uruguay, el interior y el litoral de los estados del sur de Brasil y sectores de Mata Atlántica ubicados próximos a San Pablo, Río de Janeiro y Espírito Santo (LADEIRA, 2008). En Argentina están emplazados en la provincia de Misiones y desarrollan su vida en la Selva Paranaense, uno de los ecosistemas biológicos más diversos del continente (PLACÍ; DI BITETTI, 2006). En este entorno las actividades de subsistencia incluían la horticultura de roza y quema, la caza y pesca y la recolección. Estas actividades, quebrantadas por el despojo y confinamiento territorial, se combinan hoy con la elaboración y venta de artesanías y el trabajo asalariado en colonias de yerba mate y tabaco.

---

2 No existen reglas consensuadas acerca de la escritura correcta del gentilicio. La convención más común sería “mbyá” con acento en la á. Aunque en guaraní sólo aparece la tilde en palabras que no son agudas, en el caso de denominación étnica se hace la excepción (ESCOBAR, 2012). En caso que se refiera al Pueblo Mbyá Guaraní, se escribe con mayúsculas (BARTOLOMÉ, 2009).

Conocí a los mbyá de Puerto Iguazú (provincia de Misiones, Argentina) en 2013, cuando realizamos un trabajo de asistencia en el marco de un proyecto que, financiado por una agencia de cooperación internacional, impulsaba actividades de turismo autogestivo. Mi colaboración, incluyó en 2015 un mapeo colectivo junto a los miembros de *Yryapu, Jasy porã, Tupã mbae e Ita poty miri* –cuatro de las hasta hoy seis aldeas que se ubican en los márgenes de la ciudad de Puerto Iguazú. Las antes nombradas se encuentran confinadas en un sector de selva llamado las “600 hectáreas”. Un área que linda con el Parque Nacional Iguazú que contiene a las Cataratas del Iguazú –una de las nueve maravillas del mundo según la UNESCO. Hacia 1990 (Fig. 1) los mbyá fueron desalojados de estas 600 ha con el fin de construir un polo turístico que albergaría hoteles de lujo, una cancha de golf y un parque temático en un área de “reserva ecológica”: “un desarrollo inmobiliario que respeta a los nativos y al ambiente”, reza un titular del periódico argentino La Nación (2006). En 2004, luego de un proceso de lucha indígena, los mbyá lograron recuperar y titularizar 265 ha del espacio expropiado. En 2012, el entonces cacique de una de las aldeas realizó denuncias (en los medios locales y ante el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) preocupado porque se estaban desmontando 100 ha de selva del sector no-indígena de las 600 ha para la construcción de una cancha de golf (PERIÓDICO PRIMERA EDICIÓN, 2012); obra que incluía además la remoción de tierra, el levantamiento de taludes y modificación de las vertientes naturales de agua. La obra se detuvo no debido a los reclamos indígenas sino a problemas financieros de los inversionistas, pero las tensiones y conflictos entre los mbyá, el sector empresario y el estado provincial misionero continúan hasta hoy discurriendo por los ya conocidos caminos de la hostilidad y los desentendimientos.

Figura 1: Titular del Semanario Usted



Fuente: archivo periodístico de Miguel Morínigo, actual cacique de *Tupã mbae*

En 2014, una mujer mbyá –que por aquel entonces vivía en *Jasy porã*– comenzó a soñar un territorio. La última vez que lo soñó se levantó y le dijo a Estanislao, su esposo: ‘ahora sí, nos tenemos que ir’, respetando las indicaciones y las decisiones que durante el transcurso de las sucesivas noches le había comunicado *Ñanderu Ete*<sup>3</sup> (un verdadero padre de las almas mbyá). Y fue la mañana del 24 de diciembre de 2014 que la parentela de esta mujer colocó los horcones en el espacio que había sido desmontado por el Hotel Hilton para la construcción de la cancha de golf, comenzando así un proceso de recuperación territorial y resistencia que se continúa hasta el presente. Allí fundaron un *tekoa* (noción que puede ser traducida como ‘territorio’ o ‘comunidad’ pero que será discutida más adelante) al que llamaron *Ita poty miri* (lit. “flor de piedra pequeña”). Este texto está inspirado inicialmente en una anécdota de campo vivida durante el proceso de mapeo de esta aldea.

<sup>3</sup> *Ñanderu Ete*, “Nuestro Padre Verdadero” o *Ñamandu Ru Ete*; identificado en la literatura como “verdadero Padre *Ñamandu*, el primero” (CADOGAN, 1971), quien crea su propio cuerpo, las divinas palabras, la sabiduría, los vientos originarios, el espacio-tiempo, la tierra y todas las cosas que existen.

Durante una de las tardes de relevamiento en *Ita poty miri* el cacique, Estanislao, nos llevó —a Carolina y a mí, quiénes encarnábamos la posición epistémica de etnógrafas— a observar un área que la comunidad aprecia especialmente<sup>4</sup>. Se trata de un sitio que albergaba un palmar de pindo (*Syagrus romanzoffiana*). El lugar fue inundado a raíz de los movimientos de tierra para la construcción de la cancha de golf. Como resultado de esto, las palmeras se secaron y el sitio se transformó en una laguna. Los indígenas, preocupados por la muerte de las palmeras<sup>5</sup> —la especie vegetal con mayor valor de uso para los mbyá según Héctor Keller (2008), un etnobotánico—, la reclaman como un área prioritaria dentro de su *tekoa*. Parados frente a la laguna, el cacique narró que un ancestro guaraní del tiempo mítico, que necesitaba material para cubrir los techos de las viviendas, transformó a una mujer de tupido cabello en palmera para usar su pelo, convertido en largas y fuertes hojas, para cubrir las casas (cf. KELLER, 2011). El relato inauguró un escenario de complicidad. Caía la tarde, soplabla una brisa refrescante, todos —los mbyá y nosotras— parecíamos presos de felicidad, contemplábamos la laguna, nadie hablaba, sobre las cientos de espectrales palmeras muertas sobrevolaban incontables insectos y pájaros que, junto a las ranas componían una serenata arrulladora. Las etnógrafas nos miramos y yo susurré: “hierve de vida”.

Al anochecer, dejamos la aldea mbyá y nos dirigimos a la casa donde pasaríamos la noche. Allí, nos encontramos con un biólogo de los tantos que se instalan en Iguazú atraídos por la diversidad de especies biológicas. Ambas, extenuadas pero felices por haber vivido uno de esos momentos etnográficamente difícil de registrar porque interpela a las emociones compartidas, porque simetriza epistemologías sin la mediación del texto, porque son pura afectación (FAVRET-SAADA, 2015), le narramos al biólogo, todavía colmadas de entusiasmo, lo sucedido en la laguna.

---

<sup>4</sup> Empecé este trabajo de mapeo con la inestimable ayuda de Carolina Rodríguez quien ya había trabajado el tema en aldeas mbyá emplazadas en Paraguay (cf. RODRÍGUEZ; GLAUSER, 2014). Aunque ella optó por no firmar este artículo por razones personales, fue juntas que realizamos la tarea de mapeo y con quién compartí muchas de las angustias que devinieron en reflexiones.

<sup>5</sup> Esta palmera es mencionada como la especie vegetal con mayor valor de uso para los mbyá según Héctor Keller (2008), un etnobotánico de trayectoria en la zona. Sumado a esto es una de las plantas con mayor significado religioso-sagrado, tal como lo menciona León Cadogan: el *pindo* es una “palmera eterna, milagrosa, indestructible” (1971, p. 60). Cadogan (1971) registra el mito de creación de la Primera Tierra, donde Ñamandu, el verdadero padre creador, crea cinco palmeras eternas para asegurar la morada terrenal. Así, el firmamento descansa sobre cuatro columnas sagradas.

El meditó un instante y dijo: “Ah! Ese pozo infesto”, por lo bajo, una de nosotras completó diciendo “hierve de vida”. Ambos nos referíamos a la misma laguna.

En los meses sucesivos me encontré narrando esta anécdota de campo una y otra vez a colegas y amigos. Nunca había apreciado tan manifiestamente cómo dos experiencias territoriales pueden intersectarse tan impecablemente. Intenté entonces transformar mis impresiones en ciertas claridades y rediseñe la metodología para los sucesivos viajes.

Inspirada en lo narrado, me propongo reflexionar sobre ciertos aspectos de la relación que indígenas y no-indígenas mantienen con el territorio en lo que respecta a las 600 hectáreas. Específicamente, la anécdota fue la motivación para sumarle al trabajo de mapeo con los mbyá la construcción de otros mapas y el diálogo con agentes vinculados a la conservación y protección del ambiente, colectivo al que nombraremos –tal vez demasiado genéricamente– como: los ‘conservacionistas’<sup>6</sup>.

### 1.1 Algunas explicaciones metodológicas

Nuestro abordaje radicó en conversar con los indígenas y los conservacionistas a la luz del equívoco que había fundado la anécdota del ‘pozo infesto’. La propuesta metodológica de Viveiros de Castro (2004) de la “equivocación controlada” consiste en una lectura controlada a través de dos perspectivas ontológicas que emplean términos homónimos. Sin embargo, el caso de la laguna fundaba una “equivocación sin control”; una falla comunicativa que ocurre entre personas cuyos mundos son diferentes: “En otras palabras, estos desentendimientos no suceden porque hayan diferentes perspectivas acerca del mundo sino porque los interlocutores no se percatan que el otro está en-actuando (y asumiendo) un mundo diferente” (BLASER, 2009, p. 84-5). En este contexto,

<sup>6</sup> Nos vamos a referir a ‘los conservacionistas’ como un aglomerado homogéneo a los fines analíticos pero de ninguna manera pensamos que esto sea así. El conjunto con el que dialogamos responde a profesionales (principalmente graduados como Biólogos, Veterinarios o Licenciados en Turismo) que se agrupan debido a un interés común en la defensa de las especies nativas, siendo las aves el principal foco de interés (por lo que se dedican a la observación ornitológica, conteo y denuncia de situaciones de vulnerabilidad). Mayor profundidad en el trabajo de campo nos permitirá, en las futuras contribuciones, desarticular este conjunto de personas en pos de repensar las conclusiones. De todos modos nos basamos en información colectada en campo por lo que lo expuesto refleja al menos, las opiniones de un sector.

navegando entre equivocaciones controladas y descontroladas, ensayamos un “mapeo a dos mundos”. Sobre una misma imagen satelital que ilustraba las 600 ha y sectores aledaños, desplegamos un cuestionario que apuntaba a evidenciar las “áreas amenazadas” y las “prioritarias de conservación” con el ánimo de bosquejar el entorno que los indígenas y los conservacionistas componen. Así, les solicitábamos a ambos colectivos que, en primer lugar, grafiquen los tres sitios de mayor importancia; ‘los que sí o si debían ser salvaguardados’, mencionábamos. En segundo lugar, que dibujen los tres sitios o procesos que representaban una amenaza al entorno de las 600 ha. Así, sobre la composición cartográfica que obtuvimos, los diálogos que esta suscitó y un abordaje etnográfico de escucha, emprendimos la redacción de este texto.

En un primer momento nos dedicaremos a reconstruir históricamente el proceso por el cual los indígenas fueron despojados del territorio que hoy reclaman y nos explayaremos sobre los motivos que esgrimen estos últimos para organizar la resistencia. En un segundo momentos nos centraremos en aquellas áreas identificadas como en peligro o aquellas que necesitaban ser conservadas de acuerdo a la perspectiva de los grupos que participaron del mapeo. Luego nos dedicaremos a describir brevemente algunas de las escenas que experimentamos durante el mapeo colectivo del territorio mbyá para finalmente pensar-junto a las palabras de un líder indígena que participó del evento de presentación de la cartografía mencionada. Todo esto dará pié a las palabras finales que discuten lo especulado en el contexto general de aquella reflexión antropología ‘sensible a las ontologías’ que presta atención a las particulares composiciones de mundo con sus territorios, historias, cosmopolíticas, artes verbales, formas de afectación, etc., asociadas.

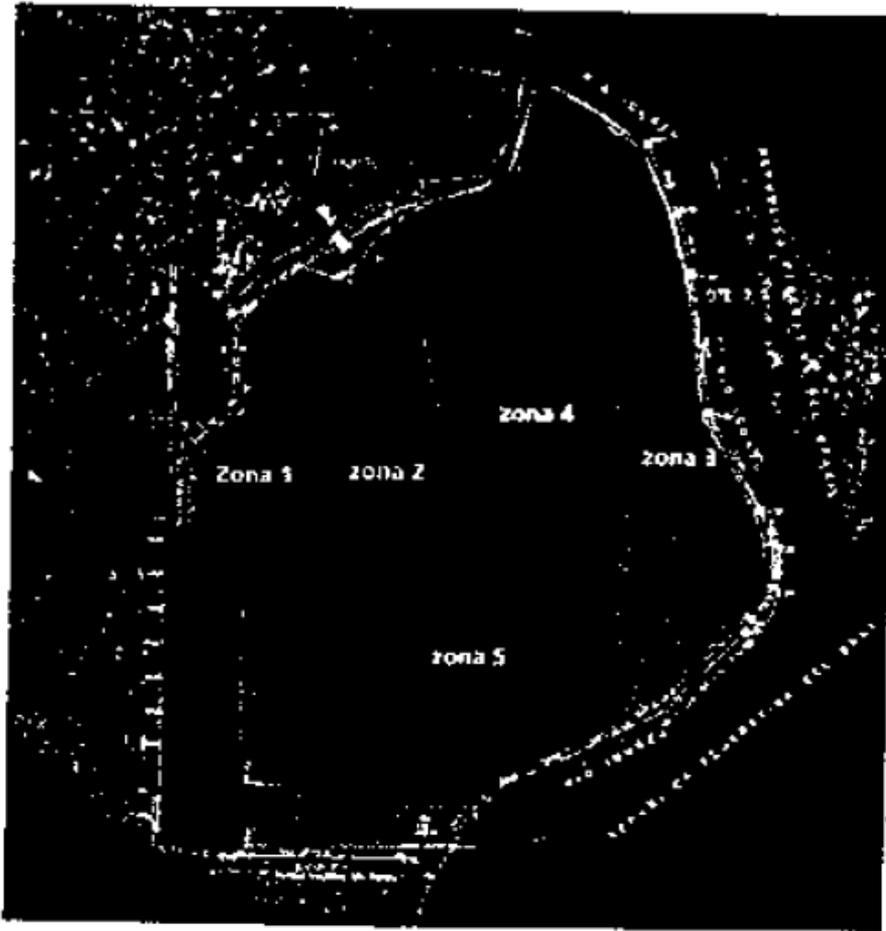
## **2 LA LAGUNA Y LA LAGUNA: ¿DOS NATURALEZAS?**

El ordenamiento territorial del área de las 600 hectáreas fue publicado en el boletín oficial de la provincia de Misiones bajo el Decreto N° 1600/02. En 2004 éste fue ampliado con el Decreto N° 1628/04, zonificándose el área en cinco sectores (BOLETÍN OFICIAL DE LA PROVINCIA DE MISIONES, 2005, p. 7). Dichas zonas fueron posteriormente descritas, en la resolución N° 105/09 del Ministerio de Ecología, Recursos Naturales Renovables y Turismo de la provincia de Misiones,

siendo la zona I “sometida a uso intensivo y afectada a servicios complementarios al turismo, con un factor de ocupación del suelo de un 25%”; la zona II “destinará a emprendimientos de alojamiento, recreación y esparcimiento turístico adecuados al entorno natural, tipo *ecolodge*, con un factor de ocupación del suelo del 10%”; la zona III, donde actualmente se encuentra emplazada la comunidad *Tupã mbae*, se “trata de la zona mejor conservada; la franja de selva costera tiene singularidades ambientales para especies faunísticas ligadas al agua. Funciona como corredor Biótico entre el Parque Nacional Iguazú y la Reserva Natural Municipal D.L.H Rolón”; la zona IV es “La zona Campo de Golf [que] requiere [de] un estudio detallado atento [a] las grandes cantidades de agua a utilizar para el mantenimiento del césped, y la zona de selva higrófila que presenta en su parte central, que constituye un importante reservorio de biodiversidad. Por otra parte la implantación traerá aparejada una transformación radical del paisaje. Se trata de una zona de selva en estrato con renovales de Palo Rosa” y finalmente, la zona V, llamada “Reserva Natural y Cultural Selva Yriapú” es la que:

[...] se considera ZONA BUFFER o zona de amortiguamiento al sector adyacente al ANP [Área Natural Protegida], Reserva Natural y Cultural Comunidad Aborigen Yriapu, creada por Ley 4098/04. Por su naturaleza y ubicación requiere un tratamiento específico para garantizar la conservación del área protegida. Las actividades que se realicen en esa zona no deben poner en riesgo el cumplimiento de los fines del ANP. Por otra parte, se considerara zona de amortiguamiento al sector de lotes limitantes con la zona destinada a Reserva (Emprendimiento TEKOÁ, Lote C-38). (BOLETÍN OFICIAL DE LA PROVINCIA DE MISIONES, 2009, p. 9) (Fig. 2).

Figura 2: Mapa de zonificación que figura en el Boletín Oficial de mayo de 2005



Fuente: Boletín oficial de la Provincia de Misiones, 2005.

Como puede leerse en este plan maestro los indígenas son algo más a ser ordenado. Sin considerar los procesos sociocosmológicos que los arrinconaron en ese sector entre la ciudad de Puerto Iguazú y el Parque Nacional o su ocupación histórica de un territorio otrora largamente recorrido por ellos, se les asigna un espacio que a su vez es cargado de preocupaciones respecto a la 'naturaleza' que dicho sector alberga. Tal foco puesto en la salvaguarda de la biodiversidad soslaya una idiosincrasia según la cuál es menester vigilar las actividades indígenas que

podrían poner en riesgo los recursos de flora y fauna en tanto otros sectores, como los I y II, son sacrificados biológicamente con fines legítimamente productivos como la instalación de emprendimientos turísticos y hoteleros.

En este marco y tal como mencionamos, cuando se iniciaron las obras para la construcción de la cancha de golf siete familias mbyá fueron desalojadas. De acuerdo a nuestra información, algunos biólogos y conservacionistas se mostraron disconformes porque no se estaba obedeciendo el principio de “respeto a los nativos y al ambiente” que, según ellos, pregonaba el proyecto turístico. Hasta aquí todo daba la impresión de que estábamos frente a una instancia de colaboración, como mencionaría Neurath cuando documentó la lucha contra la minería en los alrededores de Real de Catorce, México, emprendida por un grupo indígena, los huicholes: mientras los indígenas “recurren al apoyo de ecologistas para lograr que se respeten sus derechos y no se destruyan sus sitios sagrados; los ecologistas recurren a los huicholes, que son mundialmente famosos por su chamanismo de peyote y su arte, para que sus luchas por la defensa del ambiente lleguen a los medios masivos” (2018, p. 168).

Pero en Puerto Iguazú, cuando las obras de construcción de la cancha de golf se detuvieron, la Fundación Selva Iriapú –una organización formada por los dueños de las inversiones hoteleras–, realizó una convocatoria para diseñar un sendero de observación de aves en las hectáreas desmontadas. Como me comentaron: “la idea de [Sergio] Dobrusin [Ministro de Turismo de Misiones a partir de septiembre de 2014] era poner un tope al avance guaraní, poner observación de aves era una excusa”. En este contexto, un grupo de observadores de aves profesionales y amateurs comenzaron a inventariar ornitológicamente la zona no-indígena de las 600 ha, entre otros sitios de interés cercanos. La laguna de las palmeras muertas y otro cuerpo de agua lagunar lindero resultaban muy atrayentes porque hospedaban gran diversidad de aves.

En 2014, cuando el cacique y su parentela fundaron el *tekoa Ita poty miri*, que incluye a ambas lagunas, prohibieron la entrada de los observadores de aves aduciendo que si querían ingresar en territorio guaraní debían abonar un derecho de uso. Los observadores de aves acusaron a los antes “ancestrales indígenas” de usurpadores esgrimiendo que los mbyá ya habían firmado un acuerdo aceptando ceder esa tierra para el desarrollo turístico. Estos ciudadanos –dentro de los que

se encontraban académicos formados en prestigiosas universidades nacionales— parecían desconocer los procesos violentos y avasallantes mediante los cuales muchos indígenas son obligados a firmar acuerdos con los que no están de acuerdo. Sumado a esto se acusó a los mbyá de haber diezmado a una “curiosa” población de patos macá gris (*Tachybaptus dominicus*) que vivían en una de las lagunas. Como me relató enfáticamente un biólogo: “[los indígenas] es gente que se ha comido gente, cómo no se van a comer a los macá”.

Cuando desplegábamos la imagen satelital que usábamos como base cartográfica para organizar nuestros diálogos y señalábamos ambas lagunas, los observadores de aves resaltaban, en un primer momento, su carácter artificial. Sin embargo, en una segunda instancia, rescataban la zona por su valor “pictórico”. La naturaleza es medida para ellos de acuerdo a una escala que, integrada por objetos más o menos prístinos, se aleja o acerca de un ideal edénico. Danowski y Viveiros de Castro (2019) mencionan que “el mitema del mundo edénico persiste contemporáneamente en la idea de *wilderness*, aquellos espacios —cada vez menos— de una naturaleza pura, no corrompida por la presencia humana” (p. 58). Dichos autores mencionan que la idea de *wilderness* comprende la contemplación de “una naturaleza grandiosa, anterior y superior al humano” este:

[...] “mundo-sin-nosotros” estuvo en el centro de algunos movimientos ambientalistas contemporáneos, como el preservacionismo radical, que tuvo su actuación más expresiva en la segunda mitad del siglo XX. Esa variante del ambientalismo considera la existencia de los seres humanos como esencialmente desnaturalizante, sin vacilar por lo tanto en proponer la expulsión, hacia afuera de los espacios “naturales”, de toda y cualquier colectividad humana allí localizada (por lo general, pueblos indígenas o poblaciones “tradicionales”, es decir, con débil inserción en el mercado capitalista). (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2019, p. 59).

En el contexto de la propuesta resumida arriba, los indígenas pueden también ser ubicados dentro de la esfera de lo adánico como quienes se encuentran en “armonía con la naturaleza” (p. 59) hasta la intromisión de cualquier transformación de estas sociedades que justifique su exclusión de esa posición adánica privilegiada. En nuestro *wilderness*, el que describimos en este texto, los mbyá son un recurso que coopera adicionando exotismo y mística a la nostálgica actividad de observación del paraíso perdido, se cuentan como algo más dentro de esa “naturaleza” idílica

y ensoñadora. Pero estos buenos salvajes fotográficos se mueven, hablan, cazan, cosecha, exigen derechos, transformándose así en un problema.

Cuando caminamos por el perímetro de la laguna de las palmeras muertas con los mbyá ellos nos señalaron con alegría un pasto “exótico” que, sembrado para tapizar la cancha de golf, crecía sobre la vegetación nativa. También nos señalaron las nuevas relaciones que habían prosperado cuando las palmeras murieron: la senda de un yacaré (*Caiman latirostris*), bromelias medicinales en los troncos de las pindó, gallitos de agua (*Jacana jacana*), etc. Inclusive, en la laguna adyacente ellos mismos habían diseminado carpas “exóticas” (*Cyprinus carpio*) que habían traído desde Brasil generando un recurso íctico que ahora aprovechaban las cuatro comunidades mbyá.

Las categorías nativo y exótico parecía no tener trascendencia para los indígenas porque, si algún nuevo animal o planta se establece en su *tekoa*, es debido a que los *nhe'é ru ete* (los verdaderos padres de las almas) así lo dispusieron. Inclusive, la palabra naturaleza no está en el léxico mbyá y todo cuanto integra el espacio donde viven –animales, plantas, rocas, accidentes geográficos, fenómenos atmosféricos–, tiene un *nhe'é*, un alma (CEBOLLA BADIE, 2016). En tal marco, tanto las especies biológicas como el espacio que las contiene no necesitan exhibir ningún tipo de ancestralidad –de estado prístino–, para disponerse en el lugar; responden a los caprichos de los “dioses” que impulsan los devenires de las aldeas y los vínculos con el conjunto de los no-humanos en los nacientes entornos.

Los mbyá solicitaron reiteradas veces explicación sobre la muerte de las palmeras pero nunca aceptaron las respuestas. Ellos saben, informados por diversos integrantes no-humanos de su cosmos, que las palmeras fueron envenenadas y necesitan que algún académico se los confirme. Los biólogos les exponen que las pindó no aguantaron un período tan prolongado de inundación. Los desentendidos se pronuncian sobre la base de equívocos que profundizan la inconmensurabilidad. Hay dos-o-más-lagunas-en-una: está la laguna mbyá, ámbito de socialidad bajo el designio de los dioses y está la laguna *jurua* (blanca, no-indígena), espacio de artificialidad de profano origen, pero también hay discursos hegemónicos que, como el de los conservacionistas, son consecuentes con la sociedad dominante y los poderes económicos locales y globales.

### 3 UN ESPACIO, VARIOS TERRITORIOS

El mapeo de las áreas amenazadas y las áreas prioritarias para la conservación junto a los mbyá y a los conservacionistas arrojó una interesante reconstrucción vinculada a la manera mediante la que los distintos colectivos piensan al territorio.

Los conservacionistas señalaron como ‘áreas a conservar’ aquellos sitios más prístinos desde el punto de vista de la biología académica y la mayoría de las veces el móvil era preservar –aislar del conjunto–, espacios de valor estético que representen la flora y fauna paranaense. Salvaguardar *wilderness*, entornos que irradian aquel ideal edénico que, fundado por la ‘constitución moderna’ (LATOURET, 2007) erigió a los humanos como sus supremos custodios. Los mbyá se focalizaron, en un primer lugar, en las áreas de selva. De acuerdo a nuestro análisis, los sitios señalados conforman la morada de todos aquellos no-humanos que integran la socialidad indígena (retomaremos este tema cuando hablemos sobre el *tekoa*). No obstante, en un segundo lugar los indígenas señalaron como importantes las zonas desmontadas y contaminadas. Son éstos los sitios que necesitan cuidado y merecen atención, necesitan reparación. Son los lugares que han quedado a merced de acciones no-indígenas y precisan ser desagraviados, necesitan acciones en pos de la reparación de las relaciones –humanas y no-humanas–, que hacen a la socialidad de la selva. Quiénes se dedican a la ecología de los paisajes llamarían a estas acciones ‘restauración biológica’, los mbyá saben que se trata más bien del restablecimiento de los diálogos con los *ñe’e kuery*, las ‘palabras almas’, para que estas vuelvan a poblar a *ka’aguy* (selva) de sus relaciones.

Cebolla Badie (2016) menciona que en el ámbito llamado *ka’aguy*, hay mucho más que plantas y animales; los mbyá nombran genéricamente a estos existentes como *ñe’e kuery* (las palabras almas) lo que es frecuentemente traducido como “espíritus” (p. 26). Al respecto Davi Kopenawa, el chamán yanomami que escribió junto a Bruce Albert aquel libro que cambiaría para siempre los encuentros entre mundos (KOPENAWA; ALBERT, 2015), mencionó en una entrevista otorgada a una representante de la American Anthropological Association, que la palabra espíritu “no es una palabra de mi lengua. Es una palabra que aprendí y que utilizo en la lengua mezclada que inventé (para hablar de esas cosas a los blancos)” (TURNER; KOPENAWA, 1991, p. 63)<sup>7</sup>. Los espíritus no se vinculan, en el contexto

<sup>7</sup> “‘spirit’ (espírito) is not a word in my language. I have learned this word spirit and use it in the

de las cosmologías indígenas, con una clase o género de gente según menciona Viveiros de Castro; resultan más bien de una síntesis disyuntiva entre lo humano y lo no-humano, son una “multiplicidad virtual intensiva” (2006, p. 321); formas extrahumanas de agencias (ESPÍRITO SANTO; BLANES, 2014, p. 4) con consecuencias sociales definitorias que hacen devenir selva tornándola, por ende, un espacio exclusivamente social.

Volviendo a Puerto Iguazú, cuando nos concentramos en los ‘conflictos’ lo que al principio parecía un alegre consenso devino en profunda divergencia. Tanto los mbyá como los conservacionistas señalaron a los ‘hoteles’ cómo la principal causa de degradación ambiental. Sin embargo los profesionales de la conservación indicaron a los guaraníes como la segunda razón de deterioro: “[la selva] ahora están haciendo pelota [destruyendo] los mbyá para cortar palos”, mencionó uno; “los aborígenes son ciudadanos, no me creo eso del buen salvaje” agregó otro.

Estas enunciaciones nos alertaron. Las repensamos en un contexto donde la empresa transnacional forestal Alto Paraná S.A. (APSA), concentrada en el reemplazo de la masa boscosa por monocultivos de coníferas exóticas, es señalada como una de las principales responsables de la reducción de la selva paranaense (CHIFARELLI, 2010; MASTRANGELO, 2012; FERRERO *et al.*, 2013)<sup>8</sup>. En este escenario señalar a los indígenas como los responsables de la degradación boscosa, al margen de parecernos grotesco, nos ilustraba una manera particular de pensar a la ‘naturaleza’ y el territorio. En la configuración de los conservacionistas, dos espacios presumiblemente estancos parecen cristalizarse: uno dedicado a la explotación forestal y –agregó– turística, por fuera entonces de toda naturaleza y por ende de todo proteccionismo; otro, donde los indígenas, la flora, la fauna deben ser organizados en pos de la conservación.<sup>9</sup>

A unos cientos de kilómetros, en el sur de Brasil, también en una comunidad mbyá guaraní, Pierri Calazans registró las causas que originarían el ‘fin del mundo’ de acuerdo a las palabras de un chamán:

---

*mixed language I have invented [to talk to whites about these things]” (TURNER; KOPENAWA, 1991, p. 63).*

<sup>8</sup> La Selva Paranaense ha quedado reducida a un 7,8% según cifras del 2005 (PLACÍ; DI BITETTI, 2006).

<sup>9</sup> Ferrero menciona que la expansión del conservacionismo en Misiones derivó en la constitución de dos espacios: “un espacio forestal, y otro donde entran en conflicto y negociación un sector conservacionista y los pobladores rurales” (2008, p. 200).

Las “causas” del cataclismo, desde el punto de vista de este chamán, son precisamente estos puntos: “Los blancos han perforado la tierra”, dijo, refiriéndose a la forma en que las personas mayores a menudo se refieren a la apertura de carreteras, túneles, represas y proyectos de infraestructura en general. “Los blancos han destruido los bosques y los animales”, continuó, “y aún culparon a los guaraníes-Mbyá”, y agregó en referencia implícita a la acusación de algunos ambientalistas que abogan por la expulsión de los guaraníes de la superposición de áreas protegidas, el caso de tu pueblo. (PIERRI CALAZANS, 2013, p. 177) <sup>10</sup>.

La historia parece repetirse donde quiera que existan sectores del conservacionismo ambiental y colectivos indígenas interactuando. Los primeros operan de acuerdo a una territorialización fragmentada cuyas piezas/objetos son plausibles de ser eliminados-reparados, conocidos, modificados, desplazados-reinsertados, en pos de la construcción del anhelado *wilderness*. Sin embargo, dicho edén no se mete con los ‘peces gordos’, con las mega empresas –verdaderas responsables del deterioro de la selva en el contexto de sus propias cosmologías modernas. Así, se prefiere señalar a los indígenas que –como buenos o malos salvajes– pierden o pierden porque, o bien reclaman derechos y territorios representando un estorbo para el avance económico y social occidental y moderno o bien no son capaces de cuidar, en términos ambientales, el territorio que ya tienen y continúan desplegando sus modos tradicionales y ‘poco ecológicos’ de subsistencia.

Cuando conocíamos junto a los mbyá su territorio, el término *tekoa* era convocado en todas las conversaciones. De acuerdo a los estudios etnográficos, el *tekoa* es el lugar donde viven los mbyá, la aldea o la comunidad (REMORINI, 2005; LADEIRA, 2008). El jesuita Antonio Ruiz de Montoya en el tesoro de la lengua guaraní del S XVII define *teko* cómo: “ser, estado de vida, condición, estar, costumbre, ley, hábito” (1639, p. 363). *Teko* se vincula con la expresión *ñandereko*, que es traducida por los guaraníes como “nuestro sistema, nuestra ley, nuestras costumbres y tradiciones” (LADEIRA, 2008, p. 136). El *tekoa*, por su parte, es el

---

<sup>10</sup> “As ‘causas’ do cataclisma, do ponto de vista desse xamã são justamente esses pontos: ‘os brancos furaram a terra’, dizia remetendo à forma como os mais velhos costumam se referir à abertura de estradas, túneis, barragens, e projetos de infraestrutura em geral. ‘Os brancos acabaram com as matas e com os bichos’, continuava, ‘e ainda culparam os Guarani-Mbya’, completando em referência implícita à acusação de alguns ambientalistas que defendem a expulsão dos Guarani de terras sobrepostas a unidades de conservação, como é o caso da sua aldeia” (PIERRI CALAZANS, 2013, p. 177).

lugar que posee las condiciones para ejercer el *ñandereko*, para organizarse y devenir mbyá; no es sólo un espacio físico, conforma la posibilidad de una red de relaciones sociales y políticas con el entorno, con los animales, los vegetales, los cuerpos de agua, los fenómenos climáticos. Y, si bien lo mbyá suelen traducir la palabra *tekoa* como aldea para simplificar traducciones cuando dialogan con los *jurua*, Queiroz Testa nos recuerda no obstante que, tomándolo como un sustantivo, *teko* es un concepto que “se refiere a una forma de vivir en un mundo de relaciones, donde es posible usar el término para referirse a la forma de vida de muchos seres no humanos, (...) *tekoa* no se refiere a los límites de una aldea, sino que indica un espacio donde se entrelazan las relaciones entre familiares de un grupo local” (2008, p. 294)<sup>11</sup>. Así, la imagen de territorio deviene en movimiento y ningún tipo de cartografía puede representarla cabalmente. Inclusive cuando mapeaba con los mbyá ellos me señalaron: “esto [el área de las Cataratas del Iguazú] también es nuestro porque están nuestros *tape* [caminos]”. Esto último resultó para mí el quid del equívoco.

Para los mbyá, el mapa del territorio emerge como caminos, como líneas, no es el espacio que las circundan, son “senderos trazados a través de un terreno de experiencia vivida” (INGOLD, 2015, p. 131). Por el contrario, nuestra moderna cartografía separa espacios interiores, los que forman parte del mapa, de espacios exteriores; sus límites significan ocupación, apropiación (p. 124). En este punto del análisis voy a retomar las líneas de Tim Ingold que, a la luz de los *tape* mbyá (caminos mbyá) nos ayuden a desentramar los desentendimientos. Estas líneas, percibidas como un movimiento y un desarrollo, pueden componer de acuerdo a la propuesta del antropólogo, una malla o una red. Las mallas (*meshwork*) consisten en nudos de muchas hebras que crecen y se desarrollan sin establecer superficies continuas, lo que importa son éstas líneas entrelazadas (INGOLD, 2011). El poblador participa “en el proceso continuo de venir al mundo y es quién, dejando un itinerario vital, contribuye a su trama y su textura” (INGOLD, 2015, p. 119). En cambio las redes (*network*), propias del pensamiento moderno, conforman

---

<sup>11</sup> “*tomando-o como substantivo constituído por teko, conceito que remete a um modo próprio de viver num mundo de relações, onde é possível usar o termo para se referir inclusive ao modo de viver próprio de vários seres não-humanos, percebe-se que o tekoa não se refere aos limites de uma aldeia, mas indica um espaço onde se tecem relações entre parentes de um grupo local*”. (QUEIROZ TESTA, 2008, p. 294).

puntos conectados de nodos donde se desarrolla la vida, establecen fronteras, lo que importa no son los caminos sino los sitios a los que se llega.

Tal propuesta redefine, de acuerdo a Ingold (2015), el concepto de entorno. Los detentores de las imaginaciones modernas perciben al entorno como lo que los rodea, las inmediaciones de un lugar delimitado por fronteras (p. 148). Los pobladores de imaginaciones no-modernas, de ontologías relacionas –nosotros incluimos aquí a los mbyá–, lo perciben como una zona en la que los distintos caminos se enmarañan por completo, sin interior ni exterior, únicamente con aperturas y vías (p. 148.). Esta cuestión da cuenta entonces de la existencia de al-menos-dos-entornos, al-menos-dos-territorios: el enactuado por los mbyá compuesto de “senderos trazados a través de un terreno de experiencia vivida” (INGOLD, 2015, p. 131); el de los biólogos y conservacionistas, integrado por nodos estáticos, premeditadamente emplazados con sus funciones específicas. El *tekoa* y el territorio no se refieren, sin embargo, a diferentes perspectivas culturales de una misma ‘cosa’ sino a ‘diferentes cosas’ (BLASER, 2016) que, intersecadas en un mismo espacio, abonan un campo de descendimientos extrañando a los colectivos y profundizando las desigualdades.

#### **4 LA PRESENTACIÓN DEL MAPA**

La actividad de mapeo que había comenzado en 2015 dio su primer fruto hacia fines de mayo de 2017; tal como rezaba el parte de prensa que habíamos pensado junto a los guías turísticos del emprendimiento indígena:

El 20 de mayo de 2017, a las 10 horas de la mañana, se descubrirá en la comunidad *mbyá* guaraní *Yryapu* un mapa que describe el territorio de cuatro aldeas desplegadas en lo que se conoce como las 600 hectáreas, un espacio hoy dominado por emprendimientos hoteleros dedicados a atender las actividades turísticas que movilizan las Cataratas del Iguazú, una de las siete maravillas naturales del mundo (Parte de prensa difundido por el equipo coordinador del proyecto “Anfitriones de la Selva”).

Para la ocasión, tanto los coordinadores indígenas del emprendimiento como los caciques de las comunidades que habíamos mapeado, sentían que debían hacer algo ‘especial’. El evento se revelaba importante ya que los indígenas habían logrado poner en papel aquellas historias que –sentidas como de profunda injusticia de acuerdo a nuestra propia etnografía–, los habían relegado

a ese pequeño sector de la selva que a su vez estaba siendo permanentemente ‘contaminado por los hoteleros’. Así, decidieron convocar a Lorenzo Ramos<sup>12</sup>, un reconocido líder mbyá, histórico defensor de los derechos de este pueblo, para que ‘haga rezos’ durante la inauguración.

Tal como el protocolo mbyá manda, juntaron dinero y fueron a buscar al líder a la comunidad de Marangatú. Esa mañana, cuando le tocó el turno de habla a Lorenzo, quién había llegado hacía unas horas acompañado por su esposa, enunció las siguientes palabras ante un público mudo de emoción:

*Aguyjevéte che reterã kuery. Ñamandu opu'ãre pende rata ypy rupa'i apyte (a)juvy, pene remikotevẽ a(r)ojapoche'iva/y ndaje, che yvára ñua pora'i ajáre nda'évéi ramo ñande reko'i,/ ñane ñeñandu ha ñande tekojoja ivypy ñande derecho he'ia jurua kuéry, ha'e reve ja-lucha-va mbovy mbovy tiempo ve'ỹma rire rire vy'avae'ỹ aiko.*

Aguyjevéte mis hermanos (familiares). Ñamandu se levanta del lecho de vuestro fogón, quiere hacer realidad el deseo de ustedes, aunque la divinidad/el paraíso ya no está en nuestras costumbres, nuestros sentimientos y surgen nuestra costumbre de igualdad en la tierra, “derecho” como dicen los blancos, cuánto tiempo luchamos por eso, después (de eso) ya ando triste.

*Ha'e (re) avy'a avaẽ aendu aguã pende ayvu reko ha ajou aramietéma (entonces, de esta forma) penemba'epo, kova'e ñande yvy rupa, jurua kuéry aéma oipe'apa katuitui, rire jepe mbire mbire'ie nda'évéi ramo ñañemoakãte'ỹre jevy ymaguare rami.*

Pero estoy contento por llegar para escuchar sus palabras y encontrar entonces que ustedes están trabajando, este es nuestro lecho terrenal, que los blancos nos sacaron todo, en mucha cantidad, y no es que nosotros seamos mezquinos o celosos como hace mucho tiempo.

*Kóa Yryapu he'ia raka'e ñande ypy kuéry, ñane ramói kuéry, Parana pa'ũ he'ia raka'e Foz de Yguasú anỹ, yma Brasil, Argentina, Paraguay he'ỹ tiempo ypa'ũ*

<sup>12</sup> Lorenzo Ramos, Cacique General del pueblo mbyá guaraní, falleció el 17 de marzo de 2018 en la comunidad Marangatú (Provincia de Misiones, Argentina), donde vivía. Habiéndose dedicado fuertemente a garantizar la alfabetización bilingüe guaraní-español, uno de sus principales legados se concentra en el libro trilingüe (español, mbyá guaraní y guaraní paraguayo) “El canto resplandeciente. *Ayvu rendi vera*. Plegarias de los Mbyá Guaraní de Misiones” que contiene rezos recogidos por él, Benito Ramos y Antonio Martínez, todos líderes mbyá, compilados por Carlos Martínez Gamba (1984) y el libro en mbyá guaraní y español “*Tatachina tataendy*. La neblina el fulgor”, que contiene relatos narrados por Lorenzo Cirilo Ramos, Juana Escobar e Isidoro Ramos, líderes mbyá, compilados también por Carlos Martínez Gamba (2003).

*he'ia raka'e Foz de Yguasúpy. Yryapu apy apy he'i raka'e Cataratas Yguasúpy.*

“Yryapu” (sonido del agua) le decían a esto nuestros antepasados, nuestros abuelos, “Parana pa'ü” (entre el Paraná) decían, no (dudoso) Foz de Iguazú, hace mucho, en el tiempo anterior a Brasil, Argentina, Paraguay, Ypa'ü (entre el agua/río) se le decía a Foz de Iguazú. “Yryapu” se le decía aquí a las cataratas del Iguazú.

*Oendúma, oñeendúmay tupänguéra oguatátamagui, omoñandu jepi raka'e yryapu, y ytu guasu raminguaite ryapu omoñeendu jepi raka'e va'ekue, upe rupi mandie tekoa Yryapu ramo opyta va'ekue.*

Escuchaban, se escuchaba que los dioses habían caminado, solían hacer sentir el sonido del agua, como si fuera un gran arroyo, una gran cascada que se solía escuchar, por eso le quedo el nombre Tekoa Yryapu (comunidad del sonido del agua) (Fragmento del discurso enunciado por Lorenzo Ramos el 20 de mayo de 2017)<sup>13</sup>.

Las palabras de Lorenzo resultaron cruciales. Los mbyá habían confeccionado el mapa incluyendo a las Cataratas del Iguazú como “Territorio Ancestral” (Fig.3) pero esto les causaba incomodidad ya que si bien algo les decía que ese sector tan codiciado de la selva les pertenecía, tanto había hecho la ‘historia oficial’ para borrarlos de ahí, que no podían evitar una sensación de estar usurpando algo al reclamarlas. Sin embargo, las palabras del líder mbyá ratificaban la presencia de estos indígenas en la zona, incluso las mismas cataratas eran nombradas *yryapu*; su nombre se debía al caminar de los dioses, a la inmanencia de sus cuerpos enfrentándose al agua.

---

<sup>13</sup> La grabación del discurso de Lorenzo Ramos fue transcripta y traducida desde el mbyá guaraní al español por Verónica Gómez, profesional en la materia.



Figura 4: Arriba, foto del cierre del evento de presentación del mapa en la comunidad *Yruapu* junto a los caciques de todas la comunidades incluidas en el mapa. Abajo, la etnógrafa, su hijo y Lorenzo Ramos



Fuente: fotos de la autora.

## 5 REFLEXIONES FINALES

*Tekoa* y territorio se componen y son compuestos en mundos diferentes, sin duda. Mientras que el *tekoa* contiene implícita la idea de que, en determinadas circunstancias, los no-humanos poseen una intencionalidad análoga a la de los humanos (DESCOLA, 2010, p. 338); el territorio separa un ámbito de los humanos de otro al que son segregados los no-humanos y ambos dominios se constituyen como espacios ontológicos inconmensurables. El dominio de la naturaleza es fetichizado como un objeto trascendental, permitiendo esto, al decir de Latour (2007), la objetivación que los humanos hacen de la ilusión de la naturaleza.

No obstante, el ejemplo de las lagunas y el de los territorios pone en juego no son sólo múltiples ontologías sino también multiple *worldings*<sup>14</sup> o formas de enactuar un mundo. Y, tal como dan cuenta otros análisis etnográficos, forzar la realidad hacia un sólo mundo común y encubrir o suprimir otras maneras de enactuarla pone en peligro las especies, los territorios, a los humanos y a los no-humanos (POVINELLI, 2001; NADASDY, 2007; BLASER, 2009; CAYÓN, 2012; MARTÍNEZ DUEÑAS, 2012; DI GIMINIANI, 2013). Esto a su vez se inscribe en un contexto donde, la tendencia dominante entre quienes lideran las líneas de investigación/acción conservacionistas, es calificar al conocimiento y las prácticas ambientales indígenas como un insumo “de conocimientos discretos que pueden ser incorporados en la caja de herramientas de los expertos, generalmente como [mera] información” (BLASER, 2009, p. 95).

Sin embargo, cuando los mbyá —y otras sociedades indígenas—, se enfrentan a la dilapidación de lo que nosotros denominamos “naturaleza”, sufren un doble despojo: el de los “recursos” y el de las relaciones sociales con los no-humanos. Dichos arrebatos están imbricados en el sostenimiento de la vida tanto como nuestros planes de conservación y proyectos de protección de la fauna. Pero nuestra intención no es convencer a los modernos de los devenires *tekoa* —y sus permanentes (re)invenciones— ni persuadir a los mbyá sobre la objetividad del territorio; nuestro anhelo es simplemente develar subterfugios donde los desentendimientos inauguren diferentes prácticas de conocimiento. Fundar un pluriverso donde la condición de posibilidad de muchos mundos sea garantizada.

<sup>14</sup> Blaser define *worlding* como “una forma de enactuar una realidad”. (“worlding, it is a form of enacting a reality”) (2013, p. 23).

## AGRADECIMIENTOS

A los mbyá que compartieron conmigo sus saberes y afectos. A Daniela Ingaramo, coordinadora del proyecto de turismo, por estar siempre atenta al otro, discutiendo conmigo en campo sobre intervenciones cada vez más simétricas. A Carolina Rodríguez Alcalá por asistir durante el proceso de mapeo con profesionalismo y generosidad. A Lorenzo Ramos† por iluminar los *tape* de una nación que aún clama por justicia.

## REFERENCIAS

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. *Parientes de la Selva, los guaraníes Mbyá de la Argentina*. Asunción: CEADUC, 2009.

BLASER, Mario. Is Another Cosmopolitics Possible? *Cultural Anthropology*, Arlington, v. 31, n. 4, p. 545-70, 2016. <https://doi.org/10.14506/ca31.4.05>

BLASER, Mario. Notes Towards a Political Ontology of 'Environmental' Conflicts. In: GREEN, Lesley. (Ed.). *Contested Ecologies: Nature and Knowledge*. Cape Town: Human Science Research Council of South Africa Press, 2013. p. 13-27.

BLASER, Mario. La ontología política de un programa de caza sustentable. *World Anthropologies Network (WAN), Red de Antropologías del Mundo (RAM)*, [s.l.], v. 4, p. 81-107, 2009.

CAYÓN, Luis. Plans de vie et gestion du monde: cosmopolitique autochtone du développement en Amazonie colombienne. *Recherches amérindiennes au Québec*, Montréal, v. 42, n. 2-3, p. 63-77, 2012. <https://doi.org/10.7202/1024103ar>.

CADOGAN, León. *Ywyrá ñe'éry: fluye del árbol la palabra*. Asunción: CEADUC-CEPAG, 1971.

CEBOLLA BADIE, María Victoria. *Cosmología y naturaleza mbyá guaraní*. Buenos Aires: Biblos, 2016.

CHIFARELLI, Diego. El modelo de monocultivos de coníferas a gran escala. Análisis de sustentabilidad en el Alto Paraná misionero. In: REBORATTI, Carlos. (Coord.). *Agricultura, sociedad y ambiente*. Miradas y conflictos. Buenos Aires: Maestría en Estudios Sociales Agrarios; FLACSO, 2010. p. 9-32.

DANOWSKI, Déborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *¿Hay un mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines*. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.

DESCOLA, Philippe. Cognition, Perception and Worlding. *Interdisciplinary Science Reviews*, [s.l.], v. 35, n. 3/4, p. 334-40, 2010. DOI: 10.1179/030801810X12772143410287.

DI GIMINIANI, Piergiorgio. The contested rewe: sacred sites, misunderstandings, and ontological pluralism in Mapuche land negotiations. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, London, v. 19, p. 527-44, 2013. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12048>

ESCOBAR, Ticio. *La belleza de los otros: arte indígena del Paraguay*. Asunción: Servilibro, 2012.

ESPÍRITO SANTO, Diana; BLANES, Ruy. Introduction: on the Agency of Intangibles. In: BLANES, Ruy.; ESPÍRITO SANTO, Diana. (Ed.). *The social life of spirits*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2014. p. 1-32.

FAVRET-SAADA, Jeanne. *The Anti-Witch*. Chicago: Hau Books, 2015.

FERRERO, Brián. Más allá del dualismo naturaleza-sociedad: poblaciones locales y áreas protegidas en Misiones. In: BARTOLOMÉ, Leopoldo.; SCHIAVONI, Gabriela. (Comp.). *Desarrollo y estudios rurales en Misiones*. Buenos Aires: CICCUS, 2008. p. 177-200.

FERRERO, Brián; ARIZPE, Nancy; GÓMEZ, Elías. Definiendo la Conservación: el caso del Parque Nacional Iguazú, Argentina. *Ecología política*, Barcelona, v. 46, p. 85-9, 2013.

INGOLD, Tim. *Líneas: Una breve historia*. Barcelona: Gedisa, 2015.

INGOLD, Tim. *Being Alive: essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge, 2011.

KELLER, Héctor. Problemas de la etnotaxonomía guaraní: 'las plantas de los animales'. *Bonplandia*, Corrientes, v. 20, n. 2, p. 111-36, 2011.

KELLER, Héctor. Las plantas usadas en la construcción y el acondicionamiento de las viviendas y templos guaraníes en Misiones, Argentina. *Bonplandia*, Corrientes, v. 17, n. 1, p. 65-81, 2008. <http://dx.doi.org/10.30972/bon.2723537>

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2015.

LADEIRA, María Inês. *Espaço geográfico guarani-mbyá: significado, constituição e uso*. Maringá; São Paulo: Eduem; Edusp, 2008.

LATOUR, Bruno. *Nunca fuimos modernos*. Ensayo de antropología simétrica. Buenos

Aires: Siglo XXI, 2007.

MASTRANGELO, Andrea. De enemigo vencido a tesoro cercado: un estudio etnohistórico sobre el ambiente en la producción forestal del Alto Paraná de Misiones (Arg.). *Avá*, Posadas, n. 20, p. 9-32, 2012.

MARTÍNEZ DUEÑAS, William Andres. Quand H<sup>2</sup>O et esprit de l'eau se rencontrent: coexistence de plusieurs mondes à Puracé, Colombie. *Recherches amérindiennes au Québec*, Montréal, v. 42, n. 2/3, p. 39-47, 2012. <https://doi.org/10.7202/1024101ar>

MARTÍNEZ GAMBA, Carlos (Comp.). *Tatachina tataendy*. La neblina el fulgor. Nuevos textos míticos de los Mbyá. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2003.

MARTÍNEZ GAMBA, Carlos (Comp.). *El canto resplandeciente*. Avyu rendi vera. Plegarias de los mbyá-guaraní de Misiones. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1984.

NADASDY, Paul. The Gift in the Animal: the ontology of hunting and human-animal sociality. *American Ethnologist*, Santa Cruz, v. 34, n. 1, p. 25-43, 2007.

NEURATH, Joahannes. Fricciones ontológicas en las colaboraciones entre huicholes y ambientalistas. *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, Michoacán, v. 39, n. 156, p. 167-94, 2018. <https://doi.org/10.24901/rehs.v39i156.317>

PLACÍ, Guillermo; DI BITETTI, Mario. Situación ambiental en la ecorregión del Bosque Atlántico del Alto Paraná (Selva Paranaense). In: BROWN, Alejandro; MARTÍNEZ ORTIZ, Ulises; ACERBI, Marcelo; CORCUERA, Javier. (Ed.). *La Situación ambiental argentina 2005*. Buenos Aires: Fundación Vida Silvestre, 2006. p. 197-217.

PIERRI CALAZANS, Daniel. Como acabará essa terra? Reflexões sobre a cataclismologia Guarani-Mbyá, à luz da obra de Nimuendajú. *Tellus*, Campo Grande, ano 13, n. 24, p. 159-88, 2013.

POVINELLI, Elizabeth. Radical Worlds: the anthropology of incommensurability and inconceivability. *Annual Review of Anthropology*, Redwood, v. 30, p. 319-35, 2001. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.319>

QUEIROZ TESTA, Adriana. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbyá. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Brasil, v. 34, n. 2, p. 291-307, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200006>.

REMORINI, Carolina. Persona y Espacio. Sobre el concepto de "teko" en el abordaje

etnográfico de las primeras etapas del ciclo de vida Mbyá. *Scripta Ethnologica*, Buenos Aires, v. 26, p. 59-75, 2005. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=148/14811516004>

RODRÍGUEZ, Carolina; GLAUSER, Marcos. Mapeo participativo en parte del tekoha guasú, territorio mbyá guaraní. *Avá*, Posadas, n. 24, p. 85-106, 2014.

RUIZ DE MONTROYA, Antonio. *Tesoro de la lengua guaraní*. Providence: John Carter Brown Library, 1639.

TURNER, Terence; KOPENAWA, Davi. 'I Fight Because I Am Alive': an interview with Davi Kopenawa Yanomami. *Cultural Survival Quarterly*, Cambridge, n. 91, p. 59-64, 1991.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 319-38, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, San Antonio, v. 2, n. 1, p. 3-22, 2004.

### Archivo periodístico

2006. Construirán 24 hoteles en plena selva. *La Nación* (24 de septiembre de 2006).

2012. Guaraníes denuncian construcción de un campo de golf en su territorio. *Diario Primera Edición* (18 de abril de 2012).

### Documentos públicos

*Boletín oficial de la Provincia de Misiones*, marzo 2009, Año LII, Nº 12475, Posadas.

*Boletín oficial de la Provincia de Misiones*, mayo de 2005, Año XLVIII, Nº 11528, Posadas.

### Sobre la autora:

**Celeste Medrano:** cursó estudios posdoctorales en el Programa de Posgrado en Antropología Social (PPGAS) del Museo Nacional de Río de Janeiro, Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) y la Diplomatura en Prácticas Artísticas Situadas en Territorio, Universidad Nacional de las Artes (Buenos Aires). Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente trabaja como investigadora adjunta en el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

**E-mail:** celestazo@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1475-9806>

Recibido en: 09/04/2021

Aprobado para publicación: 30/08/2021

# Inovação educacional e escolha de saberes a ensinar em escolas kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul

*Educational innovation and choice of knowledge to be taught in kaiowá and guarani schools in Mato Grosso do Sul*

Mba'e pyahu mbo'epy rehegua ha arandu jeiporavo  
mbo'erã kaiowá ha guarani mbo'eróykuérape  
Mato Grosso do Sulpe

Elie Ghanem<sup>1</sup>

Diana Pellegrini<sup>1</sup>

Rosa Sebastiana Colman<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.787>

**Resumo:** Quem escolhe os saberes que as escolas indígenas ensinam? Responder a esta pergunta ajuda a compreender formas de exercício de poder que atravessam os processos sociais em que se negociam os sentidos compartilhados que a educação escolar pode adquirir. No caso indígena, esses sentidos podem ser afeitos à autodeterminação dos povos originários ou à manutenção da sua subordinação: assim, as conotações conferidas à escola podem visar ao enfrentamento e à superação da condição de dominação sob a qual indígenas têm participado na sociedade nacional, ou inversamente dar continuidade a relações colonialistas. Nessas premissas, o artigo descreve e analisa atores e condições que incidem sobre a seleção de saberes a ensinar em duas escolas de predomínio das etnias Guarani e Kaiowá, em que se detectaram práticas sociais regidas por uma lógica de inovação educacional. As informações coletadas levaram a concluir que os processos esboçam um multifacetado exercício de autonomia das comunidades, no qual se salienta a atuação dos corpos docentes indígenas.

**Palavras-chave:** Guarani-Kaiowá; escola indígena; inovação educacional; currículo.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

**Abstract:** Who chooses the knowledge that comes to be taught in Brazilian indigenous schools? Answers to this question might help to highlight various manners of power exercise within the social processes through which collective meanings are negotiated for school education. Concerning indigenous peoples, these meanings might be inclined towards strengthening the original peoples' self-determination, or else towards maintaining their subordination – that is, school connotations might either aim to confront and overcome the domination under which indigenous people have been participating in national society, or they might contribute to the persistence of colonialist relations. Under these premises, we describe and analyze the actors and conditions that influence the selection of knowledge to be taught in two schools mostly run and attended by members of the Guarani and Kaiowá peoples, where we detected the occurrence of social practices governed by a logic of educational innovation. The information collected led to the conclusion that these processes outline a multifaceted exercise of community autonomy, in which the roles assumed by indigenous teachers occupy a prominent place.

**Keywords:** Guarani-Kaiowá; indigenous school; educational innovation; curriculum.

**Ñe'ẽ Mbyky<sup>3</sup>:** Máva oiporavo umi arandu oñembo'éva mbo'eroyatýpy? Ñembohováí ko'ã porandu oĩpytyvõ ñaikũmby avã mba'éichapa ijejapo pe ñemombarete ohasáva mba'erekokuaaty rupi oñemongetahápe umi omomba'éva oñondive pe tekokuaa ñembo'e ikatúva ohupyty. Avakuéry ramo, umi mba'ekuaa ikatu pe avakuéry oñemoañeteháicha térã oñemombarete ambue poguýpe: ha'éva, umi mba'e ojehechúva mbo'erýpy ikatu ohechauka ñembeti ha ñesẽ pe poguýgui jeikoháicha re'yikuéry ojechukaháicha tetãmy, térã oikónte toiko ñombohováí okáguigua kuéra. Kóicha, ko kuationhai'i ohai ha ohechauka ojaróva ha mba'e mba'éicha ikatu ojeiporavo hağua mba'ekuaa oñembo'e va'erã mokói mbo'eróppy ha'ehápy guarani ha kaiowa, ojejuhuhápy ijejapo te'yikuérapy mba'e pyahu rupi ohasáva. ã mba'ekuaaty oñembyatýva ojegueraha ombyapu'a hağua umi ojejapoháicha, ohechauka heta mba'e ijeheguikuaaha tekohaygua, ojehechahápy mbo'eharakuéry mba'apo oñondive.

**Ñe'ẽ Mbytere:** Guarani-Kaiowá; mbo'eroyaty; tekombo'e pyahu; jehechauka kuation rupi.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo se comparam escolas situadas em duas terras indígenas habitadas predominantemente pelas etnias Guarani e Kaiowá<sup>4</sup>, no Mato Grosso

<sup>3</sup> Resumo vertido ao guarani pela Profa. Dra. Rosa Sebastiana Colman.

<sup>4</sup> É muito difundido o uso da forma “guarani-kaiowá”. Os indígenas o fazem, mas em certos contextos preferem utilizar “guarani e kaiowá” (ou “kaiowá e guarani”), ou só “guarani” e só

do Sul. Um desses estabelecimentos é a Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard, localizada na Reserva de Dourados. O outro é a Escola Municipal Indígena Nhandejara, na Reserva Te'ýikue, município de Caarapó.

As informações que apresentamos foram geradas principalmente em trabalhos de campo de nossa equipe<sup>5</sup> para identificar em quais aspectos a educação escolar indígena superou o caráter colonialista da escolarização. Já havíamos detectado convergência entre saberes estudados e aspirações de futuro de comunidades indígenas no Alto Rio Negro, AM, interpretando iniciativas locais em termos de inovação educacional (ABBONIZIO, 2013; PELLEGRINI, 2014; GHANEM, 2016). Desta vez, propusemo-nos focalizar a escolha de saberes a ensinar na escola básica, em comunidades dos povos Baniwa, Guarani-Kaiowá e Guarani Mbya. Aqui, são apresentados os resultados obtidos nas visitas, em abril de 2019, a duas escolas em áreas de predomínio dos Guarani-Kaiowá.

## **2 ESCOLAS INDÍGENAS, REGIMES DE CONHECIMENTO E INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

A educação escolar alastrou-se mundialmente, inclusive entre comunidades indígenas, que no Brasil vieram dela se apropriando nas últimas décadas sob a bandeira de uma educação escolar “diferenciada”. Seu projeto de “tornar indígena a escola” visaria tanto à obtenção de “armas” (GALLOIS, 2016), na luta por direitos coletivos, quanto à realização do direito constitucional de cada pessoa indígena à instrução formal para o desenvolvimento pessoal, a preparação profissional e o exercício da cidadania.

Ao pretenderem substituir os fazeres pedagógicos colonialistas que caracterizaram a “escola para indígenas”, as escolas diferenciadas podem vir a abrigar inovação, uma dentre as distintas lógicas que, na proposição de Ghanem (2018),

---

“kaiowá”, destacando a distinção entre os grupos, ainda que vivam juntos e sejam aliados. Utilizamos todas essas formas, procurando seguir ao máximo aquelas empregadas nas falas de nossos interlocutores. Para um esclarecimento dos sentidos e variações contextuais no uso desses etnônimos, assim como da sua aplicação aos dialetos do guarani, cf. Pimentel (2012, p. x-xi).

<sup>5</sup> Projetos do Ceunir (Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional) da Faculdade de Educação da USP, contando com apoio da Fapesp, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, e do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

regem as iniciativas de alteração de práticas educacionais. Essa lógica descreveria traços e condições comuns aos fazeres educativos localmente concebidos que, mesmo não sendo de todo inéditos, procuram contrariar os costumeiros em determinado lugar ou grupo social.

Evitando restringir a análise à valoração imediata dos *resultados* obtidos por essas práticas em suas realidades diretas, a definição de Ghanem – francamente alicerçada em formulações afins de Torres (2000) – estipula antes a relevância de enfatizar a original contribuição advinda do caráter endógeno, empírico, criativo e mobilizador dos seus processos mais típicos de *concepção e exercício* (onde têm centralidade o protagonismo e a liberdade docente), bem como ilumina os recorrentes fatores e condições de sua criação, e os desafios interpostos à sua permanência. Relevantes porque geralmente portadoras de alta pertinência local, alta inventividade profissional e política e forte potencial mobilizador em torno de processos sociais educativos, tais práticas costumam, entretanto, ficar restritas à pequena escala e sofrer com baixa visibilidade, pouca articulação e fraca sustentação institucional e financeira, apoiando-se em forte voluntarismo e redundando em altas taxas de descontinuidade.

Demarcando, assim, a peculiar ambivalência da posição em que usualmente se movem, a definição das práticas de inovação como expressivas de uma lógica característica permite a adequada apreciação dos avanços da escola indígena diferenciada na superação do colonialismo – jogando luz, ao mesmo tempo, sobre os obstáculos que as iniciativas locais desse campo repetidamente enfrentam, sobretudo quando pretendem confrontar esquemas culturais em panoramas mais amplos e níveis mais sistêmicos do que o enfrentamento da realidade local.

A lógica da inovação assim descrita (pequena escala, pertinência local, protagonismo docente criativo e mobilizador, desvantagens cruciais de fragilidade) permite enquadrar de maneira realista a detecção de superações quanto ao histórico modelo colonialista nos processos de escolha de saberes escolares. Mesmo assim, a mera constatação de maior autonomia nessas decisões pode não ser suficiente para estabelecer inovação relevante, pois também importaria aferir aspectos como a qualidade e a quantidade das informações, fontes e modelos alternativos disponíveis; ou o nível de engajamento dos grupos afetados. Decisões endógenas mal informadas ou com baixo envolvimento podem levar

a resultados semelhantes, que repõem os padrões colonialistas heterônomos predecessores.

Quanto ao mundo escolar, por sua vez, a permanência de seus cânones curriculares se justifica em nome da difusão do conhecimento científico, um direito educacional inquestionável. Contudo, ao naturalizar a invariante escolha dos mesmos tipos de saberes – exógenos, disciplinados, segmentados, universais e imutáveis – a cultura escolar predominante termina por difundir um arremedo da ciência: relega o seu caráter de investigação metódica, pertinente e permanente, furtando-se a ensinar o debate de hipóteses e premissas, a dúvida, o rigor interpretativo, a experimentação e a crítica.

Ainda que a escola expusesse adequadamente as formas de produção do conhecimento científico, a perspectiva indígena obrigaria a reconhecer que essa mesma tradição científica, confiante no projeto da Razão, chegou à pretensão etnocêntrica de se erigir como única fonte de conhecimento confiável ou verdadeiro. Sendo um elemento constituinte do período histórico em que se forma o mundo “moderno/colonial” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007), o desenvolvimento do campo científico de tradição iluminista e eurocêntrica serviu de muitas maneiras à consolidação ideológica e prática desse mundo. As propostas de escola indígena autônoma não podem, portanto, prescindir de fazer a sua crítica, ao mesmo tempo em que validam o próprio direito de acessarem o patrimônio de suas contribuições.

Entre as medidas que visam a confrontar esse estado de coisas está a inclusão de saberes indígenas no foco do ambiente escolar, largamente defendida e praticada nas escolas diferenciadas. Mas essa opção coloca suas próprias “armadilhas” pois, como argumenta Gallois (2016) entre muitas outras vozes, saberes autóctones também emergem de regimes autóctones de produção, aprendizagem e circulação. Sendo assim, escolarizá-los só equivaleria ao desejado reconhecimento do seu estatuto de legitimidade para quem ainda enxergasse na escola um regime eminentemente capaz de outorgar legitimação aos conhecimentos que prioriza e difunde. Mas os saberes indígenas são dinâmicos e transformados ao longo do tempo, no limite furtando-se (tanto quanto os saberes científicos) à apreensão fixa que as inevitáveis “transposições didáticas” impõem às suas versões escolares; e os regimes peculiares que os forjam incluem modos próprios de apreender e organizar o mundo, assim como critérios específicos de autoridade e legitimação.

Eliel Benites (2014, p. 13) assim sintetiza a educação tradicional kaiowá que recebeu de seus avós: “como ser um bom homem, como caçar, pescar, ter roça, trazer as melhores lenhas todos os dias, saber rezar pelo menos alguns cantos para viagens ou para espantar as doenças”, além de repartir alimentos, cuidar dos irmãos e ouvir os mais velhos.

Na formulação de Benites, a espiritualidade conforma o pensamento e a lógica da pessoa kaiowá e guarani. Todos os seres (animais, plantas, a natureza) são representações físicas da espiritualidade, e a possibilidade de conexão com tais seres está na compreensão das linguagens espirituais. Tal cosmologia se mantém viva pelo exercício da religiosidade tradicional em convivência contínua, o que sustenta toda relação social, cultural e ambiental. Busca-se constantemente a perfeição diante dos deuses e a aquisição de dons e sabedorias para a revelação divina, por meio de sonhos e da visualização do invisível – saberes estreitamente relacionados aos rituais xamânicos (p. 67).

Consideramos essas distintas concepções ao pesquisar a escolha de saberes a ensinar nas escolas guarani-kaiowá. Procuramos identificar quem os escolhe e como a seleção ocorre no que se refere à autonomia, informação e engajamento das comunidades para decidir sobre sua própria educação. Queríamos, com esse enfoque, compreender quais formas de exercício de poder atravessam os processos sociais de definição dos saberes postos para o aprendizado escolar.

Recorremos à observação direta dos ambientes escolares, aliada a entrevistas gravadas e conversas informais com profissionais das escolas e lideranças indígenas, seguindo em grande parte a proposta metodológica do “pesquisador conversador”, de Spink (2008). Portanto, não centramos nossa investigação em documentos escritos tais como textos curriculares, programas, livros didáticos, orientações oficiais ou planos e diários docentes. Os pontos enfatizados na abordagem foram: as dificuldades manifestadas para o trabalho educacional; a influência da comunidade no direcionamento da escola; os objetivos colocados para a escolarização; e as práticas escolares que se realizam.

### **3 A RESERVA INDÍGENA DOURADOS**

A Reserva Indígena Dourados (RID) foi criada em 1917. Conta com 15.023 habitantes, em uma área combinada de 1.696,64 hectares no município de Dourados e 1.826,35 hectares no município de Itaporã. Destinada aos Guarani, recebeu também levas do povo Terena. Com territórios superlotados, os indígenas da região têm buscado retomar ao menos pequenas parcelas de suas terras originárias.

As aldeias foram repartidas em lotes sem espaço para lavoura, e a maioria dos habitantes passou a depender de empregos externos. Compartilham serviços de saúde, segurança, educação e religião, da mesma feita que articulam “intensos processos de diferenciação étnica” entre parentelas e segmentos políticos (PEREIRA, 2015, p. 784).

A territorialização de três etnias no mesmo espaço – Kaiowá, Guarani e Terena – aprofundou a dependência em relação às agências estatais e civis envolvidas, até para o abastecimento de alimentos e os cuidados com a saúde, “culminando com a adoção de práticas religiosas [católicas e pentecostais] predominantes na sociedade nacional brasileira por amplos setores da população indígena”, segundo Pereira e Chamorro (2015, p. 632). Surgiram, inclusive, líderes pentecostais que afirmam sua identidade de indígenas tanto quanto a de crentes e asseveram “manter a cultura”, atuando apenas contra os “maus costumes” desta (p. 650).

O “colapso do ambiente de vida” resultante da expropriação territorial e da implantação de instituições coloniais foi, entretanto, permanentemente acompanhado da agência indígena, manifestada em diferentes instâncias de resistência e reinvenção. Nesse contexto, as escolas públicas tornaram-se “referência” nas aldeias, como indicaram depoimentos que colhemos.

#### **2.1 A Escola Municipal Indígena Lacu’i Roque Isnard**

A Escola Lacu’i Roque Isnard tem onze professores, dois dos quais não são indígenas e não falam guarani. Os alunos conversam entre si e com os docentes indígenas nessa língua e, com os não indígenas, em português. A partir do 4º ano, as aulas são dadas predominantemente em português, com uma disciplina de língua materna em duas horas-aula semanais. O diretor é terena, nascido e

crescido na Reserva de Dourados. Disse que a escola trata com delicadeza as diferenças culturais, priorizando a língua guarani na alfabetização. Há uma minoria de estudantes terena, também falantes de guarani. Os docentes não são concursados, mas contratados após classificação da Secretaria Municipal de Educação, segundo seu nível de formação.

O estabelecimento tem horários padronizados, de frequência obrigatória, cinco dias por semana, em dois períodos diários: manhã e tarde. Segue a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de realizar, no mínimo, 200 dias letivos. Passa-se o tempo na sala de aula, mas algumas atividades extraclasse “saem um pouco da rotina”, com brincadeiras no pátio, disse o diretor.

### **2.1.1 Dificuldades**

Devido à escassez de meios para geração de renda, segundo o diretor, “a maioria” das crianças vai à escola para se alimentar. Uma professora guarani afirmou que as crianças têm muita dificuldade de falar em português e alguns professores não as entendem, sendo necessária maior oferta de material escolar e de cursos para “trabalhar melhor na sala de aula”. Outras professoras também se ressentem da falta de materiais e funcionários para lidar com dificuldades de aprendizagem das crianças.

Houve declarações de que as crianças gostam muito das aulas, pois comparecem mesmo em épocas de frio ou chuva e, se não há transporte (porque o ônibus escolar não transita quando chove), comparecem as que moram perto. Ausentaram-se quando falta água nas casas e “têm vergonha” de não terem roupa limpa.

Um professor kaiowá, ex-diretor de outra escola da Reserva de Dourados, destacou a dificuldade dos alunos em razão da língua portuguesa. Segundo ele, os governos se concentram nessa língua, e alunos “reprovam vários anos até aprender a ler e escrever”. Ademais, são muitos alunos a atender, contra poucos profissionais capacitados para o que “deveria ser um ensino diferenciado, bilíngue, voltado bem para a realidade local, fortalecimento cultural”.

A coordenadora pedagógica mencionou conflitos com a Secretaria, que teriam sido solucionados por meio de diálogo. No calendário, “não fugindo completamente porque tem que ter os 200 dias letivos”, conseguiram colocar a “especificidade” da Semana dos Povos Indígenas e dos Jogos Escolares Indígenas.

No currículo, incluíram a língua guarani. Tentaram adaptar a alimentação à cultura da comunidade, considerando, por exemplo, épocas em que meninas não podem comer certo alimento. Entretanto, não conseguiram modificar os suprimentos que a Secretaria entrega, iguais para todas as escolas.

Para a então coordenadora do NEI (Núcleo de Educação Indígena, da Secretaria Municipal de Educação), a aplicação da legislação que assegura educação específica e diferenciada depende muito das interpretações, do compromisso do gestor e da atuação dos movimentos de professores. Ela destacou as leis municipais de criação da categoria “escolas indígenas”, de estabelecimento de direitos diferenciados de educação escolar e de abertura de concursos para professores e administrativos indígenas, bem como uma resolução diferenciada para contratação docente. Declarou que ainda se demanda a criação de políticas estruturantes de formação específica e de “matriz curricular pensada na escola”

### **2.1.2 Influência da comunidade**

O diretor informou que chamam os pais para reuniões, nas quais estes insistem na “preservação da língua”, ponto que as lideranças também salientam. Disse que levam o cacique à escola para palestras ou conversas, mas poucas vezes, porque a escola não disporia de tempo.

Um professor kaiowá disse lecionar em sua língua disciplinas chamadas complementares (Conhecimento Lógico em Matemática; Leitura e Literatura em Português; Produção Textual). Formou-se no magistério indígena Ara Vera<sup>6</sup> e atribui à sua formação a percepção de que a “língua materna está sendo muito esquecida”. Para realizarem atividades escolares focadas no modo de vida guarani-kaiowá, ele afirmou terem apoio da liderança: embora conversem pouco, esta apoia quando pedem uma reunião. A comunidade, disse, não opina sobre o que deve ser tratado: somente os professores, que informam aos pais os temas escolhidos.

Para uma funcionária da cozinha, indígena e mãe de aluno, poucas pessoas da comunidade participam da escola: cuidam das crianças em casa e “têm mais o

---

<sup>6</sup> Resultantes de reivindicações, tanto o curso Ara Vera (em colaboração da Secretaria Estadual de Educação e docentes universitários) quanto a licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (Teko Arandu) proveem a formação de professores indígenas de vários municípios da região.

costume de largar os filhos para os professores”. Mas se pode observar também um papel ativo, pois, segundo um professor terena, as famílias demandam ensinar e alfabetizar na língua guarani. Outros docentes reafirmaram essa demanda. Uma professora ressaltou que os pais, antes, tinham “preconceito de a gente ensinar na língua”, que já seria aprendida em casa; mas teriam aceitado a importância da escrita em guarani e comparecem muito à escola para saber do aprendizado e exigir que os filhos aprendam.

Outra professora reportou que informa aos familiares, em reuniões, o que está ensinando e o que cada criança faz, mas que os pais não exigem nada dos professores. Diriam: “Vocês estão ensinando bem, ajudando bastante nossos filhos, está bom assim”. Há, contudo, famílias que rejeitam práticas julgando-as inadequadas à escola. Segundo a coordenadora, o tema da sexualidade foi motivo de estranhamento e conflito com os pais, o que levou à decisão de não o trabalhar mais.

Quanto à colaboração de anciãos, uma das professoras declarou que os pais querem dança, “cultura dentro da escola” e que se ensine o costume tradicional; mas que, com muitas igrejas na aldeia, a comunidade está dividida e, para trazer pessoas para esses aprendizados, é preciso “tirar autorização dos pais”, o que tem sido feito.

Para aquele entrevistado que havia sido diretor de outro estabelecimento na reserva, a ideia de que o guarani não deveria ser ensinado na escola é um “equivoco que a escola tem que trabalhar”, porque saber a oralidade de uma língua é diferente de saber a sua leitura, escrita e letramento.

Quanto à atuação das lideranças, quando esse professor começou a trabalhar, uma família proeminente, fundadora da escola (cujos alunos e professores eram poucos), “dominava a aldeia” no sentido religioso e político. Eram, diz ele, lideranças mais tradicionais, que se preocupavam com a formação da criança. As lideranças atuais estariam afastadas, sem conseguir acompanhar as escolas, também por causa do aumento da comunidade e do trabalho.

Alguns professores confirmaram que as lideranças, hoje, não dão orientação particularizada para o trabalho educacional, acatando as propostas do grupo docente. Mas uma merendeira assinalou que houve colaboração das lideranças fornecendo alimentos para os alunos levarem, pois alguns “não têm comida para

comer em casa”. Disse também que havia brigas entre alunos, mas que, com a intervenção aconselhadora da liderança e com admoestações de professores e do diretor, as brigas teriam cessado.

### **2.1.3 Objetivos da escolarização**

Os depoimentos mais explícitos sobre os objetivos da escolarização centraram-se na identidade étnica e na vida comunitária. O presidente do Conselho Escolar é kaiowá, filho do antigo capitão da aldeia, Lacu’i Roque Isnard, que nomeia a escola. Disse que seu pai construiu e “deixou para nós a escola”, havendo muitas crianças que aprenderam em guarani, algo necessário “para não acabar nossa cultura”. Afirmou sempre cobrar dos professores e do diretor o ensino nessa língua.

Uma mulher guarani, funcionária da cozinha da escola, na qual também o seu filho estuda, opina que tudo o que é feito é para o bem dos alunos; “atendem bem e ensinam bem”. Ela entende que são necessários “todos os ensinamentos”, que começam em casa e aos quais a escola acrescenta, ensinando a ler e escrever e a “ser educado com as pessoas”: cumprimentar, agradecer.

Conforme um professor, o trabalho é voltado para o anseio da comunidade. Ele dá o exemplo do projeto da Roça escolar, no qual se ensina o plantio e o aproveitamento da terra em diferentes cultivos, inclusive tradicionais, e a produzir em pequenas porções de terra em vez de adquirir produtos na cidade. Outra docente disse direcionar o ensino para a “identidade da criança”, sendo a escola feita para ela ler, escrever, saber que é indígena e se valorizar, pois algumas teriam vergonha de ser indígenas. O “fortalecimento da identidade do povo indígena”, presente na política municipal de formação continuada Saberes Indígenas na Escola<sup>7</sup>, também foi referido pela técnica do NEI.

---

<sup>7</sup> Programa do Ministério da Educação que promove ações governamentais de formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente dos que atuam nos anos iniciais da educação básica, oferecendo também recursos didáticos e pedagógicos e subsídios à elaboração de currículos, metodologias e processos de avaliação, além de fomentar pesquisas (<http://www.fnede.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439-saberes-indigenas-na-escola>).

### 2.1.4 Práticas escolares

As práticas materializam as perspectivas enunciadas para a escola. O diretor informou que fazem poucas festas “específicas” porque há muita influência de igrejas e, como “é uma escola laica”, os “rituais” são praticados nas famílias. Uma professora guarani disse ter “carta branca” do diretor para trabalhar como quer; relatou que canta, brinca, lê e escreve com os alunos, só em guarani. Outra indígena informou alfabetizar em guarani e em português, com historinhas e brincadeiras, desenho, leitura e escrita.

Uma professora não indígena mencionou ter dois alunos com idade avançada, o maior com 16 anos: “Tenho aluninho repetente também. Na verdade, não era para ele estar nem no 5º ano, ele tem muita dificuldade”. Ela disse lecionar em português porque prepara para o 6º ano, oferecido em outras escolas, onde “não é exigida língua materna”. Segundo a professora, com o baixo comparecimento quando chove ou faz frio, “atrasa o conteúdo”: “Eu precisava [dar] conteúdo novo; eu não pude dar porque faltou mais da metade. Era o gênero, substantivo masculino e feminino”. Outra professora não indígena, dedicada a crianças com deficiência, disse treinar aquelas interessadas em participar de jogos paralímpicos e levar estudantes a eventos de lazer. Para ensinar quem é guarani ou terena, ela não vê peculiaridades, afirmando não terem entendimento forte de que são de determinada etnia: “Para mim, são crianças”.

Entretanto, uma identidade étnica positiva é buscada por docentes guarani. Como os “brancos” (*karai*) riem das crianças indígenas na cidade, uma professora disse explicar a elas que “indígena significa diferente”. Relatou usar muitas imagens ao lecionar no 2º ano, quando ainda estão se alfabetizando. Ela declarou que alguns alunos dizem ser bom morar na cidade, enquanto outros têm orgulho de serem indígenas, morarem livres e poderem ir aonde quiserem. Outra professora leciona em guarani no 1º e 2º anos e inicia a instrução em português no 3º ano, coadjuvando a professora regente, que introduz a alfabetização nessa língua. Ela disse seguir o planejamento do bimestre, abordando identidade étnica e o conceito de *tekoha*; reportou que os alunos trabalham com mapas, desenham e dão respostas com suas próprias informações do dia a dia.

Segundo essa docente, há poucos materiais de leitura em guarani. Para alfabetizar, ela faz muita pesquisa na comunidade sobre indígenas de antigamente, sua

alimentação e como faziam roça. Informou-se com um ancião sobre as crianças no passado. Afirmou que os procedimentos do projeto escolar da Roça são realizados somente por alguns professores, porque o corpo docente não conta com incentivo e precisa encontrar tempo para fazer pesquisas. Esse projeto, disse ela, é de agroecologia, voltado para o bem viver guarani-kaiowá (*teko porã*), a sustentabilidade, a produção de alimentos, o cuidado com a terra, a coletividade e a solidariedade. As crianças interagem com plantas e animais. O trabalho conta com apoio de universidades e com mutirão de alunos e professores pedindo doação de mudas.

Diversos depoimentos mencionaram a formação docente no programa Saberes Indígenas, da Secretaria Municipal de Educação, pelo qual uma equipe indígena supervisiona pesquisas, apresentadas numa mostra das escolas ao final de cada ano.

Conforme um professor guarani, a coordenadora pergunta no início do semestre letivo como os docentes pretendem trabalhar, e o grupo escolhe temas geradores. Quando conversamos, esse professor havia escolhido *nhandereko*, o modo de vida guarani-kaiowá. Abordou identidade, roça e alimentação não indígena e indígena, prevendo a elaboração de um trabalho sobre receitas e a realização de pesquisa (do professor e dos alunos) sobre a cesta básica fornecida pelo governo, questionando o motivo da ajuda e a adequação dos alimentos à comunidade. Apontou a escassez de fontes sobre o assunto, porque restam poucos anciãos na aldeia. No ano anterior, focalizaram a perda das roças tradicionais e as plantas alimentícias e medicinais na comunidade. Também fizeram cultivos.

Outra professora guarani abordou esse mesmo tema, *nhandereko*, e justificou: “Se a gente começa só a inserir as coisas da cidade, vai se esquecendo a cultura”. Também declarou fazer dinâmicas, procurar fazer com que as crianças leiam, usar muitos jogos e desenhos. Outra docente guarani disse que os alunos gostam mais de cantar, cantam em guarani e compõem letras com palavras que eles sugerem.

Uma merendeira esclareceu que o cardápio era estabelecido pela Secretaria da Educação até dois anos antes e que a escola ainda seguia as definições anteriores. Algumas crianças “não sabiam comer salada”, enquanto outras não queriam alimentos tradicionais porque haviam se acostumado com os pratos dos brancos. No projeto da Roça, explicou outro professor, visitavam pessoas

mais velhas e conversavam com as crianças sobre os cultivos de antigamente e a orientação pelas fases da Lua e do Sol. A produção agrícola nesse projeto também é destinada ao consumo na escola, sendo considerada “um reforço” do costume, uma vez que muitos pais trabalham fora e deixam o plantio. O professor disse que as crianças se envolvem ao “botarem a mão na massa” e que ele ensina unidades de medida e formas de medição do terreno ou da distância entre as ramas plantadas. As lideranças ajudaram com trator na preparação da terra, e as ramas foram doadas pelas famílias.

A coordenadora pedagógica afirmou ser demandada por docentes quanto a “colocar certos temas dentro da nossa realidade” e incentivar a interdisciplinaridade. Mencionou a Roça como um tema maior da escola, que procuram ligar “com os conteúdos que a rede tem, que as crianças são obrigadas a aprender”: por exemplo, mapas, matemática (“quantidade, problemas”). Ela categorizou a escola como bilíngue e disse que todas as disciplinas são ensinadas em guarani, embora faltem professores para isso. Uma professora, aliás, declarou precisar saber guarani para ensinar a língua portuguesa; os alunos tentariam ajudá-la a aprender. Disse ainda que “qualquer probleminha de matemática eles têm dificuldade”: há exercícios que não conseguem “fazer no caderninho, mas eles já sabem na mente deles resolver e mostrar”. Ressaltou que realiza atividades lúdicas e usa material concreto, que gostam de manusear e construir.

Somente uma professora indígena fez alusão à prática de levar turmas à casa de reza. Apontou professores que pesquisam sobre plantas e cultivos de antigamente, pedindo que os alunos levantem informações com as famílias. Interessam-se por rezas e curas: a curiosidade seria geral, tanto sobre coisas “da cultura” quanto “dos *karai*”.

### **3 A RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE**

A Reserva Indígena Te'yikue, estabelecida em 1924, situa-se na Terra Indígena Caarapó, homologada em 1991. Conta com 4.930 habitantes, em 3.632,13 hectares. Segundo Eliel Benites (2014, p. 42), “grupos familiares de outros tekoha foram sendo sobrepostos de maneira compulsória, ocasionando a superpopulação e a pressão sobre os recursos naturais”. Esse autor aponta 1997 como o ano em que a Prefeitura de Caarapó e o Programa Kaiowá e Guarani (da Universidade

Católica Dom Bosco, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Diocese de Dourados) se articularam às lideranças da aldeia, impulsionando discussões para a elaboração de um currículo de educação escolar indígena.

### **3.1 A Escola Municipal Indígena Nhandejara Polo**

Ali situada, a Escola Nhandejara Polo tem mais de 1.500 alunos, distribuídos entre o polo e quatro unidades de extensão.

Conforme uma técnica não indígena da Secretaria Municipal de Educação, ex-diretora dessa escola, não há na pasta um órgão dedicado à educação escolar indígena: apenas um professor kaiowá, que também é da equipe gestora da escola. Foram sendo formados professores indígenas no magistério de nível médio Ara Vera e na licenciatura Teko Arandu. A educação escolar indígena se implementa na aldeia desde 1997, com calendário e projeto político-pedagógico “diferentes”, paralelamente à aprovação de uma legislação municipal que permite contratar professores sem formação caso falem indígenas diplomados. Os governos estadual e municipal proporcionaram formação; depois, fez-se o primeiro concurso específico para professores indígenas. Esse certame, bem como o concurso para funcionários não docentes, foi elaborado num grupo integrado por aquela técnica, o Secretário da Educação, o Secretário da Administração e assessores da universidade. Alguns critérios gerais foram: morar na aldeia, ser guarani-kaiowá, falar a língua indígena e ter feito formação específica Ara Vera ou Teko Arandu.

O citado professor kaiowá da Secretaria disse haver um mesmo PPP (projeto político-pedagógico) para a escola polo e as “extensões”, documento exigido para o Conselho Municipal de Educação autorizar o funcionamento da escola: “Questão do sistema, que eles falam”. Ele assinalou que o PPP é elaborado “pela escola”, determinando como esta deve trabalhar, o calendário, a matriz curricular e até o cardápio. O professor entende que a escola tem “autonomia parcial”: é subordinada à prefeitura e “tem que seguir esse sistema que está posto”.

O diretor da Escola Nhandejara, também indígena, foi um dos que disseram ser a escola “um ponto de referência muito forte” na aldeia. São 124 funcionários, dos quais 61 professores. A maioria é de indígenas, selecionados pelo capitão, que verifica “o perfil” de cada pessoa e se cada um “leva jeito para ser professor”. São

32 docentes concursados; os restantes trabalham por contrato anual. Na unidade experimental, ocorrem aulas de prática agrícola; no viveiro de mudas, pesquisa-se sobre germinação. Há projeto de esportes e de violão; “tudo tem a parceria da prefeitura” e o diretor estima que os alunos gostam, já que comparecem mesmo quando chove.

Em entrevista, o professor Eliel Benites, participante desde a implantação da escola, contou que a contratação de professores partia de decisão do corpo docente e das lideranças, que avaliavam o “perfil” dos candidatos. Segundo ele, o concurso público, embora tivesse critérios de avaliação semelhantes aos das contratações regidas pelas lideranças e docentes (bom comportamento, interesse pelas “práticas culturais,” falar guarani, fortalecer a luta coletiva), ainda possibilitava a aprovação de pessoas “que não se adaptavam muito bem”, e a indicação de professores a contratar podia até obedecer a interesses tais como recrutar bons jogadores para o time de futebol da escola.

A pesquisa de mestrado desse professor sobre a escola na Reserva Te'ýikue procurou compreender como os processos próprios de ensino e aprendizagem são contemplados e favorecem o diálogo com os conhecimentos tradicionais. Seu objetivo foi analisar a desconstrução do “modelo escolar mecânico, alienante e integracionista” (BENITES, 2014, p. 29). Ele percebeu um fazer educacional com “identidade kaiowá e guarani”, calcado na participação da comunidade, na inserção sistemática de professores indígenas e nas atividades extraclasse que “fogem dos padrões do currículo oficial”. Mas, mesmo com a “posse do poder pela comunidade nas decisões da escola”, o pesquisador considerou que o resultado do grande esforço por uma prática pedagógica diferente não abandonou o “sistema do currículo tradicional de educação colonizadora e homogeneizadora”.

Esse autor chama de espaços “alternativos” as aulas em guarani nos anos iniciais, as de arte e de língua materna, e os “projetos extracurriculares” do viveiro de mudas, da unidade experimental e das “práticas culturais” – por serem menos reguladores e acolherem com tranquilidade a prática do “jeito próprio da educação indígena”. Mas entende que os professores indígenas de ciências da natureza, matemática e ciências humanas atuam ainda “exatamente como um não indígena” (BENITES, 2014, p. 25-27): “Deixar o ambiente espiritualizado é, até hoje, um grande desafio para os professores, porque são formados na perspectiva tecnicista do

processo educativo” (p. 116). Considerando o papel da “rigidez espaço/temporal que segue na educação escolar” (p. 32-33), Benites cogita que tais dificuldades se devem ao menosprezo do fato de que, na abordagem dos conhecimentos tradicionais, o importante é a sua forma de produção, e não os seus conteúdos.

Benites (2014, p. 82-83) registra que os professores indígenas intermediaram a reflexão com os pais de alunos sobre “valores tradicionais” e a necessidade de “voltar a agir e pensar como comunidade”, assim como buscaram efetivar o que os pais defendiam nas reuniões. Essa teria sido a origem de temas geradores, referentes a contexto local, território, aldeia, família, cerimônias, roças, língua etc. (p. 84). Por sua vez, a mobilização para o Fórum Indígena anual, realizado na escola, priorizando problemas locais e propostas de enfrentamento, deu consistência e orientação para a elaboração dos temas geradores e para o compromisso dos mestres tradicionais em “repassar seus conhecimentos” (p. 103; p. 110).

Em sua visão, ensino e aprendizagem devem buscar o *teko marangatu* (jeito sagrado de ser). A forma de estabelecê-lo no currículo é um processo que deve ser construído, sendo a “metodologia tradicional da educação kaiowá e guarani” o eixo “para que a escola seja realmente nossa” (BENITES, 2014, p. 125).

### **3.1.1 Dificuldades**

Um dos dois professores guarani da unidade experimental apontou o desafio de reduzir a dependência do sistema de empregos, especialmente porque as usinas de cana-de-açúcar em torno da aldeia haviam parado de empregar. O diretor destacou o mesmo desafio, ressaltando que somente os mais velhos plantam. Para jovens e seus pais entenderem a importância de plantar na aldeia, criaram o viveiro de mudas.

Na opinião de uma coordenadora pedagógica, muitos professores “dominam a língua materna” mas não os saberes indígenas, que seriam a essência da educação escolar indígena e demandariam que o professor pesquise. O trabalho de coordenação procura munir com esses saberes os professores, cuja formação inicial nem sempre contempla esse enfoque.

Para outra coordenadora pedagógica, a colaboração de anciãos e as “práticas tradicionais” encontram dificuldades na religião “que não é indígena, que

vem lá de fora”. Há igrejas que não aceitam dança, “coisa não agradável a Deus”, e algumas famílias não aceitavam uso de bermudas na educação física. Essas oposições teriam sido dirimidas em reuniões com os pais.

### 3.1.2 Influência da comunidade

A unidade experimental, relatou um de seus professores, iniciou em 2001. Nos Fóruns Indígenas os pais já pediam bolsas para a permanência dos filhos na escola, uma vez que muitos a abandonavam para trabalhar nas usinas e fazendas. O projeto da unidade teve parceria da Universidade Católica Dom Bosco, do Idaterra (Instituto de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul) e da Secretaria Municipal de Educação. Os alunos recebiam bolsas, mas os recursos foram encerrados em 2006. Conforme esse professor, as lideranças apoiam menos a diversidade de alimentos do que a monocultura, que possibilitaria maior comercialização, mas requereria mais tempo para a safra. O projeto envolve também a Universidade Federal da Grande Dourados na conservação de sementes crioulas, doadas pelas famílias. Os anciãos participam, têm uma interpretação “espiritual” e usam reza para combater pragas nas plantações.

Conforme narrou o diretor, a luta impulsionada pela liderança conquistou a ampliação da oferta para o fundamental completo e o ensino médio. Em 1998, juntamente com o prefeito e a secretária da Educação, “propuseram a educação escolar indígena”, com ensino em guarani. Antes, os índices de repetência e evasão seriam muito altos porque os professores não eram indígenas e lecionavam em português. Muitos pais rejeitavam a mudança, e a liderança os persuadiu do contrário. Organizou-se o 1º Fórum Indígena, uma grande reunião na escola abrangendo toda a aldeia. No Fórum se expõem dificuldades e propostas que compõem um documento encaminhado às autoridades governamentais, chamadas a estarem presentes nas atividades. Assim, já conquistaram escolas, professores, transporte e posto de saúde: “Estamos no 23º Fórum [2019], nessa construção eles sempre estão junto. A liderança, o rezador, o *nhanderu*, o cacique”.

Quando se “iniciou a educação escolar indígena”, disse o diretor, foi feito um documento de PPP por professores da escola com a participação de pessoas do Conselho Indigenista Missionário e da Universidade Estadual do Mato Grosso. O diretor declarou que o documento precisa ser reformulado a cada três anos e

aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, cuja composição se modifica, devendo o PPP manter atualizadas as subscrições dos doze membros.

A demanda dos pais de alunos do ensino fundamental, disse o diretor, se expressa como cobrança de haver tarefas escolares para casa e de serem chamados para explicar quando se observa que os filhos “não estão indo bem”. Para os alunos do ensino médio, principalmente do 3º ano, os pais querem que “as matérias sejam bem rígidas mesmo, para que o aluno consiga passar e se dar bem na universidade”.

Na opinião de uma coordenadora pedagógica, “o foco da comunidade é a escola”, a partir da qual as informações de fora são difundidas. Para a linha de ação que desenvolvem, ela vê a falta de uma postura mais próxima da liderança: esta não mais planeja com os professores, na semana do Fórum Indígena. Os professores escolhem os temas geradores e apenas os informam à Secretaria de Educação.

No Fórum Indígena, ressaltou outra coordenadora pedagógica, a semana de atividades esportivas culmina com debates em assembleia sobre temas elaborados por gestores e professores da escola. Além de políticos, lideranças e redes de aliados, as famílias são convidadas e comparecem. Em 2009, para situações de violência e problemas “que o adolescente estava causando” (consumo de drogas e bebidas alcoólicas), as famílias elaboraram um regimento da escola, que foi afixado em cada sala de aula.

Confirmando que as famílias geralmente se envolvem nas reuniões e Fóruns, uma professora indígena esclareceu que buscam compartilhar com os professores o que deve ser ensinado. Propuseram, por exemplo, ensinar o valor do dinheiro e como utilizá-lo, ou o tema do meio ambiente: os professores organizaram uma saída para reflorestar áreas de nascentes com plantas do viveiro. Demandaram também abordar o tema do fogo, pois há muitas queimadas nas aldeias; essas demandas foram atendidas.

Conforme outra coordenadora pedagógica, o PPP foi elaborado pelos professores, lideranças e comunidade, com participação dos alunos e assessoria do “pessoal da Secretaria” na “parte técnica”. A proposta educacional que veio sendo desenvolvida conta com apoio da prefeitura e da Secretaria, por exemplo na construção de salas, biblioteca e refeitório, ou na inclusão de alimentos tradicionais no cardápio da merenda escolar.

Um rezador disse receber visitas de turmas e também ser levado à escola por professores. Fazem perguntas sobre “a religião”, ele batiza crianças e outro rezador batiza o milho. Na sua opinião, “dá certo” quando se colocam cantos e histórias nos livros para a criança aprender: “Na minha parte, pode”.

Uma professora kaiowá salientou que, no começo, “o pessoal” falava que não era bom estudar em guarani: já sabiam, ou consideravam feio falar nessa língua. Mas, com reuniões, os pais foram mudando de opinião. Agora, relata, demandam que se ensine “a prática no dia a dia”, inclusive matemática, pois os filhos no 7º ou 8º ano não conseguiam direcionar o dinheiro nas compras. Considera que algumas lideranças ajudaram na luta por educação escolar indígena, enquanto outras não se aproximaram; mas que, apesar de “problemas internos da comunidade”, aprenderam a lutar juntos e manter o grupo, resistindo à mudança de governantes.

A técnica da Secretaria sublinhou que o Fórum Indígena promove discussões em todas as unidades da Escola Nhandejara. No Fórum, reivindicaram a ampliação do ensino fundamental, a oferta do médio e uma formação técnica em agroecologia. Segundo disse, a comunidade se envolve com a escola, e o trabalho com educação escolar indígena teria alcançado, além dos alunos crianças e jovens, a formação política de lideranças, mediante o Fórum anual e a realização de estudos e reuniões sobre direitos e legislação.

Na entrevista, o professor Benites destacou que, até os anos 1990, o topo do poder na aldeia era o chefe (“o que ele falava era lei”), seguido do “capitão”. Com a “discussão mais coletiva”, houve a transição para um poder mais disseminado, com participação de todos, inclusive os mais velhos. O “capitão” tinha ideias abertas e mediava entre o chefe e o grupo da escola. Esta emergiu como unidade de poder diante do poder externo, principalmente a prefeitura, na negociação de benefícios para a comunidade, regulamentação e “infraestruturas”.

### **3.1.3 Objetivos da escolarização**

Tendo participado da reorientação da Escola Nhandejara – e considerando que os elementos da natureza são todos ligados – Benites prescreve uma atuação orientada a partir da mitologia, da crença e da religiosidade, com perspectiva de equilíbrio total do mundo. Vê a escola como lugar de encontro entre os mundos kaiowá e guarani e o mundo não indígena, um espaço de “vivenciar a tradição no

presente em contextos diferentes daqueles vividos no passado, tendo em vista sua garantia enquanto futuro” (BENITES, 2014, p. 22).

Em entrevista, esse pesquisador relatou que, desde os anos 1960, a comunidade via na escola uma “porta” para “deixar de ser Guarani-Kaiowá”, sair da aldeia e alcançar “sucesso”. Essa expectativa foi sendo desconstruída com diálogo, mas em meio a muita tensão. Pais criticavam, denunciavam ao “capitão”, iam à escola questionar a inclusão de danças tradicionais, até invadindo aulas. Mas a nova proposta, com apoio da liderança e da Secretaria de Educação, mostrou resultados: aprovações, boas notas, alfabetização efetiva. Foi-se adensando um grupo de professores interessados em fortalecer as “práticas culturais” (*teko, nhandereko*). “A escola se tornou um espaço de poder”, tomando mais decisões e buscando envolver famílias para negociar, com o poder municipal, o direcionamento e a infraestrutura da escola.

Esse depoimento registra então uma mudança no foco da Escola Nhandejara, que passou a ensinar técnicas de plantação agroecológica e alternativas de subsistência, enquanto o trabalho nas usinas se mecanizava e os empregos se reduziam. Assim, a proposta de uma escola indígena se desdobrou em atividades da unidade experimental, casa de reza, viveiro de mudas e aulas de “práticas culturais”. No entanto, em vez de serem atividades com tempo diferenciado para romper com a divisão por disciplinas, acabaram sendo disciplinas a mais. Integrando um sistema municipal, a escola mantém um currículo com um núcleo (matemática, geografia, química, física) e uma periferia (práticas culturais, unidade experimental). Haveria um tempo escolar a ser seguido, assim como o uso de escala de notas. Como “quebrar isso” seria a dificuldade.

Uma coordenadora pedagógica kaiowá disse orgulhar-se de ser professora porque se formou no magistério Ara Vera e na licenciatura Teko Arandu. Estas ajudaram-na a conhecer sua identidade e sua cultura, que já havia abandonado. Declarou estar muito alegre por ter conhecimentos não indígenas e de sua cultura: unindo tais conhecimentos e sua experiência docente, ela ajuda os professores em seu trabalho.

### 3.1.4 Práticas escolares

Um professor da unidade experimental declarou terem resolvido manter esse projeto sem bolsas, porque era uma oportunidade de trabalhar os conhecimentos tradicionais; assim, incorporaram-no ao currículo, o que foi “assegurado” no PPP. As turmas deslocam-se em grupo do prédio da escola à unidade, onde fazem uma roda de conversa sobre um tema; em seguida, “praticam”. Retornam e fazem partilha das frutas.

Os temas são definidos em planejamento coletivo envolvendo todos os professores da Escola Nhandejara, polo e extensões. Em uma época de frio, escolheram o tema “geada”, pois as plantas secam e a comunidade queima a palha – no enfoque agroecológico, dá-se valor à palha por preservar micro-organismos e fortalecer o solo.

O ensino do pré ao 3º ano é “na língua materna”. Do 3º ano em diante, inclui-se o português, e o guarani segue como uma disciplina até o final do fundamental. As demais disciplinas são em português apenas se o professor não é indígena; os indígenas mesclam português e guarani. O PPP “garantiu” o “calendário indígena”, definido pelos professores e direção, a partir de pesquisa: “O prefeito deu para nós essa oportunidade de documentar, deixar seguro ali”. Não há feriado de Carnaval e a Secretaria deve se adequar para manter merenda e transporte. Cada mês tem uma “data da cultura indígena”. Em abril, há a Semana dos Povos Indígenas, com esportes, finalizando com o Fórum Indígena. Em maio, os professores que estudam no Teko Arandu vão à universidade; em junho, há a comemoração do plantio, com exposição de alimentos. São cinco dias letivos na semana, nos turnos da manhã e tarde. A merenda é negociada com a nutricionista da Secretaria, tendo sido acrescida de três pratos indígenas.

Além disso, segundo relatou o diretor, os anciãos são visitados e comparecem à escola quando convidados, para “questão cultural”. Os alunos ficam quietos e demonstram respeito quando um grande rezador vem. São combinados dias de visita das turmas aos anciãos, diante dos quais se sentam em roda e recebem explicações e respostas às suas perguntas. Os temas são, por exemplo, os remédios e histórias que só os mais velhos sabem.

Uma coordenadora pedagógica reafirmou que o ensino se baseia em temas geradores. Naquela Semana do Meio Ambiente, em junho, o tema seria “terra”,

orientado para “trabalhar na família sobre reciclagem”. A maioria das famílias usa “remédio do branco”, mas os mais velhos são buscados – e vinham colaborando – para o conhecimento do passado, dos ancestrais e das plantas medicinais. Os professores planejam com temas usados na formação Saberes Indígenas e chamam o cacique para as salas de aula.

Um professor kaiowá disse que as retomadas e a criação das reservas são também enfocadas na escola, sob temas geradores como território e terra, inclusive com visitas às áreas e entrevistas nas comunidades após aulas que ele chamou de “teóricas”. Procuram identificar a importância dos territórios e sua relação com a espiritualidade, a busca de alimentos, a caça e a pesca.

Segundo outra coordenadora, a matemática é abordada no cotidiano dos alunos: “Onde eles compram, de onde compram, como faziam essa divisão, quantas famílias em casa, quantas criações, que tipo de criações, plantações, quem cuida, quem cultiva”. Os alunos sentiriam prazer de escrever e registrar sua história. Alguns temas que os professores queriam pesquisar eram: a origem e o passado da Terra: como era o resguardo das meninas; como eram a pesca e as plantações; por que a terra é sagrada; por que certa planta é sagrada. Somam-se aos saberes de matemática, geografia, história e ciências, entre outras áreas.

Outra coordenadora declarou que seu trabalho foca a formação do corpo docente, o acompanhamento de planos de ensino e a produção de material didático. Os professores têm livros didáticos disponíveis, usados para “o aluno ter um conhecimento, mas tem coisa que não é muito necessária para nós, no sentido de eles terem conhecimento de outras populações, ter uma visão de outro mundo”. Esses conteúdos, os professores sempre dão “um jeito de adaptar”. O conhecimento abarcado por temas geradores responde a necessidades da comunidade, sendo abordado na visão indígena e na dos não indígenas, esta orientada “para comerciar”.

Os alunos gostam muito de geometria, relacionada aos grafismos guarani-kaiowá com que se caracterizam nas danças e “festas culturais”. Não há assunto de que não gostem; apenas ficariam acanhados com o tema da sexualidade. Os temas geradores guiam os docentes de todas as disciplinas. Adotam-se notas em escala de 0 a 10, mas a avaliação abrange o conhecimento que o aluno traz de casa e a sua contribuição à escola, além das provas e do que ele aprendeu nas

atividades escolares. Os professores teriam discutido formas de abandonar a escala de notas, considerada “inviável” para uma escola indígena; mas não chegaram a criar outra forma de registro.

A professora que atua como técnica na Secretaria sublinhou que os docentes preenchem obrigatoriamente um diário digital online. Embora ela relate lhes ter sugerido criarem uma ficha descritiva, não chegaram a elaborar, e a Secretaria não estabelece um modelo pronto. A obrigatoriedade de um registro é justificada para “provar”, na continuação dos estudos, “que o aluno fez um processo de ensino-aprendizagem” que o preparou para “fazer um vestibular”.

O professor kaiowá responsável pela educação indígena na Secretaria informou que o tempo escolar é organizado por horas-aula de 50 minutos, mas a potencial descontinuidade entre assuntos é contraposta pela adoção do tema gerador em todas as áreas de conhecimento do 1º ao 5º ano. Ainda não haviam encontrado uma alternativa para essa mesma descontinuidade no ciclo do 6º ao 9º ano, mas procuravam destinar duas aulas seguidas para cada disciplina. Ainda ocorrem repetência e abandono da escola, tendo este último, porém, diminuído muito.

As disciplinas de Artes e de Saberes e Práticas Culturais, do 6º ao 9º ano, estão ao encargo de um professor indígena. Ele aprendeu com sua mãe e seu pai, rezador, como é a cultura indígena e como fortalecê-la. Gosta de cantar, rezar e dançar; e de ensinar as crianças para que ensinem as mais novas. Descreveu que ensina “na prática e na teoria”, usando escrita e desenhos, “em sala de aula e fora”. Além de praticarem, explica “para que serve o canto, a dança”, como se canta e se reza e quem pode tocar o instrumento (há instrumentos sagrados que crianças e jovens não podem tocar). Alguns cantos não podem ser levados para a aula ou ser rezados todo dia, porque trazem o risco de doenças. Às vezes, as crianças fazem material para usar no dia a dia, mas não têm onde guardar; e poucas vezes há transporte para levá-las à casa de reza. Os pais aprovam esse trabalho e alguns praticam em casa. O programa é elaborado a partir de conversas com a direção e a coordenação pedagógica e, como nas demais disciplinas, utiliza-se escala de notas, avaliando-se pela participação: empenho nos cantos e danças, fazer e responder perguntas, executar trabalhos escritos ou de desenho.

## **4 CONCLUSÃO**

Entre práticas gerais, na escola de Dourados se vê, por um lado, a permanência de uma orientação colonialista heterônoma na manutenção de aspectos como a frequência obrigatória, os horários fixos, as aulas de duração rígida e o cumprimento mínimo de dias letivos. Nesse enquadramento, a maior parte do tempo das atividades é em sala de aula; os docentes seguem metas de abordagem de conteúdos em dado prazo, procedem pelo dispositivo da repetência e nem sempre acomodam peculiaridades étnicas dos alunos, como sua língua. Também o material didático é somente em português. Os alimentos da merenda são largamente padronizados, mas o calendário escolar contempla concessões dos gestores da Secretaria da Educação.

Nas palavras da técnica do NEI, não há “matriz curricular pensada na escola”: essa matriz é estabelecida sob claras pressões exógenas, prescrevendo-se conteúdos uniformes para a rede escolar, conteúdos que, conforme se entende, “as crianças são obrigadas a aprender”. Para acolher temas e propósitos que os extrapolam, como demandam alguns professores e famílias, a escola justapõe as novas atividades às convencionais, já que substituições ou sínteses mais disruptivas não parecem constar dos repertórios de prática educacional disponíveis aos agentes envolvidos, sejam docentes, gestores, lideranças, familiares ou órgãos de formação e assessoria.

Predomina o português como língua de instrução, mas a maioria do corpo docente é indígena falante do guarani, também utilizado na escola, em consonância com demandas de pais e lideranças. Ainda que esporadicamente, o cacique comparece para palestras ou rodas de conversa sobre costumes tradicionais – da mesma forma que anciãos, que abordam mitos e danças. Também se disse que os anciãos recebem turmas em visitas organizadas por professores. Realizam-se, ainda, festas alusivas à cultura tradicional.

Não se apontou que a liderança opine sobre os assuntos a tratar em aula, nem que apresente propostas ao trabalho da escola; mas indicou-se que acata as propostas docentes voltadas ao modo de vida guarani-kaiowá. Colabora de outras formas, como destinando alimentos aos alunos e mediando conflitos entre eles. São os professores que escolhem os temas a serem tratados, informando os pais a respeito. A forma de abordar os temas geradores é decidida individualmente.

Ouviram-se declarações sobre a atuação dos pais tanto indicando que participam pouco quanto que comparecem muito à escola<sup>8</sup>, para exigir que os filhos aprendam. Escutaram-se indícios tanto da aprovação da colaboração dos anciãos para ensinarem o costume tradicional, quanto de restrições a essas práticas por outra parcela das famílias.

Apesar da persistência dessas características cuja imposição marca uma orientação colonialista, outros aspectos observados apontam, ao contrário, para o questionamento ou a superação dessa perspectiva.

Os objetivos explicitados para a escolarização recaíram no fortalecimento da identidade étnica e da vida comunitária. A defesa do ensino em língua materna foi nítida e enfática. Junto ao domínio da língua escrita, pretende-se que o aluno se valorize como indígena, também um objetivo declarado da formação docente da Secretaria de Educação. As famílias, embora não decidindo diretamente quanto a saberes a ensinar, pressionam, abraçam ou condicionam pontualmente as decisões tomadas pelos profissionais, como nos exemplos em que gradualmente minoraram restrições ao ensino da escrita guarani e de práticas tradicionais, ou se opuseram à abordagem do tema da sexualidade.

A roça foi situada como um tema maior da escola. Mesmo não havendo condições de tempo para que a totalidade do corpo docente o realize, é entendido como um projeto para o bem viver guarani-kaiowá e para a sustentabilidade, a coletividade e a solidariedade, envolvendo práticas de cultivo e pesquisas com anciãos sobre a produção tradicional de alimentos. Esses saberes procuram ser combinados com saberes não indígenas.

Sendo indígena a maior parte do corpo docente e a totalidade dos estudantes, entende-se que os professores e professoras, principal grupo com poder de decisão sobre os saberes a ensinar, usufruem de um importante escopo de autonomia, entendido como a voz local – diante do poder estatal e de outros agentes exógenos – na definição dos saberes que circulam na escola. Decidindo

---

<sup>8</sup> Tais avaliações relativas (por carecerem da medida referencial do/a falante para definir “muito” e “pouco”) podem igualmente obedecer a propósitos de diferenciação interna ou de posicionamento em temas de candente negociação – lógicas que não se furtam (pelo contrário, fazem bom proveito) das situações de entrevista e pesquisa. É útil lembrar que críticas, acusações e reclamações também conformam e seguem regimes alternativos de circulação de informações e produção de sentidos.

sobre a própria educação, inclusive respeitando a língua, costumes e aspirações locais, a comunidade em torno da Escola Lacu'i é protagonista de uma inovação de potencial disruptivo frente à educação colonialista, na medida em que contribui para a autodeterminação dos Guarani-Kaiowá, ainda que essa inovação seja constrangida pelos aspectos heterônomos que permanecem, coexistindo no mesmo contexto.

Já na escola de Caarapó, o rastro colonialista também está presente na frequência diária obrigatória, horários fixos, duração das aulas e cumprimento dos dias letivos mínimos. A alimentação segue o padrão das escolas não indígenas, mas houve negociação exitosa para incluir itens da dieta indígena. Como ocorre repetência, subentende-se a vigência de metas de abordagem uniforme de conteúdos em dado prazo, compatível com a manutenção da escala de notas na classificação de alunos, inclusive nas disciplinas de Artes e de Saberes e Práticas Culturais. Em contrapartida, um documento de PPP foi elaborado com vários segmentos participantes, numa expressão de autonomia, embora sua exigência pelo poder público municipal como condicionante para autorização do funcionamento da escola denote a apropriação heterônoma desse instrumento para fins de controle burocrático.

A orientação endógena à aldeia registrada no PPP incide sobretudo no trabalho, no calendário, no currículo e no cardápio da escola. Somam-se os fatos de que a seleção de professores se baseia em avaliação e indicação do próprio corpo docente e das lideranças, e de que os concursos públicos para a escola seguem critérios semelhantes aos desse grupo.

Frente a gestores governamentais e outros agentes externos, a escola se mostra permeável a pressões oficiais e outras relações de ascendência, como as das formações diferenciadas com suas políticas de “valorização da cultura”; mas docentes decidem com uma importante margem de autonomia sobre o que ensinar. No caso da Escola Nhandejara, tais decisões vieram a contemplar processos autóctones de ensino e conhecimentos tradicionais correspondentes. As informações por nós recolhidas confirmaram a percepção de Benites de que a educação ali leva a “identidade kaiowá e guarani”, pela participação da comunidade, inserção sistemática de professores indígenas e realização de atividades “extraclasse” nas quais se pratica “o jeito próprio da educação indígena”. Endossamos a ressalva

do mesmo autor, de que essas atividades são disciplinas a mais, constituindo a “periferia” de um currículo cujo núcleo são as disciplinas comuns das escolas não indígenas. Persiste um “currículo oficial”, embora esse expediente não possa ser legalmente considerado obrigatório para escolas indígenas – mesmo caso, por sinal, do documento que se convencionou chamar PPP<sup>9</sup>. Benites qualifica esse molde predominante de currículo como colonizador, homogeneizador e de resposta a necessidades externas, fazendo que os professores indígenas atuem “exatamente como um não indígena”.

Enfrentando essas limitações, os professores indígenas exercem mediação constante com pais de alunos, refletindo conjuntamente sobre “valores tradicionais” e a necessidade de “agir e pensar como comunidade”, ao mesmo tempo em que buscam efetivar o que os pais defendem. Um produto desses diálogos foram os temas geradores: contexto local, território, aldeia, família, cerimônias, roças, língua etc.

Efetivamente, os professores indígenas são também a comunidade dentro da escola; mas são apenas uma parte, e divergem de outras que não necessariamente pretendem um ensino focado no *teko marangatu* (jeito sagrado de ser), até objetando à colaboração de anciãos e às “práticas tradicionais”. A luta do conjunto da comunidade, impulsionada pela liderança, conquistou a oferta de escolarização básica completa. As famílias já demandavam bolsas para que os filhos frequentassem a escola em vez de abandonarem os estudos para trabalhar, e tudo indica que essa demanda foi aproveitada pelo grupo docente para propor o projeto da unidade experimental, voltado para a sustentabilidade e centrado em práticas de cultivo que são inseparáveis das crenças e rituais tradicionais, destoando, inclusive, da preferência das lideranças pela monocultura.

Parecem ser compreendidas certas demandas dos pais, como a de haver tarefas escolares a fazer em casa e a de serem chamados à escola ao sinal de desempenho insatisfatório dos filhos. Mas as ações docentes inovadoras podem conflitar com outra demanda de familiares, esta por “rigidez nas matérias” do ensino médio, para viabilizar o acesso à educação superior.

A aliança inicial de professores e lideranças se deu em torno da própria conquista da oferta de educação escolar, assim como da decisão pelo ensino em

---

<sup>9</sup> Exploramos essa contestação em Pellegrini *et al.* (2019) e Pellegrini, Ghanem e Góes Neto (2020).

guarani, embora nem sempre tenha perdurado em outros aspectos. Os professores são os principais autores de decisões sobre os saberes a ensinar, escolhendo os temas geradores abordados em todas as disciplinas. Certas decisões são declaradamente subsidiadas pela formação nos cursos Ara Vera e Teko Arandu, mas também sorvem da herança de rezadores na família e outras fontes de orientação tradicional e espiritual. Chamam o cacique para as salas de aula e promovem visitas das turmas aos anciãos, que também vão à escola. Querem pesquisar aspectos da cultura originária e combiná-los com as disciplinas não indígenas; procuram utilizar e adaptar o teor dos livros didáticos *karai* disponíveis; e chegam a abarcar nos temas geradores as lutas pela retomada e demarcação de territórios.

Apesar das diferentes perspectivas para a educação escolar entre os segmentos da comunidade, os professores encontram legitimidade para a orientação que imprimem à escola pelo diálogo e mobilização de variados setores em interlocução com o poder público. A iniciativa-chave desse processo é o Fórum Indígena. Um núcleo de docentes voltado ao fortalecimento das “práticas culturais” se uniu à liderança política, a aliados indigenistas dentro e fora da universidade e à Secretaria Municipal de Educação. A realização do Fórum colocou a educação como eixo de enfrentamento das dificuldades da aldeia – sustentabilidade econômica e recuperação ambiental com base em saberes indígenas, engajamento dos mestres tradicionais, violência, problemas relacionados aos jovens etc. – e, inversamente, estabeleceu os problemas locais como orientadores da definição de temas para o ensino. O caráter mobilizador e assembleário do Fórum possibilitou legitimidade a posições que vieram a se expressar como do conjunto da comunidade, constituindo um terreno de pressão e negociação da coletividade indígena com as autoridades públicas. Realizado na escola e por impulso desta, esse processo foi estabelecendo a unidade escolar como “o foco da comunidade”, inclusive para a difusão de informações de fora da aldeia.

Nas duas escolas, portanto, o grupo de professores indígenas sobressaiu como principal agente da escolha dos saberes ensinados, mediando pressões intracomunitárias, influências externas e fortes determinações do aparato burocrático do sistema escolar. Esforçando-se muito por valorizar os saberes indígenas tanto quanto os não indígenas, os docentes abriram um espaço de reconhecimento dos conhecimentos tradicionais, dedicando-se à busca de caminhos para fazer adequações e combinar o ensino dos dois tipos. Esse enorme empreendimento

tem em vista a capacitação dos estudantes para interagir satisfatoriamente e com mais preparo diante da sociedade envolvente. São esforços que, contribuindo para atuar no mundo não indígena, contemplam significativamente os saberes indígenas e se concentram na construção de uma autoimagem positiva articulada a alternativas para condições dignas de vida na coletividade local, além de condições mais simétricas de relação com a sociedade não indígena dominante.

## REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*. 2013. 193 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue*. 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central; Iesco; Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Unesp, 2016. p. 509-17.

GHANEM, Elie. Lógica de reforma educacional como tradição autoritária: o exemplo de São Paulo. In: GHANEM, Elie (Org.). *De cima para baixo: políticas educacionais em São Paulo*. São Paulo: Oficina Digital, 2018. p. 7-43.

GHANEM, Elie. As inovações da escola Tuyuka: superando a educação colonialista. In: MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Maria Silvia Rosa (Org.). *Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional*. São Carlos: Pedro&João, 2016. p. 203-44.

PELLEGRINI, Diana de Paula. Saberes escolares e comunidade indígena: inovação educacional entre os Baniwa do alto Rio Negro. In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia (Org.). *Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 245-68.

PELLEGRINI, Diana; GHANEM, Elie; GÓES NETO, Antônio Fernandes; SANJINEZ, Humberto Borges. *Os direitos dos povos indígenas quanto à sua educação escolar: parecer científico*. São Gabriel da Cachoeira: [s.n.], 2019.

PELLEGRINI, Diana, GHANEM, Elie, GÓES NETO, Antônio Fernandes. *Criação da Escola Indígena Baniwa e Koripako Pamáali: condições legais e administrativas: parecer de assessoria técnica*. São Paulo, [s.n.], 2020.

PEREIRA, Levi Marques; CHAMORRO, Graciela. Missões Pentecostais na Reserva Indígena de Dourados – RID: origens, expansão e sentidos da conversão. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Org.). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: UFGD, 2015. p. 631-54.

PEREIRA, Levi Marques. A Reserva Indígena de Dourados: a atuação do Estado brasileiro e o surgimento de figurações indígenas multiétnicas. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Org.). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: UFGD, 2015. p. 781-94.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. *Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani*. 2012. 364 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 20, n. especial, p. 70-7, 2008.

TORRES, Rosa María. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos logicas. In: CÁRDENAS, Antônio Luis; CÉSPEDES, Abel Rodriguez; TORRES, Rosa María. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magisterio Nacional, 2000. p. 161-312.

### **Sobre as autoras:**

**Elie Ghanem:** Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, na qual trabalha como professor doutor. **E-mail:** elie@usp.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9440-3940>

**Diana Pellegrini:** Graduação em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, SP, Brasil. Atua como educadora popular, comunicadora, assessora indigenista, formadora docente e gestora de projetos. Integra a linha de pesquisa Educação Escolar Indígena do Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional (Ceunir), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. **E-mail:** diana.pellegrini@gmail.com,

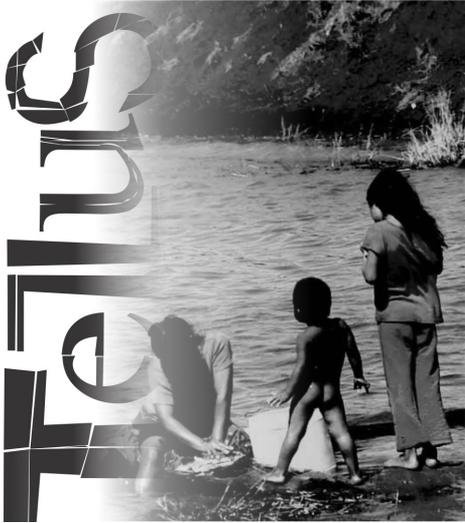
**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1014-9082>

**Rosa Sebastiana Colman:** Doutorado em Demografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP. Professora na área de ciências humanas no curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu e no mestrado em educação e territorialidade (PPGET) na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade da Grande Dourados (FAIND/UFGD). Docente permanente no programa de pós graduação em antropologia da Faculdade de Ciências Humanas (PPGANT/FCH/UFGD), Dourados, MS. **E-mail:** [rosacolman01@yahoo.com.br](mailto:rosacolman01@yahoo.com.br),

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9992-913X>

Recebido em: 30/05/2021

Aprovado para publicação em: 06/06/2021



escritos indígenas

# Os cuidados na alimentação das crianças Kaiowá na Terra Indígena de Panambizinho<sup>1</sup>

Leide da Silva Pedro<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.837>

**Resumo:** Este texto apresenta a formação do conhecimento do alimento tradicional kaiowa, que é fruto da herança deixada por nossos anciões. Para algumas famílias este conhecimento é ainda muito usado, de forma que muitas famílias continuam mantendo essa cultura do conhecimento tradicional, do costume e do modo de alimentar seus filhos com seu alimento cultural. Por outro lado, esses conhecimentos muitas vezes já foram afetados em alguma família, onde não querem mais usar esse conhecimento. Assim, esse trabalho buscou valorizar essa herança e riqueza de conhecimento e do costume que ainda está muito ativo em algumas famílias do guarani e kaiowa.

**Palavras-chave:** alimentação; crianças; Kaiowá; TI Panambizinho; transformações.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Caminhos da pesquisa

Este estudo e reflexões se deram no interior da minha família, na Terra Indígena Panambizinho. Esta terra indígena já foi bastante estudada por muitos autores como por exemplo: Joana Fernandes, Zelia Ferreira, Kátia Vietta, Graciela Chamorro e Neli Aparecida Maciel.

Sobre a História de Panambizinho, assim expressou Maciel (2012, p. 132)

Houve resistência dos Kaiowá na efetivação dessa mudança para a reserva, devido aos fortes vínculos socioculturais que possuíam com aquele território, inclusive a existência de um cemitério no local. Ganharam o direito

---

<sup>1</sup> Este texto é uma adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Indígena na área de Ciências Humanas, como parte do requisito para obtenção do título de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu sob orientação da profa. Dra. Rosa Sebastiana Colman, Universidade Federal Da Grande Dourados/UFGD, Faculdade Intercultural Indígena/FAIND Área: Ciências Humanas- Turma: 2015.

<sup>2</sup> Universidade Federal Da Grande Dourados/UFGD, Faculdade Intercultural Indígena/FAIND Área: Ciências Humanas, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

de também possuir lotes como os colonos, quase todos os lotes ganhos pelos indígenas foram aos poucos, através de pressões dos colonos, sendo vendidos a eles. Os lotes 8 e 10 da quadra 21 (fig. 1) foram doados a Pa'i Chiquito e Martins Capilé, seu filho. Estes resistiram às pressões para venda desses lotes e, assim, a Terra Indígena Panambizinho ficou instalada neste local. Uma grande maioria dos Kaiowá passou a morar na casa grande de Pa'i Chiquito. Mas, depois em casas separadas.

Assim continua a autora:

As perseguições sempre rondaram Pa'i Chiquito, desde a pressão para a venda dos lotes até o Processo Judicial de Reivindicação de Posse movida por Mário Bagordache em 1985, alegando ser dono dos dois lotes. Pa'i Chiquito manteve-se firme na defesa do território conquistado pela CAND sem se retirar do local. Vê-se que ele foi o primeiro responsável pela luta em defesa das terras dos Kaiowá, tomando-o como exemplo os demais. Por mais de cinquenta anos, os Kaiowá permaneceram nesses dois lotes. E somente em 2005, conseguiram aumentar a área para 1.272 hectares; pretendendo, ainda, aumentarem o território. (MACIEL, 2012, p. 132).

Quando eu estava ainda na fase de elaboração do meu projeto de pesquisa tinha várias questões que eu, enquanto mulher mãe pesquisadora kaiowá, pensava em aprofundar: como ser mãe na aldeia? Como é ser mãe no tempo universidade do curso Teko Arandu? O que pensam os professores do curso Teko Arandu, a coordenação e a direção da Faind sobre as condições das acadêmicas mães? Tinha interesse nesses temas, principalmente no modo de luta e resistência das mães acadêmicas no curso de licenciatura intercultural indígena- Teko Arandu na UFGD.

Com o decorrer do tempo foram aparecendo outras questões relacionadas à alimentação das mulheres kaiowá durante a gestação das crianças, que me inspiraram em aprofundar nas questões relacionadas ao corpo da mulher kaiowá durante a gestação. Neste momento, surgiram estas questões: Qual o significado da gestação para as mulheres Kaiowá? Como se constitui o corpo da mulher gestante? Quando o bebê passa a existir na família Kaiowá? Como é a construção da alma da criança? Quem será o novo bebê que constituirá a família Kaiowá?

Me preocupava em sistematizar informações sobre os alimentos que devem ser consumidos pela mulher gestante, os alimentos proibidos, alimentos que devem ser consumidos, os homens e suas restrições, outras formas de cuidar do

corpo e da alma durante a gestação, os lugares que as mulheres e homens podem transitar na aldeia; Durante a gestação, quais são as atividades dos homens e das mulheres? Doenças que surgem por não seguir as “regras” de viver durante a gestação. Estas reflexões profundas guiaram a minha pesquisa e ainda pretendo seguir na busca por mais respostas futuramente.

Neste texto proponho refletir sobre os cuidados em torno da alimentação tradicional da criança kaiowá, as restrições alimentares, os rituais e as práticas que envolvem a alimentação da criança para ela crescer forte e saudável.

Para a realização do trabalho, conversei bastante com minha parentela, mas principalmente com a minha avó materna, dona Aparecida Mônica, de 83 anos. Minha avó criou muitos filhos e netos e tem muito conhecimento sobre o tema e estive várias vezes com ela conversando, preparando os alimentos e cozinhando junto com ela, levando os meus filhos para verem a vovó e desta forma ela ia me ensinando sobre os cuidados alimentares que devem ser realizados com as crianças de nosso povo e também sobre os nossos alimentos verdadeiros, que faz bem para nosso corpo e alma.

Figura 1 – Minha avó Aparecida Mônica durante a pesquisa para meu trabalho de conclusão de curso



Fonte: Foto da autora.

## **2 ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL DAS CRIANÇAS KAIOWÁ NA ALDEIA PANAMBIZINHO**

Antigamente, as crianças acompanhavam os pais para a roça de casa, para poder aprender a plantar com seus pais e ter conhecimento dos alimentos que são produzidos na plantação deles e os pais explicavam como era a planta própria para consumir. Se tiver na roça banana que dá fruta dupla, não comia, jogava fora e ensinava qual a banana adequada para o nosso consumo.

Assim, eles ensinavam seus filhos a ter cuidado com os alimentos que muitas vezes são um perigo para serem consumidos. Isso era para que as crianças crescessem conhecendo cada detalhe dos alimentos, dos de roça e também os de água, como os peixes, porque muitas vezes as crianças acompanhavam suas mães e pais para pescar no rio ali. Durante a pescaria, iam ensinando qual era o peixe que o filho ou a filha podia consumir do que eles pescavam ou pegavam. Entre as diferenças era que, com todos os cuidados, os pais explicavam e ensinavam a ter conhecimento sobre os peixes, como qual peixe consumir, como prepará-lo, em qual período da vida pode ser consumido cada tipo de peixe e quais os perigos que eles poderiam provocar nas pessoas se fossem consumidos de modo errado. Assim era apresentado pelos pais e mães os conhecimentos alimentares para os filhos.

Desde o dia que a criança nasce, já inicia o seu ritual- para cuidado com o seu corpo e sua alma durante o decorrer da vida. Com a fase do crescimento esse ritual sempre caminha junto com a alimentação. Conforme cresce tem mais cuidados a serem realizados. As mães sempre têm seu cuidado com o alimento. Tem vários tipos de alimentos que não podem ser consumidos pela criança kaiowá e que devem ser ensinados pelas mães.

No início da alimentação das crianças as mães sempre fazem seu ritual, que é levar a comida para fazer *ohovasa* (abençoar). É preciso levar o alimento para o *Nhanderu* para ele fazer o ritual antes da criança consumir. Esse ritual geralmente se faz sobre as carnes, como a carne de vaca, porco e demais tipos de carne de animais. Esse ritual é importante para que a criança não tenha problemas no futuro. Por exemplo, o rezador deve fazer o *jehovasa* sobre a carne que a criança vai consumir, pois assim retira dela o que pode nos fazer mal, mas, também não é só a carne que não deve ser consumida antes de ser abençoada. Existem outros tipos de alimentação que precisa abençoar antes de ser consumido pela criança. Se não fizermos este ritual a criança pode desenvolver alguma doença, ou até mesmo alguns transtornos, como o pânico, alucinações, entre outras.

Figura 2 – Dona Roseli Conscianza Aquino e Cleide Perito Pedro na preparação da chicha



Fonte: Foto da autora.

Por isso que o nosso conhecimento é importante. Devemos fazer o *hovasa* no alimento que a criança vai comer, para que não aconteça esses problemas principalmente na fase de transição da vida infantil para a vida adulta, no período da primeira menstruação da menina ou do que seria a perfuração do lábio do menino, este último em desuso em nossa aldeia atualmente. Observamos que é muito comum acontecer esses tipos de doenças e transtornos ou desmaios (ataques). Por isso muitas vezes, antigamente, as mulheres – mães, consumiam seu alimento de forma saudável, como por exemplo, se faz a chicha, a pamonha, não se usa açúcar. Além disso, a preparação era diferente, se fazia sempre no fogão a lenha, com a lenha disponível em nosso território, o que hoje não é mais possível pois não há mato à disposição no entorno de nossas aldeias.

Nas primeiras alimentações sempre se oferece primeiramente a alimentação indígena para as crianças. Assim como também no caso de dar as frutas, isso tem que ser acompanhado do *Mba'égua*, uma planta que é muito utilizada

na cultura indígena. É uma planta que geralmente tem no cerrado. O *Mba'egua* se come com as frutas ou com a carne, assim a fruta ou carne não vai dar dor de barriga na pessoa.

Compreendemos que a comida indígena é muito mais saudável que as outras comidas. As que são oferecidas como alimentos que as mães ou pais plantam são cultivadas na própria terra, sem usar nada de produtos como agrotóxico. Muitas vezes as plantas que são saudáveis e muito consumidas entre nós são, por exemplo: mandioca, batata, abóbora, cana de açúcar, banana, feijão, mamão, milho, arroz, e muitas coisas que os pais ou mães plantam e que as crianças consomem em sua comida.

Figura 3 – Abóbora na roça kaiowa



Fonte: Foto da autora

Figura 4 – Mamão na roça kaiowa



Foto da autora.

Nós temos muita diversidade em nossos alimentos verdadeiros. Temos variados tipos de feijão, abóbora, milho, mandioca e cada espécie desta faz muito bem para nossos corpos. Por isso plantamos, assim, é possível ter mais comida em casa que são mais saudáveis, e claro, a pessoa dá mais importância para a comida que o pai sabe o que aquela comida causa em nós, pois é ele quem planta e conhece o que os filhos podem consumir, porque ele conhece e aprendeu com os seus antepassados. Quando as crianças comem outras comidas que não são as que os Kaiowa conhecem, já sabem que, às vezes, não é bom para a criança ou pode causar alguma coisa para os filhos.

Figura 5 – Minha filha Ana Sofia colhendo milho no pé e assando o milho no fogo de casa



Fonte: Foto da autora.

Por isso é importante saber qual alimento é mais saudável ou ainda qual é que não pode ser consumido pelas crianças. Antigamente os pais e mães eram mais cuidadosos com a alimentação dos filhos, pois havia mais condições ambientais e políticas para o exercício do nosso modo de vida tradicional. Isso ainda acontece em algumas famílias kaiowá. Algumas famílias usam muito esse conhecimento, outras famílias, infelizmente, não usam mais esse conhecimento, pois nos dias de hoje é muito desafiador viver do nosso jeito nesse mundo tão perto dos não indígenas. Por isso que muitas vezes as crianças ficam doentes devido a não poder se alimentar de forma adequada, com sua família. Isso não afeta apenas a criança, também, são afetados os pais ou mães, porque eles não conhecem como curar seu filho e sofrem junto com as crianças.

Algumas famílias, especialmente, as mais velhas da aldeia falam que quando esses problemas acontecem é porque, a comida, às vezes, a mãe não fez *rovasa*

(abençoar) na comida que a criança consumiu. Isso acontece, geralmente, porque as pessoas não acreditam mais no modo de ser tradicional ou no conhecimento do próprio indígena, por conta da influência do não indígena. A pessoa fala que o que é de antigamente já acabou. Mas, para nós indígenas nunca acaba, sempre tem esse ritual. É como uma maldição que muitos carregam, se não saber usar, as crianças são prejudicadas. É falta de cuidado, porque não é por falta de conhecimento, aqui todos sabem. Algumas pessoas não querem mais usar esse conhecimento. Esse conhecimento sempre foi cultivado e contado pelos nossos pais, avós e famílias.

Segundo minha avó, dona Aparecida, para ter alimento na família, eles precisam plantar na terra. Para isso, agora em algumas famílias, não plantam, por dificuldades, por falta da semente ou por falta de ajuda. Com isso, os filhos também acabam não tendo comida. Eles acabam procurando fora e eles comem sem conhecer as comidas que podem prejudicar a saúde, geralmente a comida do branco que está a disposição em nosso entorno.

Nem todas as crianças conhecem seu alimento, ou muitas vezes, até as próprias famílias indígenas não conhecem mais, porque são alimentos industrializados, que a gente não sabe o que é, sua procedência, ou o que tem dentro e como foi feito esse alimento. Por exemplo, batata frita a criança não pode comer, porque no futuro ela pode ter filho desnutrido, se for menina, ela não vai ter leite materno para amamentar os seus descendentes.

Outro exemplo é a batata doce que foi cozinhada no dia anterior, no dia seguinte a criança não pode mais consumir, porque ela sempre volta no mesmo lugar, onde ela mora, ou pode até morrer lá. Da mesma forma, a criança não pode comer rabada, porque a criança na fase de crescimento, pode sair de casa, nunca ficará no lugar, só viverá mudando de casa. Quando adulta, vai para outros lugares e nunca mais volta para o lugar onde morava. E, como o Guarani e Kaiowá não gostam que os filhos vivam longe deles, não é muito recomendado dar à criança essa carne.

Outra situação é o ovo, ao consumir, não pode dar a gema para a criança porque ela no futuro pode ter filhos só gêmeos. Para nós Kaiowá, quando as crianças são gêmeas, a criança nunca cresce, é raro crescer, sempre morre. Outro exemplo é consumir frutas que são duplas, tem bananas duplas, maçã dupla,

conhecido na nossa língua *inhãkõĩ*, quando elas são formadas juntas. Esse tipo de fruto, só a pessoa idosa pode comer, porque, se os novos comerem ou a criança comer, eles podem ter filhos gêmeos, nascer dupla no corpo, tudo junto. Para não acontecer isso nunca podemos dar essas coisas para crianças, qualquer fruta que seja dupla. Nós nunca podemos dar para a criança, ou mesmo nós, jovens e adultos, não podemos comer. Outro exemplo é a mandioca com farinha ou mandioca com milho ou fubá com farinha. Se a gente der para a criança, algum desses dois alimentos juntos para comer, elas podem querer casar com o cunhado, coisa que não pode acontecer entre nós Kaiowá.

Muitos desses alimentos, algumas pessoas consomem ou dão para seus filhos, mesmo sabendo que não podem. E isso tem efeitos na vida e organização das parentelas.

Outro caso são, como também, as frutas que nascem, espontaneamente, de forma natural, que não são plantadas, tipo melancia, que não é plantada, ou a abóbora, maxixe, quiabo, melão, *xá'ĩ*, abacaxi. A gente chama de *ijare*, isso quando a planta nasce sozinha, quando não é plantada por alguma pessoa, essas plantas não podem ser consumidas. Às vezes essas plantas são plantadas por pássaros, elas comem, e, levam as sementes, aí nascem espontaneamente- *ijare*. O que é bom para o consumo das crianças são as que são resultado do esforço humano, como as plantadas pelo pai ou pela mãe, na roça deles, o ideal é que a comida deve ser plantada, como nos deixaram de exemplo a seguir nosso *Nhanderu* e nossa *Nhandesy*, nossos primeiros pais.

Outra restrição alimentar é a carne de carneiro. Não pode dar para a criança a carne de carneiro, porque ela pode pegar alergia, coceira no corpo dela. Assim também, acontece se consumir os ovos de codorna e de ema. Nem ovo de passarinho, não pode quebrar ou comer, porque poderá sair tumor, por fora ou por dentro na criança. Até em adultos isso pode ocorrer. Por isso, é importante não dar esses ovos para as crianças. Assim é com todos os tipos de ovos, tem restrições para consumi-los muito sérias.

Até mesmo, com os ovos de galinha, temos que ter os cuidados. A gente não dá muito ovo de galinha para a criança, porque elas podem querer casar muito cedo, às vezes, com idade de 12 ou 14 anos. No nosso conhecimento, não podemos dar muito ovo de galinha para as crianças, para que isso não aconteça

na família. Mas, em algumas aldeias, isso tem acontecido muito. Os jovens estão se casando cedo, com menos idade ou até já têm filhos muito cedo.

Outra restrição que respeitamos é relacionada ao peixe. Alguns tipos de peixes, a criança não pode comer, porque às vezes, a criança acaba ficando agressiva com o pai ou a mãe, isso acontece, geralmente com o peixe pacu e a piranha. Esses são os tipos de peixes que não podem ser consumidos pela criança, porque se a criança comer ela pode ter essa agressividade, até na fase adulta. E, com certeza, as mães não gostariam que os filhos fossem assim, por isso não costumam dar esse tipo de peixe para as crianças.

Existem diversos tipos de comidas, ou espécies de carnes ou frutas que as crianças não podem comer. Os pais precisam priorizar o que é permitido comer pela criança ou aquele que eles conhecem a origem, ou é plantado na roça do pai ou da mãe, que conhece o que planta, isso que é mais adequado para ser consumido na família.

Outra restrição alimentar para as crianças é quanto ao uso do sal. Nunca deve ter muito sal na comida ou em alguma coisa que elas vão comer, porque no conhecimento dos Kaiowa sal faz mal ao dente, e, a saúde. Muita quantidade de sal na comida, a criança pode perder todos os dentes, não vai mais ter dentes bonitos, porque com dente assim, vai ter muita complicação e dificuldades para comer as comidas verdadeiras. Com esse problema com os dentes, elas vão levar isso até a fase adulta, ou até mesmo na velhice delas.

Da mesma forma é com o uso do açúcar, que não se deve ter muito, porque não sabemos o que ele pode causar para nossa cultura. Porque antigamente, ele nunca foi usado, porque não era consumido. Para adoçar sua *xixa* ou *kagwĩ* ou *xipa*, eles usavam mel ou melado de cana mesmo, para adoçar seu alimento. Por isso, muitas pessoas mais velhas da aldeia não sabem o que o açúcar pode causar na saúde das crianças indígenas. É muito novo para eles, ter esse conhecimento com relação ao uso do açúcar. Porque eles não precisavam usar açúcar, encontramos no mato formas de adoçar as nossas comidas.

Como no caso da tapioca, porque muitas vezes as crianças acabam comendo no atijamento. Na regra, só pode comer os velhos. Mas, hoje em dia, até as crianças podem comer. Bom, já sabemos também, o que pode dar à criança quando consumido.

Outro exemplo que podemos descrever é que não se pode comer carne do bicho do mato, como exemplo, o tamanduá. Não pode porque a criança pode ser muito preguiçosa, se comer. Outro tipo de carne, é a de tatu, a criança não pode consumir, Assim, como também a carne de capivara, a menina não pode comer, porque ela pode ter hemorragias no período da menstruação. A menstruação dela pode durar de 10 a 15 dias. Pelo mesmo motivo, não é aconselhado também comer carne de pombo, se comer, também pode ter a menstruação assim, com duração de muitos dias e, muito mais, do que deveria. Por isso, a menina não pode comer essas carnes desses dois animais, nem capivara e nem pombo.

Outra proibição é a carne de jacaré. Nenhuma criança pode comer carne de jacaré, porque ela pode se tornar uma pessoa muito fria, que nunca ligaria para os sentimentos. Mesmo que alguém da sua família morra, essa pessoa não choraria pela pessoa que às vezes é alguém da sua família que está ali morrendo. Nesse sentido, até a tartaruga (*karumbe*) não podemos dar para a criança para ter como bicho estimação dela. Porque ela pode se tornar uma pessoa assim, sem sentimento. Da mesma forma, não se deve comer.

### **3 AS MUDANÇAS NA ALIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS KAIOWA NA ALDEIA PANAMBIZINHO OS NOVOS ALIMENTOS E OS CONHECIMENTOS PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAIOWA**

Atualmente, as coisas mudaram muito na aldeia, relacionada com a alimentação das comunidades indígenas. E essas mudanças, não ocorrem apenas em uma aldeia, mas em vários outros lugares. Aspectos como, alimento, cultura, hábito, tradição, conhecimentos indígenas com alimentação das crianças indígenas não são mais como era antes, são muitas mudanças. Com essas mudanças, muitas crianças indígenas sofrem por causa da má alimentação que elas consomem no dia a dia delas.

Com essas mudanças, os filhos indígenas têm muita doença que, muitas vezes, os médicos não conhecem. É como se a doença fosse nova, mas para os indígenas, isso só acontece quando a mãe ou pai não alimenta bem seu filho, ou não faz a *hovasa* (benção) da comida do filho. Agora, está muito difícil as coisas na aldeia com a questão da alimentação e do sustento das famílias ou das crianças indígenas. Muitas vezes as pessoas não conhecem mais se aquela alimentação é

boa ou não, se pode comer, porque o pai não planta mais por falta de terra. Esta situação de dificuldade em produzir o próprio alimento é complexa, às vezes é por falta de espaço ou porque não tem semente para plantar na roça. Porque só quando é plantado, que seu filho pode saber a diferença de sua comida, saber diferenciar qual que é bom de comer ou qual não é próprio para o consumo.

Muitas vezes as famílias indígenas são obrigadas a comprar alimentos no mercado por necessidade ou comprar carne. Muitos não conhecem os nomes da carne porque na venda eles trocam os nomes da carne e isso complica tudo para os indígenas. Por exemplo, alguns tipos de bolo, qual ovo que vai neles, se tem gema ou não. E essas informações é praticamente impossível obter, sobre o que entra nos supermercados e fica à disposição dos consumidores indígenas. Assim como vamos saber qual alimento que damos para os nossos filhos? Da mesma forma, as frutas, também não sabemos de onde vem. Como essa fruta foi plantada? Sem saber a origem do alimento, os indígenas compram sem saber, para alimentar seus próprios filhos para não passar fome. Se eles plantassem e vendessem saberiam de onde veio as frutas que suas crianças vão comer, mas não é esta a nossa realidade.

Para Maciel, *et al.* (2021, s.p.):

A alimentação infantil ameríndia, em algumas etnias, baseia-se no aleitamento materno durante o primeiro ano de vida, que muitas vezes se prolonga até os três anos de idade, aproximadamente. A introdução de alimentos industrializados à dieta está relacionada ao número de adultos na família e ao nível socioeconômico, às condições ambientais de subsistência, e ao acesso aos centros urbanos. Uma recente revisão sistemática da literatura, que buscou investigar o estado nutricional e a alimentação de crianças indígenas da América (México, Peru, Estados Unidos, Brasil e Guiana), mostrou que mesmo antes dos seis meses o mingau de mandioca começa a ser oferecido de forma esporádica e que, gradativamente, incluem na alimentação da criança: o peixe e algumas frutas, o açúcar refinado, biscoitos e guloseimas em geral.

A situação de produção de alimentos, como já mencionado, não é algo simples. Não é porque os indígenas não querem plantar ou não sabem nada disso, não plantam ou não criam galinhas. É porque muitos indígenas têm suas próprias necessidades. Às vezes é por falta de terra ou falta recurso para limpar sua terra ou falta da semente. Por mais que alguns tenham um pequeno pedaço de terra

eles, eles não têm condições de plantar de tudo: arroz, feijão, batata, mandioca, abóbora, cana, abacaxi, *xa'ĩ*, mamão, banana, maracujá, poncã, goiaba, limão, etc.

As autoras que estudaram sobre a alimentação infantil indígena na Amazônia, informaram que “a população do estudo foi composta por 94 crianças, a maioria da etnia Katukina (48,9%) na cidade de Cruzeiro do Sul, seguido da Poyanawa (28,7%), Nukini (12,8%) e Nawa (9,6%), na cidade de Mâncio Lima” e, concluíram em seu estudo que:

Foi identificado que a alimentação das crianças indígenas é constituída por alimentos regionais e por produtos alimentícios ultraprocessados. Os alimentos de má qualidade nutricional e a pouca diversidade refletem a atual situação alimentar das crianças indígenas menores de 2 anos residentes nos municípios de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima no Acre. (MACIEL, *et al.*, 2021, s.p.).

São muitas as variedades de alimentos para serem plantadas, numa pequena terra, mesmo que seja consorciada, tudo junto, uma dessas plantas vai acabar morrendo, porque algumas plantas vão ser muito mais fortes do que outras. Assim ocorre também, para criar galinha ou porco ou outros animais de pequeno porte que podem ser consumidos, tem que ter um pouquinho de terra, um espaço suficiente. Algumas aldeias não tem como fazer isso, por falta de terra. A grande maioria das aldeias do povo Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul está nessas condições, o que reflete na saúde de nosso povo.

Toda essa situação acaba prejudicando a saúde dos indígenas e das crianças guarani e kaiowá por falta de alimento saudável. Muitas frutas são vendidas com veneno, e por isso quem as consome acaba ficando doente ou desnutrido. É toda uma realidade complicada esse problema de falta de terra nas aldeias ou da compra de alimento no mercado, porque a criança não conhece mais sua alimentação indígena e sua comida tradicional. Muitas vezes, a criança não sabe mais o que é o *mbaipy*, conhecido como polenta pelos não indígenas, mas, que eles fazem de outro jeito: coloca as coisas tudo junto. É preciso ter menos sal, menos gordura, assim é um alimento saudável. Muitas vezes, é consumido pelo kaiowá, porque ele é bom. A preparação do *mbaipy* foi ensinada por suas mães que passam para sua filha, assim de geração em geração.

Houve muitas mudanças com relação ao alimento dos Guarani e Kaiowa

das crianças na aldeia, porque os pais compram no mercado, para seu filho, a comida para comer, por falta de plantar as coisas ou comprar peixe, para que seus filhos vejam os peixes, que tipo de peixe é esse. Infelizmente, não tem mais rio para pescar e levar seu filho junto, para ver qual peixe que ele pescou, não é mais possível realizar esta prática. Antes era assim, os pais levavam seus filhos junto, para saber qual peixe que ele deveria pegar, para comer em casa. Agora o jeito é levar as crianças junto, no mercado, ou peixaria, para comprar e explicar para elas, qual peixe que é, falar o nome, se é bom para comer ou não, só assim elas vão saber o nome e as informações relacionadas à alimentação adequada, mesmo que seja a produzida pelo branco.

Porque, hoje em dia, só algumas crianças sabem qual é o alimento da aldeia ou comem o que vem da aldeia, a comida tradicional, verdadeira, ou mesmo ter o conhecimento sobre sua alimentação saudável. Muitos já comem mais comida que é vendida no mercado ou na lanchonete ou algumas gostam mais de chocolate, bala, biscoito, refrigerante, batata frita, pizza e doces que são vendidos no mercado. Às vezes, até sabe que aquele alimento vai fazer mal, mas ainda assim o consome.

Antigamente, as crianças quando queriam doce, a mãe ou pai, cortava cana e dava para o filho ou frutas como mamão, laranja, melancia. Isso era quando a criança queria doce. Porque ele não tinha dificuldade para acessar esses alimentos, porque a família tinha na roça dele, plantava para que as filhas ou os filhos pegassem na roça. Isso não era difícil, como também, em vez de dar leite para a criança, os pais davam *xixa* - como nós chamamos o suco de milho, dava tanto a noite com de dia, eles esquentavam essa *xixa* para dar para a criança, e, que nunca fazia mal, como às vezes ocorre com o leite. A *xixa* era consumida mesmo, pura, sem açúcar, porque o milho já tem seu açúcar próprio. Da mesma forma que é assar o peixe, não se usava sal, era assim que se consumia, ao natural, para que o dente da criança não ficasse feio.

Hoje os pais não tem mais esse cuidado porque eles não tem sua própria terra para tirar o sustento da terra deles, suas plantas. Não tem onde pescar nem onde caçar com seus filhos, enfim, não tem onde correr para dar comida saudável. O jeito é só observar, sem saber o que fazer, vendo seu filho, comer o que não é mais produzido na sua aldeia ou na sua terra. Às vezes, é chato você

ver um indígena comprar mandioca no mercado para comer em casa com seus filhos. Compram arroz, feijão, batata entre outras coisas. Muito não tem isso, por falta de terra ou espaço. Não é porque não quer plantar ou não sabe plantar. É por necessidade mesmo que se compra ou não, o jeito é consumir o que é oferecido no mercado. Compra para ensinar seus filhos a diferenciar os alimentos que muitas vezes, eles vão comer no futuro ou o que ele não vai comer. A situação é que o Guarani Kaiowa não planta na sua roça por falta de terra ou por espaço, sempre vai comprar no mercado. Mas também há famílias que não têm acesso a dinheiro e que ficam ainda mais dependentes dos alimentos dos brancos, que são entregues nas cestas básicas oferecidas pelo estado do Mato Grosso do Sul e pela FUNAI, não tendo condições de comprar alimentos para apresentá-los aos seus filhos, ficando estas crianças ainda mais vulneráveis aos males provocados pela alimentação inadequada.

Infelizmente, as pessoas que mais são afetadas com tudo isso, são as crianças, os filhos dos Guarani Kaiowa. Muitas vezes já deixam de conhecer sua tradição, seus hábitos de comer sua comida que é produzida na sua aldeia ou com sua família. É muito importante saber que aquele alimento é bom e saudável. Considero também educativo conhecer cada alimento, cada planta que a criança acompanhou daquela plantação feita em sua roça própria para depois consumir com sua família.

Enquanto muitos não têm terra ou espaço para plantar muito, onde o ideal seria muitos terem sua terra para plantar mesmo, e, produzir na sua roça os seus alimentos verdadeiros, poder plantar a comida de sua família. Muitas vezes, as pessoas esperam essa oportunidade para poder ter sua terra e plantar e sustentar seus filhos, seus netos e, para poder ter comida dentro de casa e dentro da família. Mas, todos tem problemas de falta de terra. O jeito é comprar e ensinar seus filhos para não comer, por exemplo banana dupla ou *pira poxy*, para não prejudicar as crianças da aldeia. É preciso fazer isso ao comprar, quando se pode comprar.

Muitos indígenas, mesmo com as piores dificuldades que se enfrentam nas aldeias guarani e kaiowá, continuam mantendo seus conhecimentos, seu costume para com seus filhos, porque sabem que o futuro deles vai ser prejudicado se não fizerem as restrições e dietas necessárias. Mas, algumas famílias não lutam mais- já sofreram muito nesta terra e estão cansadas. Com isso, já deixam de lado

os costumes e os conhecimentos. Muitas vezes, porque sabem que as coisas são caras, ou pra dar alguma coisa que os filhos desejam e assim os fazerem felizes, mas geralmente é por necessidade mesmo ou por falta de alimento dentro de casa. Se tem oportunidade de comer ou ter, mesmo algo daquele alimento que não deveria a criança comer, acaba dando, porque sabe que não tem opções. A única opção é comer isso com seus filhos, que podem morrer de doença provocada pelo alimento do branco ou de fome, provocada pela escassez de nossas terras. Essas são as maiores dificuldades que todas as mães têm.

Como se isso já não fosse problema grave, algumas famílias têm sua terra grande mas, acabam cedendo ao arrendatário- pela pressão que sofrem dos fazendeiros sob suas terras. Na aldeia, para algumas pessoas, os arrendatários são bons e, para outros não. Assim, há brigas entre as famílias, e, o que muitas vezes acontece é a divisão das famílias, por dinheiro, por terra. E, isso é o que acaba também afetando a criança, que, muitas vezes, não tem comida para comer, pois em sua terra só tem planta do arrendatário que não pode ser utilizada como alimento. E ainda assim, o dinheiro que se ganha do arrendamento, às vezes é o único que entra na família, mas ele é pequeno e não sustenta as famílias por longos períodos.

Assim, por mais que as famílias tenham terra grande, não podem plantar, porque isso fica para o arrendatário. Com isso, a criança busca comida fora da sua aldeia para se manter. Isso porque a família não é mais unida para ensinar aos filhos ou sobrinhos que tem a falta de conhecimentos dos alimentos. Muitas vezes, essas pessoas não sabem ainda, porque, para algumas famílias, são bons esses arrendamentos na aldeia, porque acham que ajuda muito, mas não é. Isso porque envolve veneno, que muitas vezes é passado perto de casa, com aquele cheiro forte, algumas pessoas já se acostumaram com o cheiro, outros às vezes ainda reclamam. E eles atingem diretamente a saúde das pessoas, homens, mulheres, idosos e crianças. O veneno usado no arrendamento destrói os nossos alimentos verdadeiros plantados nas roças daqueles que ainda resistem ao arrendamento.

Figura 6 – Foto de área arrendada na Panambizinho



Fonte: Foto da autora.

Com o tempo, as coisas mudam, como os alimentos ou as plantações. Muitas crianças indígenas da aldeia não conhecem mais a comida indígena. Só algumas ainda têm conhecimentos da sua tradição. As crianças pouco sabem disso, porque as crianças da aldeia não saem mais com seu pai ou com sua família. Assim, não ensinam mais isso para as crianças e sozinho não se aprende nada. Só aprende quando é ensinado e assim saberá do valor do conhecimento das família, que são ensinados de geração em geração pelos próprios parentes. Por esses ensinamentos não podemos deixar de ter nossa cultura e nosso conhecimento e devemos ensinar os nossos filhos para que nenhuma criança tenha essa dificuldade.

Hoje em dia muitos indígenas dependem mais de político (doação de cesta básica), do governo e do estado. Isso é uma forma de sobrevivência e uma realidade em muitas aldeias. Como isso, muitos pais deixam seus filhos na aldeia com as mães para que ele consiga um trabalho ou “bico” para poder sustentar os filhos em casa. E fora de casa ele não consegue ensinar seu filho ou filha para se

alimentar de forma adequada, não conversa mais com criança por falta de tempo, pois passa a maior parte de sua vida sendo obrigado a trabalhar fora de sua aldeia para conseguir manter a alimentação e os cuidados de sua família.

Com esse problemas os filhos não comem ou bebem mais o alimento indígena sendo mais fácil a criança comprar no mercado do que querer saber de onde veio esse alimento, se pode fazer mal ou não. Assim, não perguntam mais, não tem mais interesse de saber nem perguntam para os mais velhos sobre os alimentos que são consumidos entre os vários alimentos dos kaiowa.

Desse modo, os jovens têm muita dificuldade de conhecer seus alimentos tradicionais, como por exemplo a cana, que antigamente se consumia em casa e todos conheciam. Hoje em dia a gente não vê mais esse alimento na aldeia e nem as crianças conhecem mais essa planta, só vêem quando é comprado. Algumas crianças nem querem mais a cana e preferem refrigerante e quando tem que escolher as duas coisas, caldo de cana ou refrigerante, a criança vai preferir o refrigerante, que é coisa que eles conhecem mais, pois acabam tendo mais acesso a bebida industrializada do que a produzida com produtos da roça kaiowa. Mas, se eles tivessem conhecido a cana como bebida tradicional, é lógico que eles iriam preferir o caldo de cana.

Assim também acontece com o amendoim que se consumia na roça, que tem o gosto doce e é diferente do que é vendido no mercado. O que é vendido no mercado só tem sal puro mesmo. A pamonha é outro exemplo, na aldeia as mulheres produziam só com o milho natural, já na cidade já a pamonha é produzida de outras maneiras.

Muitos jovens, muitas vezes, preferem mais comida do mercado ou da lanchonete do que as comidas indígenas. Isso é pior ainda quando as mães não fazem mais comida indígena dentro de casa e assim as coisas pioram mais ainda, porque no nosso conhecimento isso vem da família, sendo uma herança do conhecimento dos alimentos que nossa família passa para nós. É uma riqueza de nossa cultura.

Assim, isso depende de nós, se vamos continuar com isso ou a gente mesmo termina isso e aceita de vez a cultura alimentar do branco, se entrega para a cultura deles. Como somos mulheres, muitas vezes a gente aprende muita coisa com nossas mães para manter essa tradição da nossa família kaiowa, se nós mulheres não ensinarmos aos nossos filhos, isso vai acabar no futuro. Desse modo,

se a gente não plantar também as crianças não vão mais saber sobre a origem de seu alimento. As mulheres têm a missão do cuidado da vida, e é através dos nossos conhecimentos que vamos produzindo nossos parentes e nossas aldeias no mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Figura 7 – Yvyra marangatu- altar kaiowa



Fonte: Foto da autora.

Se nós, povo Kaiowa e Guarani, não fizermos nada, no futuro as crianças só vão saber nos livros o nome dos bichos do mato, dos alimentos verdadeiros. A única coisa que eles vão saber é só comprar alimento no mercado e isso se estiver dinheiro, porque algumas famílias não tem muito dinheiro para comprar as coisas. Da mesma forma será com as plantas, só vão saber os nomes das plantas se alguma pessoa contar, ensinar, se tiverem condições para cultivá-las.

O que mais importa para os Guarani e Kaiowa são os alimentos tradicionais. A minha avó dona Aparecida Mônica, de 83 anos, sempre falava para nós que Pa'i Chiquito, o *nhanderu*, falava que no dia que não se plantar mais ou se não tiver mais a comida tradicional para se oferecer, a gente vai desaparecer, porque ele disse que o grande Deus, dono das plantas, o *Jakaira*, dono do milho branco, ele sempre vem todos os anos para abençoar as plantas aqui na aldeia Panambizinho. As pessoas sempre fazem o *jerosy puku*, com eles entra todo tipo de comida que é feito de milho ou outras plantas, para serem abençoadas pelo *Jakaira*, o grande Deus da alimentação, protetor da roça, o primeiro de todos os alimentos, para serem preparadas as comidas, *avati mbixy*, *jety mbixy*, *xipa guasu*, *xipa tumbykwa*, e *hu'i*, que são feitos de milho branco. As mulheres preparam isso para que no dia da chegada do Deus, que as pessoas não vejam somente *Nhanderu*, mas que possam ver também o *Jakaira*.

As mulheres levantam cedo antes do sol nascer para colher as plantas e preparar as comidas, porque assim, o *Nhanderu* faz a reza para poder abençoar os alimentos para que nos outros anos possam nascer bem. Com o nascer do sol, o *Jakaira* vem para ver qual alimento que tem na frente da casa de reza que o *nhanderu* faz como uma oferenda. Só depois desse *jehovasa* da comida, a pessoa pode consumir, pois só então ele se torna um alimento verdadeiro. Todos comem, as crianças, adultos, os velhos, porque as pessoas já sabem que aquela comida já foi abençoada pelo Deus das plantas e está apropriada para ser consumida em conjunto pelas famílias.

Como agora, com o tempo, isso também não está acontecendo mais, essa tradição, aqui na aldeia, vem diminuindo. Algumas pessoas, ainda estão mantendo isso, esse conhecimento com seu alimento para família. Assim como a língua kaiowá, algumas famílias não ensinam mais seu filho na língua, como o alimento, algumas ainda ensinam seus filhos para não comer, por exemplo, coração de

galinha ou de boi ou de porco que não pode comer porque a criança quando adulta, ela acaba ficando muito medo de todos, isso afeta eles até envelhecer.

Ou comer outros miúdos de galinha que não pode comer ou comer as frutas que ainda não são muito maduras ou mesmo a banana frita que não pode comer porque no futuro os filhos deles podem nascer desnutridos ou com problema de saúde mesmo, como também as crianças não podem tomar tererê porque o *ji'y*, conhecido como arco íris entre nós indígenas, aprendemos com a fala dos *Nhanderu* que a gente dá para a criança a alma deles e esse *ji'y* pode levar a alma das criança que aos poucos ele pode ficar doente e até morrer, então esse tererê não é recomendado para as crianças.

Por isso, é importante manter os alimentos que fazem parte do conhecimento e da tradição, dos costumes e modos de viver e ensinar a nossa geração. Para a gente não acabar com os nossos conhecimentos, mesmo que seja difícil muito vez por falta de sua própria plantação ou falta de terra, com tudo isso que acontece, a pior dificuldade é essa parte que os pai não ensinam seus filhos sobre nossos saberes verdadeiros, eles já ensinam seu filho para parte de educação escolar, porque a gente sabe que quando a criança vai para a escola o que eles vão comer por lá. Muitas vezes, por não conhecer o alimento, a criança vai comer sem saber, se no caso os pais já ensinaram para não comer determinada comida que não é apropriada para as crianças, elas nem vão comer ou mesmo pegar porque sabem que ele não deve comer aquela comida ou fruta. O mais importante é saber diferenciar os alimentos ou frutas para que as crianças só possam comer o que conhecem muito.

As mulheres ensinam seus filhos muitas coisas em casa sobre alimentação, mas agora, hoje em dia, só algumas fazem isso porque esse questão para os Kaiowa não é mito sempre, é real.

Mas quando algum alimento falta na aldeia, as mulheres ou os pais das crianças kaiowa sempre vão comprar na cidade quando tiverem dinheiro para adquirir alguma coisa para ensinar ao seu filho dentro de casa, para que eles possam saber diferenciar sua alimentação quando estiverem longe de seus parentes. Algumas famílias ainda sonham em plantar suas roças de novo e ensinar seus filhos a manter seus próprios alimentos. Quando o *avati morotĩ*- o milho branco estiver plantado de novo, e se ele estiver nascendo, o *Jakaira*, o deus da

plantação, sempre vai abençoar cada alimento que será plantado, mesmo com pouco espaço que se tem dentro da aldeia, para que estes alimentos nasçam de novo nas próximas colheitas e se eternize no mundo através dos saberes das mulheres do povo Kaiowa e Guarani.

Figura 8 – Alimentos verdadeiros produzidos nas roças kaiowa



Foto da autora.

## **AGRADECIMENTO**

Meu agradecimento especial a Banca deste TCC: Laura Jane Giisloti e Lauriene Seraguza pela contribuição para finalização deste trabalho. Agradeço

também a Juliana Mota e ao Levi Marques Pereira que contribuíram na elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.

## **REFERÊNCIAS**

MACIEL, Nely Aparecida. *História da Comunidade Kaiowá da aldeia Panambizinho (1920-2005)*. Dourados: UFGD editora, 2012.

MACIEL, Vanizia Barboza da Silva; COCA, Kelly Pereira; CASTRO, Lucíola Sant'Anna de; ABRÃO, Ana Cristina Freitas de Vilhena. Diversidade alimentar de crianças indígenas de dois municípios da Amazônia Ocidental brasileira. [Temas Livres]. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26 n. 7, 2 jul. 2021.

### **Sobre a autora:**

**Leide da Silva Pedro:** indígena Kaiowá da terra Indígena Panambizinho, Dourados, MS. Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, Faculdade Intercultural Indígena/FAIND, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). **E-mail:** leidedasilvapedro@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6230-0901>

Recebido em: 07/12/2021

Aprovado para publicação em: 07/12/2021

