

ISSN

2674-9602

XI ABRIL INDÍGENA
IV ESTUDOS COOPERADOS

"POR ELES E COM ELES"

"POR ELAS E COM ELAS"

CADERNO DE RESUMOS E TRABALHOS COMPLETO





SOBRE O EVENTO

XI ABRIL INDÍGENA

"Por eles e com eles"/"Por elas e com elas"

O GPHIAL E O ABRIL INDÍGENA: elo entre a teoria e a prática

O estabelecimento de contato, por livre escolha ou por imposição, durante os primeiros tempos de colonização brasileira e a consequente adoção de estratégias de sobrevivência tem marcado a trajetória de vários povos indígenas no Brasil e, sobretudo na região Nordeste, onde o contato foi mais intenso e causou extermínios, escravização e diásporas. Como consequência disso, muitos povos migraram para outras áreas fora da sua região de origem e lá, viveram entre anonimato, silêncio, negação e posterior ressurgimento, afirmação étnica e contato.

Esse processo fez com que direitos tradicionais fossem retirados e nunca mais devolvidos, entre eles a posse da terra, aliberdade de crença, os cultos às suas divindades e a sua própria organização

IV ESTUDOS COOPERADOS DO CLIND

Realizados semestralmente, os Estudos Cooperados são uma ferramenta de socialização de experiências promovida pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). A proposta é articular os povos indígenas de Alagoas e pesquisadores de diversas universidades brasileiras.

cultural. Tal situação invisibilizou o indígena, atribuindo-lhe um papel ou espaço secundário, com um dia no calendário para fazer alusão à sua existência. Com isso, o protagonismo deu lugar ao anonimato, lamentavelmente!

Refutado essa ótica, o Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas - GPHIAL, vem destinando, há anos, um espaço para reflexões e questionamentos sobre o papel (ou a tentativa de retirada) do indígena da nossa história. Essa ação se materializa na forma de um evento acadêmico que denominamos de ABRIL INDÍGENA, lócus da publicização das nossas pesquisas, de reafirmação do compromisso com a causa e de abertura para a interlocução com os indígenas. Um evento pautado na reflexão sobre o lugar que os primeiros habitantes ocupam na História e o que podemos projetar enquanto contribuição na efetivação do direito a Ser, Ter e Viver uma cultura específica.

O que é o CLIND?

Curso de Licenciatura intercultural promovido pela Universidade Estadual de Alagoas, o CLIND é mantido por recursos provenientes do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (FECOEP) do estado de Alagoas. Contempla cursos nas áreas de Letras, História, Geografia, Pedagogia e Matemática, possuindo Polos Educacionais nos municípios de Joaquim Gomes, Porto Real do Colégio, Palmeira dos Índios e Pariconha. Atende a mais de 200 indígenas de todos os grupos étnicos alagoanos e promove variadas ações de extensão



COMISSÃO ORGANIZADORA

Comissão Organizadora

Iraci Nobre da Silva
Ivan Oliveira da Silva
João Ferreira da Silva Neto
José Adelson Lopes Peixoto
Juliana Christina Rodrigues de Lemos
Mary Selma de Oliveira Ramalho
Rosa de Lima Medeiros Neta

Monitores

Adauto Santos da Rocha
Brunemberg da Silva Soares
Cícero Pereira dos Santos
Deisiane da Silva Bezerra
João Pereira da Silva Filho
José Marcos de Araújo Santos
Luis Augusto Silva
Mary Hellen Lima das Neves
Rayssa Gabrielle Ferreira da Silva
Tércio Santos de Souza
Wesley Santana Santos Soares dos Santos
Williane Antônia Soares dos Santos
Wilson Victor da Silva Araújo
Yuri Franklin dos Santos Rodrigues

Edição dos anais

Yuri Franklin dos Santos Rodrigues



SUMÁRIO

CADERNO DE RESUMOS	6
ST 1 – HISTÓRIA, MEMÓRIA, IMAGEM E GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS SOBRE POVOS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE	7
ST 2 - INDÍGENAS NA HISTÓRIA: MUNDOS DO TRABALHO, AMBIENTES, TERRITÓRIOS E MOBILIZAÇÕES	14
ST 4 – AMBIENTE, PROCESSOS IDENTITÁRIOS E TERRITÓRIOS: MOBILIZAÇÕES POLÍTICAS E ESPAÇOS DE RESISTÊNCIAS	18
ST 6 – EDUCAÇÃO INDÍGENA E PROCESSOS DE INCLUSÃO	21
ST 7 – ENTRE HISTÓRIA E ANTROPOLOGIA: ESTUDOS SOBRE PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO ÉTNICA	24
TRABALHOS COMPLETOS	27
RECRUTAMENTOS INDÍGENA NAS ALAGOAS: DA CAPITANIA INDEPENDENTE À EXTINÇÃO OFICIAL DOS ALDEAMENTOS (1817-1872) --- ADAUTO SANTOS DA ROCHA	28
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL --- ALINE DE FREITAS LEMOS PARANHOS	42
A HISTORICIDADE EDUCACIONAL DO POVO KOIUPANKÁ: UMA EDUCAÇÃO DE ESCOLARIDADE, CONTEXTUALIZADA A PARTIR DOS SABERES TRADICIONAIS --- ANGÉLICA MARIA SILVA DOS SANTOS; EIMYSLENE FERRAZ DE MELO SANTOS	53
O MUSEU XUCURUS DE HISTÓRIA, ARTES E COSTUMES COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL --- BRUNEMBERG DA SILVA SOARES	67
O QUE É SER UMA CRIANÇA INDÍGENA? UM OLHAR DA CRIANÇA JERIPANKÓ – JOÃO PAULO DE JESUS DOS SANTOS; MARAISA FERREIRA; VAGNA DA SILVA SANTOS	81
GÊNERO TEXTUAL LETRA DA CANÇÃO: MEDIAÇÃO DO PIBID NA SALA DE AULA REMOTA --- JOSÉ BARBOSA COSTA; MARIA DARLIANA VIELA FERRO; IRACI NOBRE DA SILVA	89
GÊNERO, CONTEXTOS E AGENTES: QUESTÕES DE METODOLOGIA E ANÁLISE CLASSIFICATIVA E DESCRITIVA --- JOHN HÉLIO PORANGABA DE OLIVEIRA	100

ARTESANATO MANUFATURADO DA ALDEIA INDÍGENA DO POVO JERIPAKÓ --- JOSELIA GOMES LIMA; JOSEILMA GOMES LIMA; IRACI NOBRE DA SILVA	111
MENINO DO RANCHO: RITUAL DO POVO JIRIPANKÓ --- KESIA DOS SANTOS TEIXEIRA; GIRLAINE GOMES OLIVEIRA; IRACI NOBRE DA SILVA	117
REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008 --- LARISSA NASCIMENTO DOS ANJOS; MARIA HORTÊNCIA CÉSAR DE GÓIS	127
AS CORRIDAS DO UMBU NA ALDEIA KATOKINN --- LETÍCIA ALVES VALENTIM; JOSÉ ADELSON LOPES PEIXOTO	134
NARRATIVAS, ESTEREÓTIPOS E IMAGENS DO INDÍGENA: A NECESSIDADE DE (RE)CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA --- LUIS AUGUSTO SILVA; WILLIANE ANTÔNIA SOARES DOS SANTOS	149
PROFESSORES/AS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO: MOBILIZAÇÕES POLÍTICAS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO --- MARIA DA PENHA DA SILVA	160
REPRESENTAÇÕES KALANKÓ: METODOLOGIAS E FONTES PARA O ESTUDO DOS INDÍGENAS DO ALTO SERTÃO DE ALAGOAS	173
INDÍGENAS DE ALAGOAS: DIREITO E IDENTIDADE --- VINÍCIUS FERNANDES COSTA FERRO	187
AS VIAS DO PATRIMÔNIO: BREVES NOTAS SOBRE TRADIÇÃO E IDENTIDADE ENTRE O GRUPO ÉTNICO JIRIPANKÓ --- YURI FRANKLIN DOS SANTOS RODRIGUES	192
O OLHAR SOBRE O OUTRO: DIFERENTES VISÕES SOBRE OS INDÍGENAS TINGUI-BOTÓ EM FEIRA GRANDE-AL --- WESLEY SANTANA SANTOS	205

CADERNO DE RESUMOS

ST 1 HISTÓRIA, MEMÓRIA, IMAGEM E GÊNERO ORAIS E ESCRITOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS SOBRE POVOS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE

A HISTORICIDADE EDUCACIONAL DO POVO KOIUPANKÁ: UMA EDUCAÇÃO DE ESCOLARIDADE, CONTEXTUALIZADA A PARTIR DOS SABERES TRADICIONAIS

Angélica Maria Silva dos Santos
Eimyslène Ferraz de Melo Santos

O seguinte artigo tem como principal objetivo, potencializar por meio da historicidade do povo koiupanká, a estética de conhecimento tradicional, como ponto pertinente na proliferação dos conhecimentos e métodos de ensino aprendizagem, abordados nas escolas indígenas, observando de modo especial a Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, nas diversas faces e espaços da comunidade koiupanká. Que dentre outras, premissas utiliza o respeito à ancestralidade, como meio importante para a construção de uma escolaridade diferenciada, a qual vise contemplar os preceitos, exigidos pelo sistema, sem anular a sua história, seus costumes e tradições. Bem como pontuar os principais acontecimentos desde a luta pela saúde, educação e Terra, em processo, devido à falta de apoio e respeito dos governantes. Ao mesmo tempo que promover por meio das palavras aqui descritas, a importância de manter o fortalecimento das práticas tradicionais, como fonte de ascensão cultural e religiosa do povo e seu papel na formação de novos guerreiros com conhecimento de luta, de tradição, de mundo e para o mundo que o espera.

Palavras-chave: Povo Koiupanká; Educação de Escolaridade Indígena; Identidade.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID/CAPES/UNEAL

Eduardo Leite Oliveira dos Santos

O presente relato de experiência objetiva socializar as ações desenvolvidas como professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UNEAL e as contribuições desse programa na formação docente, inicial e continuada, a partir das experiências desenvolvidas na escola Estadual Graciliano Ramos, parceira do subprojeto durante o ano de 2021. O projeto teve a participação dos alunos da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, em que 10 (dez) bolsistas do PIBID aplicaram as sequências didáticas desenvolvidas no modelo proposto por Dolz e Schneuwly. Para isso, tem-se a reflexão das ações executadas pelo grupo e a minha, enquanto professor supervisor. Embasam teoricamente este estudo: Marcuschi (2002, 2008 e 2007), Bakhtin (1997), Bezerra (2017), Antunes (2003), Dionísio, Bezerra e Machado (2010) e Koch e Elias (2017), Dolz e Schneuwly (2004). A metodologia apresenta-se como um relato de experiência, em que serão descritas a atuação do projeto na escola contemplada.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Formação docente; PIBID.

JOGOS INDÍGENAS KOIUPANKÁ: ELEMENTO IDENTITÁRIO E CULTURAL

Fernando dos Santos Silva
Luciana Maria da Silva
Valdirene dos Santos

Este estudo tem como objetivo fazer uma abordagem sobre os jogos indígenas Koiupanká enquanto elemento significativo para o fortalecimento da identidade cultural do referido povo, configurando-se como elo intergeracional por possibilitar o diálogo da ancestralidade com a contemporaneidade. A fim de realizar o objetivo, realizamos entrevistas semiestruturadas, pautadas no questionamento sobre a forma como a sociedade no entorno da aldeia tem contribuído para a realização dos jogos indígenas e para a criação da grife Koiupanká. Para auxiliar na compreensão desse questionamento, buscamos aporte teórico nos postulados de Vieira (2010), Gomes (2016, 2011) e Pimentel (2016). O desafio se constitui na elaboração de uma abordagem cultural e identitária do povo, a partir dos jogos e para isso, as pesquisas bibliográfica e de campo serão complementadas com análise de imagens fotográficas e filmicas e da documentação pertencente a Escola Estadual Ancelmo Bispo de Souza, localizada na aldeia indígena Koiupanká. O estudo realizado das imagens considera três dimensões: descrição da paisagem, personagens e contextos, articulando tais dimensões como o objeto de estudo, os Jogos Indígenas enquanto elemento de fortalecimento cultural e identitário do povo Koiupanká.

Palavras-chave: Afirmação; Celebração; Imagem; Identidade.

NATUREZA HISTÓRIA E CULTURA: PATRIMÔNIO VIVO DO POVO KOIUPANKÁ

Franciel dos Santos Silva
Iraci Nobre da Silva

O objetivo deste estudo é tecer considerações sobre o povo indígena Koiupanká, salientando a importância da história e da cultura como patrimônio vivo, para o fortalecimento do referido povo em evidência. Como base teórica, sustentamos nos pressupostos de Peixoto (2018); Amorim (2010); Herbata (2011); Santos (2015), dentre outros. A razão principal para este trabalho surgiu de discussões na disciplina de Leitura e produção de textos. A pesquisa é de cunho bibliográfico, de natureza qualitativa, cuja metodologia análise centra-se nos aspectos: descrição da paisagem, das personagens e do contexto.

Palavras-chave: Cultura; Fortalecimento; Natureza.

MEMÓRIAS VIVAS PARA ALÉM DA VIDA DO POVO JIRIPANKÓ

Hiara Pereira dos Santos
Genilda Pereira da Silva
Iraci Nobre da Silva

Neste estudo, apresentamos um breve panorama sobre as memórias do saudoso Cacique, Genésio Miranda da Silva, da aldeia indígena do povo Jiripankó, em Pariconha Alagoas. O objetivo do estudo é tecer considerações acerca da trajetória do referido Cacique, ressaltando os aspectos a saber: percurso do Cacique na aldeia, biografia, atuação na comunidade indígena, o papel que representa para o povo indígena Jeripankó e o legado que deixou para seu povo. Para a realização do objetivo, buscamos bases conceituais nas teorias defendidas por Peixoto (2018); Amorim (2010); Herbata (2011); Santos (2015), dentre outros. A motivação para realizar esta pesquisa partiu de discussões sobre a cultura indígena de Jiripankó, na disciplina de Leitura e Produção de Textos, com ênfase na relevância do papel dos idosos na cultura desse povo. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa. A metodologia de análise foca nas imagens e sua contextualização, no território, na descrição da paisagem, reflexão sobre pontos de grande relevância e significação da vida do referido Cacique para o povo em destaque.

Palavras-chave: Cacique; Memórias; Indígena.

GÊNERO TEXTUAL LETRA DE CANÇÃO: MEDIAÇÃO DO PIBID NA SALA DE AULA REMOTA

José Barbosa Costa
Maria Darliana Vilela Ferro

No campo dos estudos linguístico, nos últimos anos, recorrentes investigações seguem sinalizando os gêneros não como um único domínio linguístico, mas como uma forma de efetivar linguisticamente a utilização dos gêneros, em vista do contexto de uso social. Nosso trabalho parte da seguinte questão norteadora: como o gênero letra de canção pode contribuir para formação de leitores críticos discursivos? A fim de responder esse questionamento, esta investigação tem como objetivo desenvolver competências e habilidades discursivas, através do Gênero Textual Letra de Canção, como mecanismo para a formação de leitores críticos, no contexto da aula de língua portuguesa. Ancoramos as discussões nos pressupostos teóricos de Manzoni e Rosa (2010); Bakhtin (2011); Costa (2003;2010); e Marcuschi (2005;2006;2008). Este processo investigativo se constitui em uma pesquisa ação, de ordem qualitativa, cuja metodologia de análise dialoga com o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A presença efetiva da canção, na rotina dos falantes de língua portuguesa, exhibe relevância no trabalho com o gênero letra de canção, pois implica desenvolver nos educandos habilidades reflexivas, interativas e interpretativas de um gênero pertencente ao cotidiano dos aprendizes. Esta pesquisa vincula-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/ CAPES, em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL e escolas de educação básica.

Palavras-chave: Gênero; Letra de Canção; Sequência didática; PIBID.

SIGNIFICAÇÃO E IMPORTÂNCIA DAS ERVAS NOS RITUAIS DO POVO JERIPANKÓ

Joice Santos Gomes
Amanda Ferreira Lima
Iraci Nobre da Silva

O presente trabalho intitulado, Significação e Importância das Plantas nos Rituais do Povo Jeripankó, tem como objetivo apresentar as ervas e seus benefícios como método de cura ou tratamento de doenças, além de salientar a riqueza de ensinamentos dos nossos ancestrais e ressaltar o papel importante na cultura indígena do referido povo. Buscamos como base de sustentação as contribuições dos pressupostos de Peixoto (2018); Amorim (2010); Herberta (2011); Santos (2015) entre outros. A motivação pelo qual damos partida a esse trabalho, foi uma discussão em sala de aula, na disciplina de Leitura e Produção de Texto, baseado na vivência cultural do povo Jeripankó. A metodologia do nosso estudo se constitui em uma abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa, cuja análise de imagens foca em quatro pontos, quais sejam: descrição da paisagem, descrição das ervas, descrição das personagens e descrição do contexto.

Palavras-chave: Rituais; Cultura; Ervas.

ARTESANATO MANUFATURADO NA ALDEIA INDÍGENA DO POVO JIRIPANKÓ

Josélia Gomes Lima
Joselima Gomes Lima
Iraci Nobre da Silva

Este estudo tem como objetivo fazer uma abordagem sobre o artesanato manufaturado na aldeia indígena do povo Jiripankó, enfatizando a importância enquanto arte e transmissão cultural. A fim de realizar o objetivo, buscamos aporte teórico nos postulados de Peixoto (2018); Amorim (2010); Herberta (2011); Santos (2015), dentre outros. Convém dizer que a apresentação de um trabalho na disciplina de Leitura e Produção de Textos despertou interesse para este estudo. A metodologia se constitui em uma abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa, com análise de imagens, que foi realizada considerando três dimensões: descrição da paisagem, descrição das personagens e descrição do contexto.

Palavras-chave: Artesanato; Aldeia indígena; Jiripankó.

GÊNEROS, CONTEXTOS E AGENTES: QUESTÕES DE METODOLOGIA E ANÁLISE CLASSIFICATIVA E DESCRITIVA

John Hélio Porangaba de Oliveira

Estudos de texto e contexto, organização retórica e construção de sentido estão permeados por práticas e processos de metodologia e análise de gêneros em qualquer das modalidades oral ou escrita. Na universidade o trabalho com gêneros e por meio deles tem exigido um olhar para relações e inter-relações textuais/discursivas, contextos e agentes da produção e recepção como objetos de estudo da contextualização da linguagem e para o desenvolvimento de pesquisa e consciência pedagógica. Nesse sentido, o objetivo desta comunicação consiste em classificar a relação e inter-relação entre gêneros, contextos e agentes, considerando a descrição organizacional de questões metodológicas e analíticas. Partimos da Language for Specific Purposes de Swales (2000) enquanto uma abordagem de estudos que considera gêneros, contextos e público-alvo nas práticas e processos de ensino-aprendizagem e comunicação. Além disso nos situamos na tese de Oliveira (2022), recuperando detalhes organizacionais de metodologia, análise e corpus de estudo. Resultados preliminares nos mostram que as relações e inter-relações são evidências para uma compreensão dos processos de organização linguística, retórica e identidade social. As metodologias de análise dessas relações e inter-relações, baseadas em textos, constituíram um recurso de construção de sentido e mapeamento de gêneros enquanto questões contextuais relevantes para os estudos contemporâneos de gêneros, no trabalho com a linguagem em uso e adaptada para orientações de funcionamento específico. É possível concluir que esta comunicação venha contribuir para a comunidade acadêmica, permitindo uma visão panorâmica para questões interculturais e trabalho com gêneros situados em contextos gerais e específicos, produzidos e recebidos por determinados membros da referida comunidade discursiva.

Palavras-chave: Análise de gêneros; Questões metodológicas; Contextos; Agentes da interação.

MENINO DO RANCHO

Girlaine Gomes Oliveira
Kesia dos Santos Teixeira
Iraci Nobre da Silva

O objetivo deste estudo consiste em tecer uma abordagem sobre o ritual Menino do Rancho do povo indígena Jiripankó, enfatizando sua relevância para a cultura do referido povo. A fim de realizar o objetivo, buscamos aporte teórico nos postulados de Peixoto (2018); Amorim (2010); (2011); Herbata (2011); Santos (2015). A aula da disciplina de Leitura e Produção de Textos serviu de motivação para realizar esta pesquisa, cuja metodologia se constitui em uma abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa. A análise das imagens foca na descrição da paisagem, no contexto e nas personagens.

Palavras-chave: Ritual; Menino do Rancho.

IMPORTÂNCIA DAS MULHERES DO CESTO ENQUANTO PARTICIPANTES DOS RITUAIS DO POVO JIRIPANKÓ

Leandro dos Santos Teixeira
Rôse Elaine da Silva Teixeira
Iraci Nobre da Silva

A necessidade de divulgar a cultura do povo indígena Jiripankó e as discussões na aula da disciplina de Leitura e Produção de Textos serviram de motivação para realizar esta pesquisa, a qual é de natureza bibliográfica e qualitativa e tem como objetivo demonstrar a importância das mulheres do cesto enquanto participantes dos rituais do povo indígena Jiripankó, realçando a atuação e significação das mulheres no referido ritual. A metodologia de análise das imagens foca na descrição dos pontos: território, paisagem, personagens e contexto. Buscamos como instrumentos basilares os pressupostos de Peixoto (2018); Amorim (2010); (2011); Herbeta (2011); Santos (2015). Vale ressaltar que, nesta etapa do ritual, algumas mulheres conhecidas como botadoras de cestos, levam cestos, com frutas refrigerantes e doces que serão oferecidos aos encantados em retribuição às promessas atendidas.

Palavras-chave: Mulheres do cesto; Rituais.

AS CORRIDAS DO UMBU NA ALDEIA KATOKINN: o vivido e o expressado

Letícia Alves Valentim
José Adelson Lopes Peixoto

Objetivamos descrever as Corridas do Umbu, um dos principais rituais que ocorrem na aldeia indígena dos Katokinn, no município de Pariconha, no Sertão de Alagoas, abordando os seus significados, importância para a afirmação étnica e configuração enquanto elemento fundamental no processo de reconhecimento da referida etnia. Pretende-se identificar, como essa atividade descrita na literatura, é percebida e expressada atualmente por algumas lideranças. A metodologia foi pautada na pesquisa qualitativa, revisão de literatura etnográfica em autores como Amorim (2010), Barreto (2010), Batalha (2017) e Peixoto (2018), pesquisa participante e exploratória, com realização de entrevistas a algumas lideranças femininas, atuantes no ritual. O resultado da pesquisa apontou para uma fragilização discursiva das entrevistadas, se opondo ao que ocorre na prática, concluindo que enquanto lideranças, fortes conhecedoras do Ritual e algumas das principais responsáveis por sua execução ao longo dos anos, ao falarem dele, seus relatos não correspondem aos fazeres, aos papéis e ao que a sua prática representa no cotidiano.

Palavras-chave: Cansação; Dança; Pintura; Resistência.

FLECHADA DO UMBU: INÍCIO À DANÇA DO CANSANÇÃO NA ETNIA JIRIPANKÓ

Mayara da Silva Santos
Selma de Souza Santos
Iraci Nobre da Silva

O estudo ora apresentado traz considerações a respeito do ritual indígena denominado: Flechada do Umbu: início à dança do cansanção, na aldeia indígena do povo Jiripankó. O objetivo é fazer uma apreciação sobre o referido ritual, salientando a significação para o fortalecimento da cultura do referido povo. Para a consecução do objetivo, amparamos teoricamente nos pressupostos de Peixoto (2018); Amorim (2010); Herbete (2011); Santos (2015), dentre outros. A razão principal para este trabalho surgiu de um estudo na disciplina de Leitura e Produção de Textos. A pesquisa é de cunho bibliográfico, de natureza qualitativa, com análise de imagens, que foi realizada considerando três pontos: descrição da paisagem, descrição das personagens e descrição do contexto.

Palavras-chave: Ritual; Umbu; Cansanção.

O OLHAR SOBRE O OUTRO: DIFERENTES VISÕES SOBRE OS INDÍGENAS TINGUI-BOTÓ EM FEIRA GRANDE-AL

Wesley Santana Santos

O objetivo deste artigo é um estudo de diferentes concepções sobre os indígenas Tingui-Botó no município de Feira Grande-AL, buscando analisar a construção da imagem do índio "exótico", costuma-se retratar as sociedades indígenas como populações em extinção ou que desapareceu com o tempo, buscar compreender como se deu historicamente essa ligação com a negação de sua existência até os dias atuais e discutir sobre a visão da população não-indígena em respeito dos índios. Com essa intenção, a proposta é mapear de que forma estereótipos são construídos através da cultura e a importância do olhar sobre o outro. Teoricamente, amparamos a ação nos pressupostos de Oliveira (1988) sobre o trabalho do antropólogo, Laraia (2001) e Gertz (1973), sobre os diferentes modos de culturas e Candau (2016), Peixoto (2011), Almeida (2010), Monteiro (1999) apoiará as discussões sobre memória, identidade e pesquisa de campo sobre a imagem que se tem dos indígenas na sociedade brasileira. Quanto à metodologia, adotaremos a pesquisa bibliográfica sobre a história desse povo e pesquisa de campo, com realização de entrevistas com indígenas.

Palavras-chave: Cultura. Estereótipos. Indígenas.

ST 2 INDÍGENA NA HISTÓRIA: MUNDOS DO TRABALHO, AMBIENTES, TERRITÓRIO E MOBILIZAÇÕES

RECRUTAMENTOS INDÍGENAS NAS ALAGOAS: DA CAPITANIA INDEPENDENTE À EXTINÇÃO OFICIAL DOS ALDEAMENTOS (1817-1872)

Adauto Santos da Rocha

Neste artigo, discutimos as atuações indígenas em Alagoas ao longo do século XIX, abarcando o período que compreende a formação da capitania independente, em 1817, a alteração normativa para a condição de província, ocorrida em 1822, e a decretação da extinção dos aldeamentos, em 1872. Em todos os eventos históricos discutidos ao longo do texto, demos ênfase para as distintas formas de recrutamento militar/bélico dos indígenas para embates regionais e internacionais, como no caso da Guerra do Paraguai, ocorrida entre 1864 e 1870, envolvendo o Império e os vizinhos países da Argentina e do Uruguai contra a nação paraguaia. Dialogando com a historiografia regional e nacional sobre os indígenas na História e consultando fontes escritas em distintos arquivos públicos de Alagoas, Pernambuco e do Rio de Janeiro, buscamos evidenciar contextos sócio-políticos que permaneceram invisibilizados pela historiografia de orientação oficial durante muito tempo, mesmo sendo importantes para a formação histórica do Brasil.

Palavras-chave: Alagoas; Militarização indígena; Período oitocentista.

O MUSEU XUCURUS DE HISTÓRIA, ARTES E COSTUMES COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

Brunemberg da Silva Soares

Com esse artigo, pretendemos refletir sobre os desafios e possibilidades de uso do Museu Xucurus de História, Artes e Costumes, instituição localizada em Palmeira dos Índios/AL, enquanto formador de recursos didáticos para auxiliar e facilitar a compreensão do que a historiografia tem conceituado como "estudo da história local". Desse modo, a partir de diálogos com outras áreas do conhecimento científico, buscamos analisar a instituição museológica citada como um lugar de memórias, percebendo os múltiplos discursos e intencionalidades que o moldam, apontando possibilidades de teorizações e metodologias aplicáveis ao uso do museu como produtor de conhecimentos e de estudos aplicáveis no(s) ensino(s) de História. Salientamos que nossas reflexões foram realizadas a partir de pesquisas documentais e bibliográficas, ancoradas em leituras sobre museus, ensino de história, estudos/ensino de história local e em discussões sobre História e memória em Palmeira dos Índios. Para tanto, nos fundamentamos nos pressupostos teóricos de autores como: Chagas (2009), Meneses (1994), Nora (1997), Oliveira (2016), Torres (1973), Barbosa (2006), Peixoto (2019), dentre outros. Espera-se, portanto, que os estudos sobre as instituições museológicas e o cotidiano escolar suscitem outros debates historiográficos, considerando as atuações de

atores que foram subalternizados nos arranjos sociais locais, como os indígenas Xukuru-Kariri, por exemplo.

Palavras-chave: Ensino de História; História Local; Povo Xukuru-Kariri.

OS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ E AS FORMAS DE TRABALHO: DE AGRICULTORES A OPERÁRIOS E PRODUTORES ORGÂNICOS (PESQUEIRA E POÇÃO/PE)

Edson Silva

O trabalho indígena compulsório ou não na História do Brasil ainda é muito desconhecido e pouco estudado. Esse desconhecimento resulta das narrativas históricas enfatizando que a escravidão negra substituiu, eliminando a escravidão indígena ocorrida supostamente apenas nos primeiros anos da colonização portuguesa. Ou ainda a ideia preconceituosa e bastante disseminada que os indígenas são "preguiçosos". Os indígenas exerceram muitas atividades: em tropas militares, trabalho negligenciado nas análises históricas, na defesa contra nativos considerados hostis pelos portugueses e também para proteger a colônia combatendo outras tentativas de colonização europeia no Brasil. Os aldeados eram força de trabalho compulsória, recebendo remunerações irrisórias, empregados na construção de fortalezas e em serviços públicos. Em trabalhos nas casas de particulares, recrutados como remeiros, guias, caçadores, nas expedições aos sertões, para combater quilombolas; nas pastagens e lavouras para a importante e necessária produção agrícola destinada a alimentação da colônia. Apresentaremos as diversas formas de trabalho exercido pelos indígenas Xukuru do Ororubá, atuais habitantes em um território que compreende os municípios de Pesqueira e Poção, no Semiárido pernambucano, região com pouca incidência de chuvas anuais, longas estiagens ou secas prolongadas. A partir de registros históricos e principalmente relatos das memórias orais dos citados indígenas, discutiremos o trabalho próprio na agricultura, para os fazendeiros invasores nas terras do antigo Aldeamento de Cimbres ou como operários na agroindústria em Pesqueira. E ainda, por falta de terras para o plantio e em razão da seca, as migrações destinadas ao trabalho na lavoura canavieira na Zona da Mata Sul pernambucana e Norte alagoana, ou nas plantações de algodão no Sertão paraibano. Bem como após a conquista da demarcação do território em 2001, a experiência de cultivos agroecológicos, a recente e nova forma de trabalho na agricultura para a vida com dignidade, para afirmação da identidade indígena no Semiárido pernambucano.

Palavras-chave: trabalho; indígenas; Xukuru do Ororubá; Semiárido.

ATIVIDADES PRODUTIVAS INDÍGENAS: O CASO DO DOCE DE BANANA PRODUZIDO PELOS XUKURU-KARIRI

José Adelson Lopes Peixoto
Vinicius Castro Moreira da Silva

É inegável que ao longo de sua história o homem tem sido extremamente nocivo tanto para si mesmo quanto para os demais seres vivos que estão presentes na terra. Dito isso, ao passar

dos anos muito tem se discutido a respeito da importância de novas práticas agrícolas para a manutenção da vida no planeta. Desse modo, surgiram ao longo do tempo diversas alternativas a agricultura “tradicional”, tais como: A orgânica, natural, agroecológica, sintropica, ecológica entre outras. Diversos estudos, tais como os de Götsch (2002), Castro et al (2008), já comprovam que a adoção de práticas sustentáveis na agricultura e pecuária, seja ela qual for, proporcionam produtos com uma qualidade superior, aumento da produtividade e também uma redução nos custos de produção. Considerando o caso dos povos tradicionais e em específico os povos indígenas, estes desde sempre apresentam uma ligação muito forte com o meio ambiente o qual os cerca, respeitando a vida animal e vegetal. Assim, este trabalho se debruçara sobre os Xukuru-Kariri, residentes no município de Palmeira dos Índios – Alagoas, focando em uma das dez aldeias que estão presentes no município segundo Rocha (2018), a Aldeia Mata da Cafurna. Dessa maneira, este trabalho se propõe a estudar as atividades produtivas realizadas pelos Xukuru-Kariri, investigando suas práticas agrícolas para entender como estas se caracterizam, focando principalmente na produção local de doce de banana, atividade esta que também gera renda para esse povo. Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os indígenas responsáveis pela iniciativa da produção do referido doce de banana, assim como também com as lideranças indígenas da aldeia para compreender a relação deste povo com o meio ambiente que os cerca.

Palavras chave: Agricultura; Economia; Sustentabilidade.

PROFESSORES/AS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO: MOBILIZAÇÕES POLÍTICAS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Maria da Penha da Silva

O presente trabalho visa discorrer sobre o protagonismo político dos/as professores/as indígenas em Pernambuco, na busca da educação escolar específica e intercultural, formação profissional também específica, e efetivas condições de trabalho. Nesse sentido, observa-se que o Movimento de professores/as indígenas nesse estado se insere num contexto mais amplo de mobilizações indígenas no âmbito nacional e local pelo direito à demarcação e proteção dos territórios durante a década de 1980, participando dos debates da Constituinte, os quais resultaram na Constituição Federal de 1988, e posteriormente garantindo direitos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, seguida do RCNEI de 1998. Naquele período surgiram as Organizações de Professores indígenas em todo o Brasil, dentre essas, a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE. Conseqüentemente a formação de professores/as indígenas passou a ser pauta principal do Movimento indígena. Primeiro, buscavam formação para concluírem a Educação Básica, aderindo ao Programa nacional de formação de Professores em Serviço – Proformação; segundo, devido a expansão do nível de escolarização nos territórios buscou-se a formação em Educação Superior, se inserindo no contexto do – Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica – PROLIND. Em ambos os casos a atuação da COPIPE tem sido fundamental para a organização e implementação desses cursos, e também nas mobilizações por melhores condições de trabalho. Ver-se alguns avanços significativos, dentre esses: a estadualização das escolas indígenas; a gestão escolar colegiada; a incorporação do Curso de Licenciatura intercultural indígena no quadro de cursos regulares da Universidade Federal de

Pernambuco. Contudo, a pauta de reivindicações do reconhecimento da categoria profissional Professor indígena, isonomia salarial, adesão ao Plano de cargos e carreira permanecem sem resposta do Estado.

Palavras-chave: professores/as indígenas; formação profissional; condições de trabalho.

ST 4 AMBIENTE, PROCESSOS IDENTITÁRIOS E TERRITÓRIOS: MOBILIZAÇÕES POLÍTICAS E ESPAÇOS DE RESISTÊNCIAS

PADRE ALFREDO PINTO DÂMASO: NOTAS AUTOBIOGRÁFICAS

Deisiane da Silva Bezerra

Resumo: Pretende-se com este trabalho, analisar e compreender o processo de fabricação de narrativas contidas no documento Caderno I2 , produzidas pelo Padre Alfredo Pinto Dâmaso, mediador de processos de reconhecimento étnicos indígenas entre as décadas de 1920 e 1950. O hábito de guardar correspondências, edições de jornais, recortes e de reproduzir manualmente duas vias de cada carta emitida por ele, sugere que a organização de “lembranças” não era o único objetivo do religioso, mas assegurar o acesso ao registro das conversações com funcionários do alto escalão do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, Ministério da Agricultura, Serviço Militar, autoridades políticas e religiosas locais, regionais e nacionais e, nesse caminho, imprimiu nas narrativas traços da sua personalidade e pistas sobre a intencionalidade desse processo. Assim, problematizaremos as fontes em meio às análises utilizando o método interpretativo na intenção de identificar nos documentos, resíduos, pistas e dados negligenciados, sistematizando-os para compreender a ótica de quem os produziu; as relações implícitas e os rastros deixados pelo documento. Nos fundamentaremos em Carlo Ginzburg (2007), Giovane Levi (2000), Olívia Maria Gomes da Cunha (2004), Mariana Dantas (2010), Edson Silva (2008), entre outros. Utilizaremos também, fontes documentais disponíveis no acervo do Memorial Padre Alfredo Dâmaso.

Palavras-chave: Arquivo. Autobiografia. Indígenas.

POVO XUKURU-KARIRI: AMBIENTE E IDENTIDADE

Mary Hellen Lima das Neves

Objetivamos nesta pesquisa evidenciar a relação do indígena com o território, desde os recursos naturais, a questões como os acessos das estradas para a aldeia, mata, água e as nascentes, entendendo sua importância biológica, antropológica, histórica e cultural. Compreendemos que os Xukuru-Kariri expressam uma identidade sociocultural intrinsecamente relacionada aos territórios onde habitam; ao longo dos anos, esses espaços assumem características que antes não existiam, com vínculos ainda mais fortes no campo simbólico e sentimento de pertencimento à terra, à história, às práticas, às vivências, às memórias e aos rituais, entre outros aspectos, configurando-os em uma identidade diferenciada para os demais habitantes em Palmeira dos Índios. Discutimos a importância histórica do território da aldeia Mata da Cafurna para os Xukuru-Kariri, observando o quanto o ecossistema influencia nas relações índio-natureza, buscando compreender como indígenas percebem as mudanças climáticas, a regularidade de chuvas, o acesso a água, as condições de solo, as plantas nativas e a diversidade animal ao longo dos tempos e como tais variações influenciaram o cotidiano indígena.

Palavras-chave: Ambiente; Diversidade; Cultura.

OS MOVIMENTOS NEOLIBERAIS NA DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS

José Washington Vieira Silva

O presente artigo busca analisar o acontecimento discursivo do dia 20 de agosto de 2013, que repercutiu sobre a demarcação de terras indígenas em Palmeira dos Índios, no qual uma movimentação de posseiros e grileiros de terras se reúne contra a FUNAI no intuito de evitar a desapropriação e o processo de demarcação de terras dos povos originários. No processo histórico da formação da cidade de Palmeira dos Índios, o discurso político, principalmente esse, que é marca de interesses de um grupo hegemônico, desloca o índio da história e das terras que habita. Tomando apontamento teórico da Análise do Discurso de linha francesa filiada a Pêcheux, pretendemos lançar luz sobre as condições de produção do discurso, assim como analisar material (panfleto) distribuído pelo grupo que se intitula "Palmeira de Todos", assim como a matéria do site de notícias G1 Alagoas, as materialidades discursivas que evidenciam os movimentos neoliberais, interpelando ideologicamente a terra e os sujeitos que nela habitam.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Acontecimento; Indígena; Terra.

NARRATIVAS, ESTEREÓTIPOS E IMAGENS DO INDÍGENA: A NECESSIDADE DE (RE)CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Luis Augusto Silva
Williane Antonia Soares dos Santos

O objetivo deste trabalho é desconstruir algumas imagens construídas sobre os costumes indígenas, como nudez e poligamia, construídas desde o século XVI, com os primeiros escritos de cronistas e viajantes portugueses; muitas visões deturpadas serviram para legitimar massacres, tomadas de terras, racismo e preconceitos contra os indígenas, tais visões são reforçadas quando imagens do chamado indígena "exótico" circulam nas salas de aula. A forma como os acadêmicos retratam na escrita e na oralidade, o modo de abordagem folclorizada, nas mídias ressaltam a necessidade de um estudo aprofundado do tema. Para fins de comprovação e de análise entre teoria e prática, a metodologia utilizada variou de acordo com a necessidade, indo de métodos como a entrevista, a análise curricular, à pesquisa bibliográfica. A escolha dessas metodologias foi ligada ao desejo de facilitar o entendimento e democratizar a discussão. Do ponto de vista teórico a pesquisa buscou amparo nos pressupostos de (ALMEIDA, 2010) sobre o lugar dos índios na história, (SOARES, 2022) sobre os costumes enquanto recurso didático, (SILVA, 2022) sobre o contexto sociopolítico dos povos indígenas, (SILVA e PEIXOTO, 2022) sobre a imagem imaginada e conhecida dos povos indígenas.

Palavras-chave: Educação; Estigma; Preconceito.

INDÍGENAS DE ALAGOAS: DIREITO E IDENTIDADE

Vinícius Fernandes Costa Ferro

A luta e a resistência estão presentes no cotidiano dos povos indígenas, visto que na maioria das situações e contextos históricos eles não recebem apoio ou a visibilidade que merecem da sociedade, principalmente, quando o assunto envolve seus direitos tradicionais e suas identidades culturais. Nesse sentido, procurou-se descrever quem são os nativos em Alagoas, apresentar um pouco do significado da sua identidade, além evidenciar como são tratados pelo Estado, mesmo após as mudanças preconizadas na Constituição de 1988. Assim, foram utilizadas como bases teóricas os pressupostos encontrados nos livros Estudos Sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas (PESSOA 2017), Índios na visão dos Índios: Somos patrimônio (GERLIC, 2011), identidade e memória (CANDAU, 2016) e Constituição (BRASIL, 1988) cujas obras destacam informações relevantes sobre diversas comunidades indígenas em Alagoas, a partir dos seus aspectos culturais e identitários.

Palavras-chave: Cultura; Resistência; Tradição; Visibilidade.

AS VIAS DO PATRIMÔNIO: BREVES NOTAS SOBRE TRADIÇÃO E IDENTIDADE ENTRE O GRUPO ÉTNICO JIRIPANKÓ

Yuri Franklin dos Santos Rodrigues

Este trabalho tem como objetivo problematizar as diferentes vias discussivas do patrimônio, principalmente aquelas vinculadas para auxiliar na compreensão de identidades, memórias e experiências de distintos grupos ou comunidade. Para tanto, utilizei das concepções de tradição e identidade entre o grupo étnico Jiripankó, localizado territorialmente no município de Pariconha, alto sertão alagoano. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, com base em autores como Smith (2006; 2017); Abreu (2005); 2015); Braga (2019); Barth (2004; 2011); Peixoto (2018); Rodrigues (2020); Oliveira (2004; 1988; 1993), e de dados produzidos em campo, através de conversas, observações e anotações em diário de campo lançarei um quadro analítico para compreender a relação entre patrimônio e os processos identitários dos Jiripankó.

Palavras-chave: Patrimônio. Jiripankó. Processo identitário. Memória.

ST 6 EDUCAÇÃO INDÍGENA E PROCESSOS DE INCLUSÃO

O INDÍGENA EM UBIRAJARA: O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA POR MEIO DE TEXTO LITERÁRIOS

Erisson Jordan Ferreira Fonseca

A aprovação da Lei n. 11.645/08, tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena brasileira em sala de aula, assim os professores de histórias, geralmente, buscam abordar de forma tradicional a história indígena, ao utilizar os livros didáticos, os professores trazem para sala de aula uma forma de pensar eurocêntrica, a visão dos colonizadores. Entretanto com o avanço da metodologia do ensino, os profissionais da educação devem buscar cada vez mais meios para dinamizar e enriquecer suas aulas, nesse contexto o professor pode utilizar da literatura no ensino da história indígena, como uma alternativa viável e capaz de apresentar a história dos primeiros habitantes de nossas terras, como nos apresenta Sevcenko (2003), com olhar daqueles “desajustados socialmente”. Assim sendo, com o surgimento da História cultural, onde elementos da cultura começaram a ser utilizados para remontar fatos históricos de diversas épocas, fazendo assim, uma contraposição a historiografia tradicional, faz com que a literatura seja um instrumento viável para o ensino de história, pois ela pode possibilitar uma visão histórica diferenciada das fontes tradicionais, abrindo uma porta, no contexto do ensino da história indígena, para apresentar o nativo brasileiro, com uma visão diferente da visão do colonizador. Partindo da premissa que a literatura pode ser utilizada no ensino de história, pode-se compreender que a obra “Ubirajara”, de José de Alencar, é um possível instrumento para os professores de história, ao falar de cultura indígena, visto que em seu enredo é apresentado registros de costumes e rituais indígenas. Utilizar-se da literatura para ensinar história, possibilita o despertar do imaginário do discente, enriquecendo o debate em sala de aula.

Palavras-chave: educação; literatura; ensino de história.

O QUE É SER UMA CRIANÇA INDÍGENA

João Paulo de Jesus dos Santos
Maraisa Ferreira
Vagna da Silva Santos

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma atividade que foi realizada na disciplina de antropologia no curso de licenciatura intercultural indígena, em Pariconha- AL. O objetivo do respectivo trabalho trata-se de uma análise de conhecimento do que é ser uma criança indígena e o que considera como elementos culturais. A realização do trabalho foi pautada pela entrevista gravada na forma de vídeo e posteriormente transcrita. A entrevista foi realizada com duas crianças indígenas do povo Jeripancó. Como forma de obter mais conhecimento acerca de observar como é importante que as crianças possuem um saber sobre sua identidade e os elementos que fazem parte da sua cultura, a importância do que é ser uma criança

indígena e a construção de uma identidade cultural e de pertencimento de um povo. A partir da realização das entrevistas com as duas crianças, observamos vários pontos sobre o que é ser indígena no olhar de uma criança indígena, as mesmas mostraram uma especificidade e conhecimentos prévios sobre os elementos culturais, na escola, comunidade, família e nos meios onde elas convivem.

Palavras-chave: Crianças; identidade; cultura; pertencimento; povo Jeripancó.

REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA A PARTIR DA LEI Nº11.645/2008

Larissa Nascimento dos Anjos
Maria Hortência César de Góis

Há pouco tempo atrás a temática indígena só era abordada em sala de aula na programação do período colonial do Brasil e nas comemorações do “Dia do Índio”. A promulgação da Lei 11.645 de março de 2008 determinou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. A temática indígena, apesar da legislação, só é evidenciada em alguns períodos históricos, como na colonização portuguesa, sendo omitida em outros. Isso faz com que a compreensão acerca da participação dos povos originários na História do Brasil seja dificultada. A obrigatoriedade dessa temática oferece novas perspectivas acerca da História do Brasil, pois evidencia suas contribuições como sujeitos históricos em diferentes aspectos (sociais, políticos, etc.), não apenas no passado. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é fomentar as discussões acerca do ensino de história indígena na educação básica, não apenas limitando o indígena ao selvagem do período colonial, ou uma fantasia folclórica, mas como protagonista da identidade nacional. Metodologicamente, apresentamos uma pesquisa de cunho bibliográfico amparada nos pressupostos teóricos de Silva e Silva (2008), Ferreira (2016), Silva (2016) dentre outros que discutem a temática indígena e a educação básica.

Palavras-Chave: Educação; Ensino de História; Povos Originários.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O DIREITO DE APRENDER NO TERRITÓRIO XUKURU-KARIRI EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

Taysa Kawanny Ferreira Santos

Esta pesquisa objetivou analisar as políticas públicas educacionais no contexto escolar no território do povo indígena Xukuru-Kariri, na Serra do Amaro, município de Palmeira dos Índios/AL. Para tanto, foi necessário conhecer as políticas públicas de Educação Escolar Indígena na Escola Estadual Balbino Ferreira; identificar a intencionalidade das políticas públicas educativas no Projeto Político Pedagógico, nos conteúdos dos livros didáticos e na práxis em sala de aula do/a professor/a; e diagnosticar como essas políticas têm efetivado uma proposta de educação diferenciada no território da Serra do Amaro. Este estudo orientou-se

pela abordagem da pesquisa qualitativa e ancorou-se nos pressupostos da análise de conteúdo, com base em Bardin (2004). Tratando-se de um estudo de caso, sendo adotada uma postura etnográfica de pesquisa, valorizando a escuta, as observações e o respeito às práticas socioculturais indígenas. A pesquisa foi realizada com o povo Xukuru-Kariri habitante no território da Serra do Amaro, município de Palmeira dos Índios/AL, região do agreste alagoano, faixa de transição entre o Litoral e o Sertão acerca de 135,6 km da capital Maceió. Os resultados apontaram que, ao analisar as políticas públicas educacionais da Educação Escolar Indígena, faz-se necessário entender as estratégias e as ações promovendo o reconhecimento das diferenças, sendo pensadas a partir dos diversos atores sociais e principalmente por lideranças e professores/as indígenas. Portanto, os processos da Educação Escolar Indígena vivenciam uma interculturalidade e direcionados para uma pedagogia de encontros.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Escolar Indígena; Povos Indígenas; Interculturalidade.

ST 7 ENTRE HISTÓRIA E ANTROPOLOGIA: ESTUDOS SOBRE PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO ÉTNICA

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL

Aline de Freitas Lemos Paranhos

A Educação Patrimonial enquanto proposta curricular para o ensino de História tem sido objeto de inúmeros debates contemporâneos que tratam da necessidade de trazermos elementos ligados ao contexto local e regional dos educandos para a sala de aula, uma vez que proporcionam aos estudantes uma interdisciplinaridade capaz de unir conteúdos e conceitos transversais que se articulam com o dia a dia dos discentes. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre a Educação Patrimonial enquanto ferramenta do Ensino de História que busca dinamizar e democratizar a educação, ao trazer um ensino plural que investiga caminhos e possibilidades de se afastar dos princípios positivistas e eurocêtricos, implementando discussões voltadas ao respeito às diferenças, ao mesmo tempo em que traz o contexto e as compreensões de mundo dos alunos. Desse modo, a pesquisa se materializará a partir do debate voltado à algumas propostas da educação patrimonial preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular de Alagoas (RECAL); no estudo bibliográfico baseado nos pressupostos de HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, (1999), ARROYO (2005), ORÍÁ (2022); CAIMI (2009), ZAMBONI (2000/2001), RÜSEN (2006), HALL (2015/2016), LE GOFF (1990), POULOT (2009) e outros; além de pesquisa de campo nas escolas da rede municipal de educação de Palmeira dos Índios, no intuito de instrumentalizar a valorização e preservação dos lugares de memória da cidade a partir do Projeto Conhecer para pertencer, implementado nas escolas municipais.

Palavras-chave: Alfabetização Cultural; Currículo Escolar; História Local.

A CRENÇA EVANGÉLICA DOS XUKURU-KARIRI: ETHOS INDÍGENA E MODELO PENTECOSTAL

James Washington Alves dos Santos

Esta pesquisa é um desdobramento das reflexões feitas na obra Administrando o sagrado: o trabalho, o mercado religioso e as Assembleias de Deus no Brasil de Santos (2021) e seu objeto de reflexão é a questão da influência do pentecostalismo dentro da comunidade indígena Xucuru-Kariri em Palmeira dos Índios. A problemática gira em torno do alcance pentecostal e sua inserção no meio comunitário indígena, provocando um processo de aculturação, bem como a validação do surgimento de um novo ethos, que caracteriza o ser indígena de maneira diferente. Autores como Barth (2000), Bastide (2006); Bourdieu (2007) e Sahlins (1990, 2003), nos ajudam a entender dentro desta proposta algumas questões importantes. Dentre elas a noção de sociedade e comunidade em Antropologia; o sagrado e sua interpretação sob as

categorias: selvagem e civilizado; o campo de relações sociais e suas implicações na categorização de agentes religiosos que se fundem, mais do que se antagonizam e como as trocas culturais nos permitem falar em uma cultura em sentido fluído, admitindo trocas de referência e não necessariamente uma anulação, quebrando a ideia de uma “pureza cultural”.

Palavras-chave: Ethos. Mercado. Pentecostalismo. Xucuru-Kariri.

NEM UM CENTÍMETRO A MAIS PARA OS INDÍGENAS! A POLÍTICA ANTI-INDÍGENA DO GOVERNO BOLSONARO

Josivânia Rodrigues dos Santos
Thayan Correia da Silva

Não é surpresa que o governo Bolsonaro é o primeiro desde o processo de redemocratização (1988) a não instituir nem um só centímetro de terra indígena ou reserva ecológica desde sua posse. Algo coerente em sua campanha é a sua postura há décadas. No entanto, é uma decisão que prejudica diretamente os povos originários, incentiva a invasão de terras por parte de não índios. Mas como essa política anti-indígena e anti-ambientalista tem afetado os processos demarcatórios e reconhecimento étnico no Brasil? Quais são as ferramentas utilizadas pelo governo e como isso afeta as populações indígenas. Tal ensaio busca analisar tais questionamentos através de dados colhidos durante o trabalho de campo realizado junto a etnia Xucuru-Kariri em Palmeira dos Índios- AL, mais especificamente na Fazenda Jarra, área de retomada, assim como com pesquisa bibliográfica, utilizando textos de matérias jornalísticas e projetos de leis que tratam essa questão de modo generalista. Para embasar nosso suporte teórico utilizaremos autores como Arruti (1995, 1996, 2004, 2006), Apadurai (1992), Barth (2000), Eriksen (2010), Ingold (2012), Mbembe (2001, 2018), Oliveira Filho (1998) e Pereira (2018), que nos permitem realizar uma análise e reflexão sobre os processos de identificação étnica e territorialização, que constituem diversos palcos de protagonismo, tensões políticas e territoriais, desencadeados ao longo do tempo.

Palavras-chave: Demarcação; FUNAI; Identidade; Território.

REPRESENTAÇÕES DA EXPERIÊNCIA KALANKÓ: FONTES HISTÓRICAS PARA O ESTUDO DOS INDÍGENAS DO SERTÃO DE ALAGOAS

Vinícius Alves de Mendonça

Os indígenas Kalankó compõem um dos grupos étnicos existentes na região sertaneja do estado de Alagoas. Formaram-se entre os séculos XIX e XX por meio de diversas migrações protagonizados por indígenas vindos do Sertão de Pernambuco em razão de perseguições e violências de terceiros. O silêncio foi uma das características presentes nesse processo e nos anos posteriores, até a década de 1980, quando gradualmente iniciaram uma reorganização interna na busca do reconhecimento pelo Estado. Os registros que permitem a escrita da história do grupo e o narrar de seu passado provêm de fontes variadas e possuem diversas particularidades, exploradas nesta produção enquanto objeto de estudo. Desse modo,

optamos por uma metodologia embasada na pesquisa documental, segundo os parâmetros da Micro-História, e em conceitos relacionados à História Cultural e à História do Tempo Presente. Enquanto resultado, analisaremos diferentes fontes históricas acessíveis a estudos da realidade Kalankó e os aspectos relacionados à historiografia.

Palavras-chave: Operação historiográfica; História indígena; Teoria.

TRABALHOS COMPLETOS

RECRUTAMENTOS INDÍGENAS NAS ALAGOAS: DA CAPITANIA INDEPENDENTE À EXTINÇÃO OFICIAL DOS ALDEAMENTOS (1817-1872)¹

Adauto Santos da Rocha²

Recrutamentos como práticas cotidianas e corriqueiras

Ao longo de boa parte do século XIX, Alagoas teve oito aldeamentos indígenas reconhecidos pelo Estado: Jacuípe, Cocal, Urucú, Santo Amaro, Limoeiro, Atalaia, Palmeira e Colégio ou Porto Real. Após a Insurreição Pernambucana de 1817 e criação da Comarca das Alagoas, o governo buscou estabelecer mecanismos para controlar a mão de obra essencial para aquele contexto de consolidação do território recém instituído, com destaque para os povos indígenas (ANTUNES, 1984; BRANDÃO, 1909; COSTA, 1983).

A resposta aos movimentos insurgentes indígenas ocorreu com as ações militarizadas pelo exército e por milícias que compunham as forças armadas

particulares de senhores de engenho, comerciantes abastados e políticos influentes. Estes últimos, quase sempre também eram membros dos outros dois grupos sociais e faziam questão de fortalecer os sobrenomes das famílias com amparo jurídico, econômico e político do aparelho estatal. Contudo, os grupos indígenas que combateram na Insurreição Pernambucana não foram apenas usados, mas também atuaram em grupos opostos, buscando preservar a relativa autonomia que possuíam no âmbito social oitocentista (DANTAS, 2018).

O soldo desatualizado e pago sem regularidade, as péssimas vestimentas fornecidas às tropas de linha e a desvalorização funcional, se comparada ao tratamento dispensado à soldados portugueses, foram marca da política bélica nacional ao longo de boa parte do século XIX (DANTAS, 2018), incluindo o período de maior tensão social vivenciado durante a

¹Esse texto corresponde, com pouquíssimas alterações, a uma versão reduzida de um artigo publicado no Dossiê: "Povos indígenas no Brasil oitocentista", na Revista Outros Tempos, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Por tratar-se de uma produção acerca dos indígenas em Alagoas no século XIX, acreditamos que a publicação nesse espaço acadêmico poderá suscitar novos debates sobre recrutamentos e militarizações indígenas naquela capitania/província do Norte imperial.

²Licenciado em História pela UNEAL, Campus III, em Palmeira dos Índios; Especialista em História de Alagoas pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Maceió; Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Doutorando em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL); Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Docente no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da UNEAL. E-mail: adauto-rocha49@gmail.com

formação do Estado nacional na Bacia do Prata, durante a chamada Guerra do Paraguai. Talvez esse fosse um dos principais agravantes para o desestímulo em pertencer às forças armadas. De acordo com a documentação consultada, casos de deserção preocupavam as autoridades provinciais.

Em Alagoas, o tema da deserção não ficava restrito ao plano local. Após os destacamentos na Insurreição Pernambucana e em outros conflitos bélicos, um grupo de indígenas decidiu atravessar o Império para falar com o Imperador no Rio de Janeiro. Através de alianças étnicas, fortaleceram as mobilizações com a presença de indígenas da vizinha Província da Bahia. Em novembro de 1828 e, naquela altura, Luiz Paulo de Araújo Bastos, então Visconde com grandeza de Fiais, enviou a José Clemente Pereira, Intendente Geral da Polícia, uma relação contendo os nomes de cinco indígenas que viajaram por meses a fio com destino à Corte imperial. Sob a posse do ofício e com o intuito de avaliar-lhes as súplicas, Clemente Pereira intercedeu pelos viajantes, pois, caso considerasse legítimas e do seu interesse, iria reportá-las à vossa majestade³.

Os indígenas que foram à Corte saíram da Vila de Atalaia e haviam chegado ao Rio de Janeiro um mês antes da redação documental. Empunhados de documentos e anotações redigidas pelo Capitão-mor José Antônio de Santiago, exigiam “[...] a

alta proteção de Sua Majestade Imperial contra vários, que os oprimem, e lhes tiram a terra pertencente a Vila”⁴. A confirmação da posse ocorreu através de uma cópia documental levada à sede do poder imperial, reclamando a morosidade na demarcação territorial, retardada desde 1764, quando houve a criação e aclamação da Vila de Atalaia.

Além das reclamações pela demarcação territorial, levaram ao conhecimento do Imperador um “[...] mapa da sua população atual dividida em 5 companhias”. O decréscimo demográfico apresentado no citado mapa revelava os recrutamentos arbitrários para trabalhos como agravante para a baixa quantidade de homens aptos a pegar em armas. Realizados por “Autoridades do país”, o resultado, quase sempre, era a desestruturação dos aldeamentos e um sobressalto nos números de deserções de seus postos nos serviços prestados e amotinamentos. Nesse caso, solicitava-se a dispensa dos recrutamentos através de petições enviadas à autoridades políticas⁵.

Em 1836, Antônio Joaquim de Moura, Presidente da Província das Alagoas, em fala proferida durante a Segunda Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa provincial, afirmou que, por ocasião do estado “selvático” e “bárbaro” nos quais se encontravam os indígenas do aldeamento de Jacuípe, propunha a requisição de um “Clérigo sisudo” para atuar entre os aldeados, ofertando-lhes o

³Ofício enviado por Luiz Paulo de Araújo Bastos, Visconde com grandeza de Fiais, a José Clemente Pereira, Intendente Geral da Polícia. Rio de Janeiro, Capital do Império, 12 de novembro de 1828. Acervo da Biblioteca

Nacional (BN). Transcrição cedida por Aldemir Barros da Silva Júnior.

⁴Ibidem.

⁵Ibidem.

“pasto espiritual” e pregando-lhes o evangelho, com as “doçuras da paz” para salvar os desviados por ocasião dos combates na Cabanada, em que foram requisitados por ação dos comandantes militares e pelo “Maioral dos Índios”⁶.

Cinco anos depois, Manoel Felizardo de Souza Mello, Presidente da Província das Alagoas, enviou um ofício a Cândido José de Araújo Viana, Ministro dos Negócios do Império, denunciando as alianças entre indígenas do aldeamento de Jacuípe e o líder cabano Vicente Ferreira de Paula, responsabilizando este por ter aliciado indígenas para se revoltarem contra o que chamou de “legalidade”.

Durante a década seguinte, indígenas do aldeamento de Jacuípe continuaram sendo submetidos aos processos de militarização do Estado, sempre com o pretexto de organizar um exército eficaz contra qualquer debandada que pudesse ocorrer por influência dos rebeldes derrotados em 1835 na Cabanada. Na documentação consultada, encontramos um ofício enviado por José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios da Província das Alagoas, ao Visconde de Monte Alegre, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. Nele, tratou-se de vários temas

Transformar os aldeados em inimigos de Vicente de Paula seria uma importante estratégia para insuflar a conflitos ocasionados pela Cabanada⁷.

Para tanto, a autoridade provincial solicitava reforços financeiros ao Império para disciplinar os destacamentos indígenas e presentear o capitão-mor da localidade com um fardamento vistoso pelo trabalho desempenhado no combate aos insurgentes⁸. Para o mandatário, o novo fardamento destinado ao capitão-mor deveria servir de influência para aumentar “a confiança que os índios depositam no Governo, e se tornarão assim mais seguros defensores da ordem”⁹.

importantíssimos para o cenário social indígena no contexto provincial, tais como: movimentos insurgentes, organização militar, atuação indígena em conflitos armados, invasões territoriais nos aldeamentos, dentre outros¹⁰.

Herdeiro do Engenho Riachão, localizado na cidade de Alagoas (atual Marechal Deodoro), Pitanga foi um representante estatal tão proeminente entre os indígenas e a administração provincial que ocupou a chefia da Diretoria Geral dos Índios da criação, em 1846, à

⁶Fala e Relatório com que abriu a Segunda Sessão Ordinária da Assembléia Legislativa da Província das Alagoas, o Presidente da mesma Província, Antônio Joaquim de Moura, 10 de janeiro de 1836. Maceió: José Simplício da Silva Maia, 1836. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de. Os índios nas falas e relatórios provinciais das Alagoas. Maceió: EdUFAL, 1999. p. 24-26.

⁷Ofício enviado por Manoel Felizardo de Souza Mello, Presidente da Província das Alagoas, a Cândido José de Araújo Viana, Ministro dos Negócios do Império. Palácio do Governo,

Maceió, Província das Alagoas, 27 de novembro de 1841. Fonte: Acervo da BN. Transcrição cedida por Aldemir Barros da Silva Júnior.

⁸Ibidem.

⁹Ibidem.

¹⁰Ofício enviado por José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, ao Visconde de Monte Alegre, Ministro e Secretário dos Negócios de Estado dos Negócios do Império. Maceió, Província das Alagoas, 29 de abril de 1851. Fonte: Acervo da BN. Transcrição cedida por Aldemir Barros da Silva Júnior.

dissolução, em 1872¹¹. Da adolescência, vivida em São João de Anadia, na Província das Alagoas, ao falecimento ocorrido no Rio de Janeiro, quando beirava 100 anos de idade, ocupou funções de extrema relevância para o jogo político alagoano¹².

Na documentação que consultamos, Pitanga citou que o Regulamento das Missões, criado em 1845, funcionou como meio de organização prática da “proteção” para tirar os aldeamentos do abandono, ao qual supostamente estiveram submetidos desde 1832. Para ele, os reflexos da falta de assistência efetiva do Estado resultavam na usurpação territorial indígena. Em busca de sobrevivência física, muitos indígenas adultos abandonavam a vida de miséria e privações para trabalhar em obras públicas ou de alugados em outras atividades braçais¹³.

Fazer com que os indígenas voltassem para os aldeamentos, além de ser uma das atribuições funcionais públicas de Pitanga, conforme previa o Regulamento das Missões, também era a certeza de manter um exército de braços disponíveis para o trabalho nos canaviais que atravessavam as duas margens da Província, incluindo os de propriedade da família dele nas imediações de Anadia¹⁴.

A monocultura canvieira avançava nos territórios indígenas. Ocupava as planícies que se estendiam das antigas estradas à costa marítima e às matas que serviam como fonte de matéria prima para

alimentar as fornalhas dos engenhos, enquanto as madeiras de lei eram utilizadas no fabrico de embarcações. Outros muitos engenhos de açúcar achavam-se erigidos nas melhores e mais férteis localizações dos aldeamentos sem pagar-lhes foro e proibindo o feitiço de roças pelos indígenas, verdadeiros possuidores de todas as extensões territoriais¹⁵.

Para o diretor, a posse dos aldeamentos seria condição primordial para os indígenas conseguirem outros benefícios, tais como “cura” para a “extrema ignorância” em que viviam. Uma parcela considerável de aldeias padecia sem um só indígena que soubesse ler e escrever e era necessário percorrerem léguas a pé para encontrar alguém que pudesse lhes ensiná-los, prestando serviços de professor. Mais uma vez, Pitanga, herdeiro do sistema açucareiro, voltava a citar os senhores de engenho como culpados pelo suposto atraso dos aldeados.

Em algumas aldeias, como a do Urucú, havia de 10 a 12 engenhos produzindo açúcar. Em Atalaia, se não houvesse mais, igual quantidade de engenhos fazia com que um pequeno grupo decidisse os rumos daquelas áreas no interior da Província, sem serem forçados a pagar impostos ao Governo. Pitanga achava razoável que o Império cobrasse oitenta reis por pão de açúcar, tributo a ser pago vitaliciamente, devido ao caráter hereditário dos negócios açucareiros. Contudo, esquecia que os

¹¹Para mais informações sobre Leite Pitanga, ver Oiticica (1915, p. 140-204).

¹²Ibidem.

¹³Ofício enviado por José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, ao Visconde de Monte Alegre, Ministro e Secretário dos

Negócios de Estado dos Negócios do Império. Maceió, Província das Alagoas, 29 de abril de 1851. Fonte: Acervo da BN. Transcrição cedida por Aldemir Barros da Silva Júnior.

¹⁴Ibidem.

¹⁵Ibidem.

dirigentes políticos da recém unidade imperial eram os senhores que lucravam plantando e produzindo “ouro branco” nas terras dos aldeamentos¹⁶.

Como forma de diminuir o suposto atraso dos indígenas, solicitava-se o envio de uniformes militares para que se apresentassem ao serviço público¹⁷. No Brasil oitocentista, o uso de vestimentas padronizadas significava muito mais do que apenas a padronização de grupos destinados ao trabalho. Sobre essa questão, Vânia Moreira (2013) argumentou que o uso de fardamentos por unidades militares indígenas era discutido por setores conservadores do Estado imperial como uma forma de alteração da condição de “selvageria” para a de “civildade”. Nesse caso, o uso de uniformes chancelados pelo Governo os transformariam de súditos a cidadãos brasileiros.

Por outro lado, Pitanga não escondia os interesses particulares após ser investido no cargo de Diretor Geral dos Índios. Solicitava, além dos fardamentos, o envio de um secretário para fazer os trabalhos burocráticos e mais técnicos da pasta. Para o Diretor, o equilíbrio das funções públicas que desenvolvia ocorria em harmonia com a próspera vida privada que tinha à frente do ramo açucareiro.

¹⁶Ibidem.

¹⁷Ibidem.

¹⁸Ofício enviado por José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, ao Visconde de Monte Alegre, Ministro e Secretário dos Negócios de Estado dos Negócios do Império. Maceió, Província das Alagoas, 29 de abril de 1851. Fonte: Acervo da BN. Transcrição cedida por Aldemir Barros da Silva Júnior.

¹⁹Ofício enviado por José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, A Roberto Calheiros de Mello, Vice-Presidente da Província

Tarefa comercial que poderia atrapalhar os interesses nacionais caso estive em períodos de baixa prosperidade¹⁸.

Numa tentativa de demonstrar perícia e competência para a militarização dos aldeados, Pitanga solicitou que o governo fornecesse uma lista contendo os nomes dos indígenas que deveriam ser remetidos para assuntos de guerra e participação em obras públicas. Chegou a enfatizar as baixas que tiveram com o surto de cólera que acometeu a província e de como eram importantes para o fortalecimento da produção de legumes e cereais, alimentos necessários para a superação do quadro de mortandades propagado pela “epidemia cholérica”¹⁹.

Em outro documento, datado em setembro de 1856, o mesmo Diretor informou ao governo provincial que o cólera havia feito grandes “[...] estragos em algumas Aldeias”²⁰. Como consequência, muitos indígenas solteiros haviam se tornado responsáveis por irmãos, sobrinhos e outros parentes órfãos que seriam retirados de suas companhias pelos juízes municipais por determinação do Governo, havendo reclamações por parte dos indígenas que não queriam ceder os desalentados para as autoridades, temendo o que lhes poderia ser imposto.

das Alagoas. Engenho Riachão, Cidade de Alagoas, Província das Alagoas, 12 de agosto de 1856. Transcrição cedida por Aldemir Barros da Silva Júnior.

²⁰Ofício enviado por José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, A Roberto Calheiros de Mello, Vice-Presidente da Província das Alagoas. Engenho Riachão, Cidade de Alagoas, Província das Alagoas, 03 de setembro de 1856. Transcrição cedida por Aldemir Barros da Silva Júnior.

As práticas agrícolas também foram usadas pelo Diretor para propor a isenção indígena dos recrutamentos ordenados pelo governo, citando-as como única forma de arrimo dos aldeados. Pedia-se o envio de uma correspondência ao Imperador solicitando a dispensa de aldeados das forças armadas por alguns anos. Caso o Império aceitasse a solicitação, a Diretoria Geral dos Índios propunha a obrigatoriedade de os indígenas alugarem sua força de trabalho aos serviços particulares mediante pagamentos estipulados por Pitanga, contanto que os salários dos indígenas não superassem quantias pagas a “[...] outras quaisquer pessoas do povo”²¹.

A solicitação da Diretoria Geral dos Índios nem de longe foi aceita pela presidência da província. Decerto, o interesse de Pitanga em evitar as requisições de indígenas adultos para os serviços públicos seria a incorporação dos aldeados aos trabalhos na lavoura canavieira, conforme foi discutido por Silva Júnior (2022). Aliás, uma das funções mais efetivas da instituição, em diálogo com os diretores parciais (quase sempre influentes proprietários de engenhos nas regiões onde atuavam) era alocar trabalhadores para obras públicas e, também, para o fabrico e transporte de açúcar (SILVA JÚNIOR, 2022).

Contudo, a estruturação dos centros urbanos necessitava de trabalhadores disponíveis para enfrentarem situações de extrema exposição às intempéries e aos árduos períodos de trabalho em condições precárias, como no aterro de mangues e

abertura de canais para escoamento de águas, por exemplo. Para continuar coagindo indígenas, as autoridades públicas, incluindo oficiais da Guarda Nacional, investiam em algumas estratégias: uma delas seria incutir na sociedade que a realização de tais atividades era uma obrigação indígena, com a justificativa de alcançarem a “civilidade” através do trabalho. Outra, fartamente utilizada, era a realização de recrutamentos noturnos com grupos armados, “[...] para conseguir prendê-los antes que pudessem desaldear” (SILVA JÚNIOR, 2022, p. 192).

Em outro contexto, Amaro Hélio Leite da Silva (2016) afirmou que, a partir de 1860, a procura por indígenas aumentou sistematicamente. Nas matas de Leopoldina, as “caçadas humanas” tornaram-se frequentes e foram ampliadas após 1864, por ocasião dos conflitos envolvendo a Tríplice Aliança e o Paraguai na Bacia do Prata. O precedente para requisitar soldados nas chamadas províncias do Norte tinha vinculações com os constantes envios de soldados para a Armada e para o Exército na década anterior.

No caso da Guerra do Paraguai, o leque de estratégias estatais de recrutamento havia se ampliado. Naquele período, “[...] todo homem considerado de má conduta e perturbador da ordem pública era um potencial recruta” (SILVA, 2016, p. 169). Entenda-se como má conduta, nesse caso, qualquer comportamento que ferisse o *status quo* vigente e que descumprisse as

²¹Ibidem.

determinações legais, mesmo as consideradas arbitrárias e prejudiciais.

Foi nessa conjuntura que Augusto Accioli de Barros Pimentel, Comandante Interino do 12º Batalhão da Guarda Nacional, em Passo do Camaragibe, designou o Sargento José Alves Damasceno ao cargo de comandante da escolta que destinou quatro guardas para o serviço de guerra nas fronteiras do Império. Considerado de péssima conduta, o designado José Francisco dos Santos Batuta era solteiro, não possuía filhos, tinha comportamento turbulento, em virtude do excessivo consumo de bebidas alcoólicas e recusava usar farda da Guarda Nacional. Por esses motivos, foi capturado e, como forma de punição pela subversão legal, enviado à Maceió para cumprir as determinações provinciais. No grupo em que foi aprisionado, somente José Damião obteve dispensa legal dos serviços de guerra, por encontrar-se “doente de um pé” em função do rompimento de vários tendões²².

Antonio Mariano de Rezende, considerado “[...] incapaz para o serviço de guerra por ser doente e débil”, foi apesar disso enviado para o Rio de Janeiro, e de lá para o Cone Sul pelo 24º Batalhão da Guarda Nacional, localizado em Palmeira dos Índios. Na documentação consta que dos 19 guardas oficiados pelo governo ao mencionado quartel militar, apenas

Mariano havia comparecido, supostamente por padecer das faculdades mentais. Já os outros 18, “[...] á medida que iam sabendo que estavam designados para o serviço de guerra, iam tambem sustando do termo ou se secultando, de modo que tem sido impossível serem capturados, apesar das providencias dadas”²³.

Como Mariano não recorreu a tempo de ser isento da militarização pelo conselho de recurso, resolveu-se fazê-lo “seguir assim mesmo”. No caso dos fugitivos, o Tenente Coronel Antônio Zacharias da Costa, recrutador e comandante do 24º batalhão, ordenou o aprisionamento de outros 13 recrutas. Usando de todos os meios necessários para coação, o militar se queixou do “terror” “incutido no ânimo” dos pretensos voluntários da pátria. Em contrapartida à falta de voluntarismo, procedeu reunindo 30 praças comandadas pelo Alferes José da Silva Teles e pelo 1º Sargento João Mendes Ferreira, remetendo-as juntamente com os 13 aquartelados e mais quatro recrutas remetidos pela delegacia da Villa de Palmeira²⁴.

Em Porto de Pedras, o guarda Manoel Calisto de Araújo, pertencente à 6ª Companhia do 15º Batalhão, apresentou-se “voluntariamente”, temendo as perseguições dos oficiais da Guarda Nacional. Os aprisionamentos eram seguidos de cenas vexatórias e

²²Ofício enviado por Augusto Accioli de Barros Pimentel, Commandante Interino do 12º Batalhão da Guarda Nacional, ao III.^{mo} e Ex.^{mo} Snr. Desembargador João Baptista Gonçalves Campos, Presidente da Província das Alagoas. Vila de Passo, Província das Alagoas, 17 de julho de 1865. Fonte: Arquivo Público de Alagoas (APA), caixa (cx) 1988.

²³Ofício enviado por Antonio Zacharias da Costa, Tenente Coronel do 24º Batalhão da Guarda Nacional, ao III.^{mo} e Ex.^{mo} D.^{or}. Esperidião Elói de Barros Pimentel, Presidente da Província das Alagoas. Vila da Palmeira, Província das Alagoas, 30 de agosto de 1865. Fonte: APA, cx. 1988.

²⁴Ibidem.

humilhantes, como os usos do já citado método de “pau e corda” que tanto afligia os potenciais combatentes. Nesse contexto, Francisco Gonçalves, Tenente Coronel Commandante, solicitou à presidência da província o envio de quatro pares de algemas, “[...] não sendo cordial a remessa de presos amarrados com cordas”²⁵.

Outro fator considerado socialmente afrontoso e motivo para recrutar arbitrariamente soldados para a guerra era a existência de relações extraconjugais. O guarda Joaquim Ignácio da Costa Mendes, casado e “possuidor de família”, ou seja, pai de alguns filhos, foi aprisionado na Freguesia de Quebrangulo e enviado à Maceió como recruta por ter vivido “separadamente da mulher” e ter “conduta irregular”²⁶. Em outro extremo da província, na cidade de São Miguel, Antônio Vicente seguiu o mesmo destino, justamente por ser casado, viver distante da esposa, possuir filhos e, conseqüentemente, ter comportamento moral danoso²⁷.

As formas de recrutamento à revelia dos devidos processos legais não aconteceram de forma particular na

Província das Alagoas. Em outras partes do Norte imperial, como na Bahia, o famigerado aprisionamento à “pau e cordas” foi uma das práticas mais corriqueiras aplicadas aos indígenas Tupinambá da Serra do Padeiro²⁸.

Em algumas das fontes que consultamos, foram citadas rivalidades entre a Província das Alagoas e a Província da Bahia com relação ao número de enviados para a Corte. Como no caso de uma aula realizada na Povoação da Lagoa Funda, onde o Professor Público Plamírio Martins de Oliveira enfatizou: “[...] estou bem persuadido que a esclaridade patriótica assim de minha Província não querará ficar aquém da Bahia em patriotismo”²⁹. Além de persuadir os presentes na aula, o professor colocou-se à disposição da província para marchar à Corte, caso as garantias oferecidas aos voluntários da pátria também contemplassem os servidores públicos³⁰.

O patriotismo evocado pelo professor nem de longe representava as levadas de pessoas que foram aprisionadas em calabouços de navios e conduzidas ao Sul do Império em condições degradantes

²⁵Ofício enviado por Francisco Gonçalves, Tenente Coronel Commandante do 15º Batalhão da Guarda Nacional, ao III.^{mo} e Ex.^{mo} D.^{or}. Esperidião Elói de Barros Pimentel, Presidente da Província das Alagoas. Porto de Pedras, Província das Alagoas, 03 de fevereiro de 1865. Fonte: APA, cx. 1988..

²⁶Relação dos Guardas Nacionais designados assinada por José Joaquim da Costa Aguiar, Major e Commandante do 9º Batalhão da Guarda Nacional. Freguesia de Quebrangulo, Província das Alagoas, 18 de setembro de 1865. Fonte: APA, cx. 1988.

²⁷Ofício enviado por João Corrêa de Araújo, Tenente Coronel Commandante do 6º Batalhão da Guarda Nacional, ao III.^{mo} e Ex.^{mo} Sr. D.^{or}.

Esperidião Elói de Barros Pimentel, Presidente da Província das Alagoas. São Miguel, Província das Alagoas, 19 de setembro de 1865. Fonte: APA, cx. 1988.

²⁸Para mais informações sobre a arregimentação de indígenas Tupinambá para a Guerra do Paraguai, ver: Alarcon (2019, p. 120) e Paraíso (1989).

²⁹Aula Pública da Povoação da Lagoa Funda, enviada pelo Professor Público Plamírio Martins de Oliveira ao III.^{mo} e Ex.^{mo} Sr. Desembargador João Baptista Gonçalves de Campos. Povoação da Lagoa Funda, Província das Alagoas, 25 de abril de 1865. Fonte: APA, cx. 1988.

³⁰Ibidem.

e com poucas possibilidades de retorno. Naquela altura da guerra, as mortes por contração de enfermidades, como varíola, cólera e anemia eram mais certas que as ocorridas nos campos de batalha. Esse foi um dos principais motivos para o enfraquecimento do voluntarismo já nos primeiros meses de guerra, fato que estimulou os contumazes e arbitrários métodos de aprisionamento humano (DORATIOTO, 2022).

De 1817 a 1872, os recrutamentos foram se tornando práticas cotidianas na vida dos grupos menos privilegiados no contexto da Capitania/Província das Alagoas, todavia, a participação de pobres no Exército e na Armada não ocorria de maneira passiva e desinteressada, aliás, o jogo de interesses incluía a participação da gente pobre em decisões que impactavam o cotidiano local e, no caso da Guerra do Paraguai, os rumos do Império.

Solidariedades indígenas e estratégias contra os recrutamentos

Enquanto o quadro de deserções aumentava significativamente entre os recrutados da Província das Alagoas, indígenas que haviam ingressado no Exército por força da militarização à revelia da legislação se aproveitavam da situação para tirarem proveitos individuais e coletivos. De acordo com a documentação³¹, após meses ou anos de atuação ferrenha em defesa dos ideais provinciais e com ampla demonstração de

confiança e obediência, soldados rasos passaram à condição de alferes e comandantes de batalhões que guarneciam as áreas mais agitadas de Alagoas, incluindo as linhas fronteiriças com Pernambuco e Sergipe. Foi o que ocorreu com Antônio Salazar, pois, conforme citado em outras partes do texto, usou o cargo de Capitão para tirar proveitos do Estado e não devolver armamentos utilizados pelos indígenas na Guerra do Paraguai, criando grupos armados entre os Wassu-Cocal.

Outro exemplo foi o caso de Manoel de Lima, índio da Villa de Atalaia, citado na documentação como um exímio combatente, tendo marchado, juntamente com sua Companhia, em direção ao Sertão de Pernambuco, para lutar contra grupos de revoltosos que teimavam em conclamar o separatismo e a criação de um Estado-nação independente naquela província do Norte³². Como recompensa pelo zelo e coragem com os quais defendia sua majestade imperial, foi promovido a alferes por Francisco Antônio de Santiago, Capitão-mor das Ordenanças dos Índios da Villa de Atalaia, alguns meses antes de o Imperador receber uma comissão indígena da mesma região reivindicando direitos e melhores tratamentos pelo Estado quando se tratava de levar soldados para as linhas (tropas) do Exército.

Em outro documento, Manoel José Leite Barboza, Capitão-mor dos Índios da Villa de Cimbres, atestou o protagonismo de Manoel de Lima nos combates contra os

³¹Ofício enviado por Francisco Antonio de Santiago, Capitão-mor das Ordenanças dos Índios da Vila de Atalaia, a Sua Majestade Imperial. Vila de Atalaia, Província das Alagoas,

25 de maio de 1828. Fonte: Acervo da BN. Transcrição cedida por Aldemir Barros da Silva Júnior.

³²Ibidem.

revoltosos em 1817 e 1824, atuações que lhes renderam uma perna manca como saldo pela obediência ao imperador³³. Por esses e outros motivos, o Capitão-mor reiterava a legitimidade dos títulos de Sargento e Alferes que o indígena reclamava à Província das Alagoas. Possivelmente, o reconhecimento público à patente do militar indígena devesse acontecer em razão de contatos e diálogos estabelecidos entre indígenas da Villa de Atalaia com os Xukuru do Ororubá, potenciais aliadas em períodos de guerra.

Os diálogos entre indígenas das Alagoas com os da vizinha Província de Pernambuco eram fortalecidos em diversos momentos. Por exemplo, quando alguma legislação específica ameaçava a vida nos aldeamentos ou quando políticos, militares, fazendeiros e senhores de engenho prejudicavam a sistemática das aldeias, grupos indígenas da Província das Alagoas solicitavam abrigo nos aldeamentos em Pernambuco e vice-versa. Proteger aliados indígenas de Pernambuco ou tornar-se protegidos fora dos aldeamentos alagoanos tornou-se uma prática importantíssima para burlar o que consideravam nocivo.

Foi o que aconteceu, por exemplo, em 1867, quando indígenas Kariri-Xocó e Wassu-Cocal fugiram dos Aldeamentos de Collégio e Cocal para a aldeia Riacho do Mato, em Pernambuco, temendo às investidas dos recrutadores. Estratégia que funcionou para uma parte do grupo fugido, já que outros “voluntários braços indígenas” foram aprisionados no Quartel

do Campo e remetidos para o Cone Sul³⁴. Naquela Província, assim como em Alagoas, os indígenas protestavam contra as militarizações dançando toré em frente aos quartéis em que se encontravam parentes aprisionados (QUIRINO, 2006).

Concomitante à repulsa aos movimentos militares e, em contrapartida aos recrutamentos, os indígenas reagiram driblando os recrutadores e realizando associações entre os aldeados para mobilizarem-se contra o Estado de diversas maneiras. Entre as ações estatais/governamentais estavam as muitas cobranças na observância da legislação instituída pelo Império por parte de autoridades provinciais, já que não estava prevista a militarização de crianças, chefes de família e outros incapacitados, e até os alinhamentos com milícias e potentados que faziam oposição à Monarquia (ARAÚJO, 2008). Estava em pauta a capacidade de preservarem seus territórios e a relativa autonomia diante do poder legal, mesmo que isso implicasse em aproximações com grupos opositores.

Além de outras estratégias, os confrontos diretos com a polícia também podem ser entendidos como táticas de não seguirem as determinações do Governo. No auge da Guerra do Paraguai, por exemplo, um voluntário apresentou-se na Vila de Porto Calvo. Entretanto, em meio a um surto de arrependimento, escondeu-se nas matas. Como forma de punição, as autoridades recrutadoras saíram à procura de irmãos do fugitivo para remetê-los ao Exército e à Armada. O primeiro deles,

³³Ibidem.

³⁴Petição e abaixo assinado remetidos pelos índios da aldeia Riacho do Mato ao Imperador.

Rio de Janeiro, capital imperial, 28 de setembro de 1865. Pernambuco. Fonte: Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE/Recife).

Bernadino de Sena Bezerra, considerado “naturalmente turbulento e rixoso”, foi capturado. Como ato vingativo, Joaquim Bezerra da Silva, outro irmão, “[...] se armara contra a polícia e ferira levemente um da escolta, lutando”³⁵. Por esse motivo, a Diretoria Geral dos Índios solicitava autorização para seguir perseguindo os irmãos Bezerra pelo crime de tentativa de morte³⁶.

Outros indígenas preferiam driblar as autoridades se “[...] sustando do termo ou se secultando [escondendo], de modo que tem sido impossível serem capturados, apesar das providencias dadas”³⁷. O conselho de qualificação, que designava a captura dos recrutas, era formado por grupos de oficiais com autonomia para executarem quaisquer medidas para conseguir soldados para as linhas do exército³⁸, tarefa que nem sempre era exitosa, tendo em vista as artimanhas indígenas para burlar as exigências do Governo.

Faltando pouco mais de um ano para o fim da guerra, Antônio Moreira de Barros, então Presidente da Província das Alagoas, remeteu um ofício ao Ministério

da Guerra, denunciando a ação de protetores que dificultavam a aquisição de voluntários para suprir as necessidades imperiais estipuladas para aquela parte do Norte. Citando as façanhas dos recrutas em se tornarem incapazes para o serviço, solicitava emergentes orientações para fazê-los seguir ao Rio de Janeiro³⁹.

A vitória da Tríplice Aliança sobre o Paraguai não significou o fim da exploração da mão de obra indígena na Província das Alagoas. Em 1872, foi decretada a Extinção dos Aldeamentos na mencionada província, fruto da segregação social e da pouca preocupação do poder público em relação aos povos indígenas que continuaram habitando na província⁴⁰.

Com amparo na legislação imperial que instituiu a Lei de Terras de 1850 e resultou na extinção dos aldeamentos na Província das Alagoas, a mencionada manobra jurídica, alinhada ao fim da Guerra do Paraguai, ocorrido em 1870, fez com que os recrutamentos indígenas deixassem de constar nas fontes oficiais. Contudo, essa hipótese precisa ser melhor aprofundada a partir da pesquisa documental. Pois, a referida lei também

³⁵Ofício enviado pelo Diretor e subdelegado da Colônia Militar Leopoldina, Augusto Pereira Ramalho, a Espiridião Eloy de Barros Pimentel, Presidente da Província das Alagoas. Colônia Militar Leopoldina, Província das Alagoas, 16 de outubro de 1865. Fonte: APA, cx. 161.

³⁶Ibidem.

³⁷Ofício enviado por Antonio Zacharias da Costa, Tenente Coronel do 24º Batalhão da Guarda Nacional, ao III.^{mo} e Ex.^{mo} D.^{or}. Esperidião Elói de Barros Pimentel, Presidente da Província das Alagoas. Vila da Palmeira, Província das Alagoas, 30/08/1865. Fonte: APA, cx. 1988.

³⁸Ofício enviado por Augusto Accioli de Barros Pimentel, Commandante Interino do 12º Batalhão da Guarda Nacional, ao III.^{mo} e Ex.^{mo}

Snr. Desembargador João Baptista Gonçalves Campos, Presidente da Província das Alagoas. Vila de Passo, Província das Alagoas, datado de 17 de julho de 1865. Alagoas, cx. 1988.

³⁹Ofício nº 6, enviado por Antônio Moreira de Barros, Presidente da Província das Alagoas, ao Ministério da Guerra. Palácio do Governo, Maceió, Província das Alagoas, datado de 11 de janeiro de 1868. Fonte: APA, cx. 5354.

⁴⁰Decreto de extinção dos aldeamentos na Província das Alagoas, expedido por Silvino Elvídio Carneiro da Cunha, Presidente da província. Palácio do Governo das Alagoas, Maceió, Província das Alagoas, datado de 03 de julho de 1872. Fonte: GPHIAL, Série Diversos.

extinguiu a Diretoria Geral dos Índios, alavancou os esbulhos dos aldeamentos e promoveu a consequente incorporação da mão de obra dos aldeados aos engenhos de açúcar e às já citadas atividades em obras e serviços públicos, contexto histórico que também foi discutido por Silva Júnior (2022).

Considerações finais

Na Província das Alagoas, as marcas deixadas pelos recrutamentos foram suficientes para o fortalecimento das redes de alianças dos setores pobres e desalentados contra os poderosos locais e diversos representantes da Armada, do Exército e do Governo. Deixar de se voluntariar e criar estratégias de evasão das fileiras militares ao longo do conflito também representava uma poderosa forma de resistir aos desmandos por força de decreto imperial.

Com o fim dos conflitos, o patriotismo que havia aflorado em muitos soldados o desejo de ida aos campos de batalha estava fragilizado. O despreparo das tropas e a precariedade do arsenal bélico ficavam evidentes a cada novo combate. Mesmo o Império tendo sido considerado vencedor na guerra, os quartéis, soldados e instrumentos militares encontravam-se em total abandono pelo Estado nação. Isso foi suficiente para fazer com que os indígenas realizassem leituras próprias da contenda, de modo a exigir do Governo o que lhes era de direito.

A negligência também atingiu sistematicamente os soldados "Voluntários

da Pátria". Como a guerra foi pouco generosa com os cofres públicos, o Império descumpriu inúmeras promessas que fez quando do Decreto 3.371 de 1865, que instituiu os corpos de soldados voluntários que primeiro foram destinados para o Cone Sul. No segundo artigo do documento, afirmou-se: "[...] os voluntários, que não forem Guardas Nacionais, terão, além do soldo que percebem os voluntários do Exército, mais 300 rs. diários e a gratificação de 300\$000 quando derem baixa, e um prazo de terras de 22.500 braças quadradas nas colônias militares ou agrícolas"⁴¹.

Em Alagoas, indígenas de vários aldeamentos recorreram aos diretores parciais dos índios para terem acesso aos benefícios prometidos em períodos de atuação militar, promessas parcialmente cumpridas, conforme Silva (2007, 2015) ressaltou. Em estudo sobre os Wassu-Cocal, Flávia Pereira (2006) chamou atenção para reclamações feitas pelos indígenas da Aldeia de Jacuípe ao então Diretor Parcial José Ignácio de Mendonça. Solicitava-se o pagamento de pensões à 12 indígenas e/ou aos familiares pelos préstimos na Guerra do Paraguai.

Reivindicações que permanecem vivas no contexto social indígena Wassu-Cocal pois, assim como outros povos, a exemplo dos Kadiwéu (MS) e dos Xukuru do Ororubá (PE), recorreram às atuações militares e a "memória social" sobre os eventos bélicos como formas de manter acesa a cobrança de direitos sociais (SILVA, 2017, 2018). Além de Alagoas, em outras regiões do Império os indígenas também rememoraram as participações dos

⁴¹BRASIL. Decreto nº 3.371, de 7 de janeiro de 1865. In: Leis de 1865. Disponível em:

<https://bityli.com/uzRoAfC> Acesso em: 3 set. 2022.

antepassados no conflito para exigir patentes militares ao Governo, conforme fora estudado por Dornelles (2021) ao analisar a trajetória do Indígena Terena José Pedro de Souza na Guerra do Paraguai.

Os indígenas foram deixados à margem pela historiografia oficial sobre a Alagoas oitocentista. Este texto buscou realçar a importância deles como trabalhadores e soldados, valorizando seus protagonismos e suas estratégias políticas de alianças com outros povos, deserção e até mesmo uso da violência contra as formas compreendidas como injustas no que diz respeito aos recrutamentos, principalmente para participarem na Guerra do Paraguai.

Referências

- ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra**: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, Sul da Bahia. São Paulo: Elefante, 2019.
- ALMEIDA, Luiz Sávio de. **Os índios nas fallas e relatórios provinciais das Alagoas**. Maceió: EdUFAL, 1999.
- ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**: documentário. Maceió: Imprensa Universitária, 1984.
- ARAÚJO, Johny Santana de. **Bravos do Piauí! Orgulhai-vos. Sois dos mais bravos batalhões do Império**: a propaganda nos jornais piauienses e a mobilização para a Guerra do Paraguai (1865-1866). 2009. 302f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- BRANDÃO, Moreno. **História de Alagoas**. Penedo: Artes Graphics, 1909.
- COSTA, Craveiro. **História das Alagoas**. Maceió: Sergasa, 1983.
- DANTAS, Mariana Albuquerque. **Dimensões da participação política indígena**: Estado nacional e revoltas em Pernambuco e Alagoas, 1817-1848. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018.
- DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra**: nova história da Guerra do Paraguai. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2022.
- DORNELLES, Soraia Sales. O capitão terena José Pedro de Souza e sua reivindicação perante o Estado brasileiro. **Acervo**, Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, v. 34, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2021.
- MOREIRA, Vânia Maria Losada. Vestir o uniforme em índios e torná-los cidadãos. Reflexões sobre recrutamento militar, reclassificação social e direitos civis no Brasil imperial. In: COMISSOLI, Adriano; MUGGE, Miquéias H. (org.). **Homens e armas**: recrutamento militar no Brasil – século XIX. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 65-94.
- MOREIRA, Vânia. A caverna de Platão contra o cidadão multidimensional indígena: necropolítica e cidadania no processo de independência (1808-1831). **Acervo**, Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, v. 34, n. 2, p. 1-26, maio/ago. 2021.

OITICICA, Francisco de Paula Leite e. **Memorial Biographico do Comendador José Rodrigues Leite Pitanga**: lido na sessão do Instituto Archeologico e Geografico Alagoano em 6 de maio de 1915. Maceió: RIHGAL, 1915.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Os índios de Olivença e a zona de veraneio dos coronéis do cacau na Bahia. **Revista de Antropologia da USP**, São Paulo: USP, p. 79-110, 1989.

PEREIRA, Flávia Ruas Fernandes. **"No tempo que era tudo caboco"**: um estudo de caso sobre a construção da(s) identidade(s) étnica(s) entre os Wassu da Aldeia Cocal. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

QUIRINO, Eliana Gomes. **Memória e cultura**: os Funi-ô afirmando identidade étnica. 2006. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SILVA, Amaro Hélio Leite da. **Colônia Militar Leopoldina**: "das matas incultas" às "matas civilizadas" (1851-1867). 2016. 287f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Edson. "Nós vencemos a guerra!": história, memórias e leituras indígenas da Guerra do Paraguai. **Clio**, v. 25, n. 2, p. 39-65, 2007.

SILVA, Edson. "A história contada pelos que voltaram": história e memórias indígenas no Nordeste sobre a Guerra do Paraguai. **Diálogos**, Maringá: UEM, v. 19, n. 3, p. 1043-1063, set./dez. 2015.

SILVA, Edson. **Xukuru**: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988. 2. ed. Recife: EdUFPE, 2017.

SILVA, Giovani José da. Protagonismos indígenas em Mato Grosso (do Sul): memórias, narrativas e ritual Kadiwéu sobre a Guerra (sem fim) do Paraguai. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, v. 10, n. 20, p. 136-157, jul./dez. 2018.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **A província dos trabalhadores tutelados**: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872). Arapiraca: EDUNEAL, 2022.

Como citar:

ROCHA, Aduino Santos da. Recrutamentos indígenas nas Alagoas: da capitania independente à extinção oficial dos aldeamentos (1817-1872). *In*: Abril Indígena, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 28-41.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL

Aline de Freitas Lemos Paranhos*

Considerações Iniciais

As discussões voltadas ao

campo do Patrimônio Histórico e Cultural enquanto elemento identitário surgiram no Brasil por volta da década de 1920 levando ao surgimento do Museu Histórico Nacional, dedicado ao trabalho da História do Brasil. Após esse período, foi instituído o Decreto-lei Nº 25, de novembro de 1937⁴² para garantir a proteção e reconhecimento do patrimônio, sendo criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, posteriormente conhecido como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, que se encarrega de identificar, catalogar, restaurar e conservar os bens culturais no território brasileiro de natureza material, imaterial, histórico, artístico, arqueológico, etnológico, biológico ou natural.

“Desde a sua criação, o [...] IPHAN manifestou em documentos e publicações a importância da Educação Patrimonial. Já na década de 1930, [...] Mário de Andrade apontava para a importância do caráter pedagógico [...] para as ações educativas”. (IPHAN, 2015). Nesse sentido, o campo de pesquisa que estuda a metodologia da Educação Patrimonial surgiu de atividades pedagógicas desenvolvidas na Inglaterra em 1980, sob a perspectiva da *Heritage Education*, que foram trazidas para o Brasil posteriormente pela museóloga Maria de Lourdes Horta, tendo como principal objetivo a valorização e preservação do Patrimônio Cultural, oportunizado que importantes temas venham sendo debatidos no universo da sala de aula, afastando-nos das narrativas mnemônicas que tinham como principal objetivo reforçar as memórias elitistas.

A pesquisa aqui proposta visa discorrer sobre a metodologia da Educação Patrimonial a partir da implementação do

* Licenciada em História, Pós-graduanda em Ensino de História (UNEAL) e em Neuropsicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI). Atualmente, trabalha como Técnica Formadora de Ciências Humanas pela Secretaria de Educação, Esporte, Lazer e Juventude (SEMEDE) de Palmeira dos Índios. É membro do Grupo de Estudos sobre o Patrimônio, Imagem e Memória - GEPIM, onde desenvolve pesquisas voltadas a

área de História e Ensino de História com temas ligados à Identidade, Memória, Patrimônio, Imagem, Narrativa, Representação e ferramentas didático-pedagógicas de ensino. Email: alineflp19@gmail.com.

⁴² Este decreto foi criado no Brasil em 1937 no governo de Getúlio Vargas tendo como objetivo a proteção e conservação do Patrimônio Histórico e Artístico Brasileiro.

Projeto “Conhecer para Pertencer” nas escolas da rede municipal de educação de Palmeira dos Índios. O programa surgiu a partir da parceria entre a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), por meio do Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas (GPHIAL), e a Secretaria de Educação, Esporte, Lazer e Juventude (SEMEDE) e foi desenvolvido durante o ano letivo de 2021.

O município de Palmeira dos Índios fica localizado no interior de Alagoas, conhecida como a Princesa do Sertão, tendo a sua sede ficado na zona de transição entre o Semiárido e o Sertão alagoano, sendo palco da diversidade étnica, cultural e econômica. Nesse sentido, a pesquisa fará um diálogo entre a história local e as propostas da educação patrimonial, levantando alguns apontamentos acerca da relação dos sujeitos com o patrimônio histórico e cultural da cidade, a partir do advento dos monumentos como lugares de memória e referências culturais.

O Projeto “Conhecer para pertencer: Palmeira dos Índios, história, patrimônio, memória e oralidade”, foi uma ação desenvolvida durante o ano letivo de 2021, nas escolas da rede pública do município de Palmeira dos Índios, com alunos dos 8^{os} Anos do Ensino Fundamental, Anos Finais, a partir da parceria entre o governo municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Lazer e Juventude e o curso de História da Universidade Estadual de Educação – UNEAL/CAMPUS III, sendo idealizado e coordenado pelo Professor Doutor José Adelson Lopes Peixoto.

O referido projeto teve como objetivo, contemplar a história de Palmeira dos Índios como âmbito de estudos e aprendizagens numa perspectiva humanizada e sensível às realidades do entorno à escola, bem como reconhecer o Patrimônio Histórico e Cultural de Palmeira dos Índios como elemento identitário da sociedade palmeirense.

O projeto buscou instrumentalizar docentes no estudo de temas locais, tornando-os cientes e passíveis de reproduzir e ressignificar os temas e conteúdos propostos para as aulas de História e disciplinas correlatas, além de contribuir na formação básica dos alunos ao inseri-los nos estudos sobre patrimônio e história do município de Palmeira dos Índios, formando-os para atuarem como “guias-mirins” nas localidades turísticas e históricas da cidade.

Desse modo, a pesquisa busca trazer algumas análises sobre o estudo referente à história do município, no intuito de instrumentalizar a valorização e preservação dos lugares de memória de Palmeira dos Índios, possibilitando que novas narrativas sejam disseminadas na comunidade, para que possamos conhecer as várias faces que compõem a identidade palmeirense.

O percurso metodológico consiste em pesquisa participante de caráter antropológico, onde foram feitas análises a partir das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto. Além da utilização de procedimentos científicos e historiográficos, tais como: o estudo da história local, promovendo um entrecruzamento dos dados obtidos por meio de fontes documentais, imagéticas e

de entrevistas orais, realizadas com alguns professores de história da rede municipal de educação envolvidos no projeto, realizadas no período de março a julho de 2022. Nesse sentido, tanto a pesquisa de campo, quanto a pesquisa documental contribuíram para as análises qualitativas de nosso objeto de estudo.

O desenvolvimento deste projeto consistiu em: estudo bibliográfico em teóricos que discutem os conceitos de identidade (HALL, 2015/2016), memória (POLLAK, 1989/1992); (HALBWACHS, 2006), patrimônio (POULOT, 2009); (LE GOFF, 1990), cultura e representação (HALL, 2016), além dos debates sobre ensino de história (BITTENCOURT, 2009); (CAIMI, 2009); (ZAMBONI, 2000/2001); (RÜSEN, 2006), história local história local (SCHIMIDT, 2007), (PEIXOTO; SANTOS; MENDONÇA, 2021), (RODRIGUES; PEIXOTO, 2019) e educação patrimonial de (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999); (GAZZOLA, 2009), (ARROYO, 2005) e (ORIÁ, 2022); pesquisa documental nos acervos do GPHIAL em documentos sobre a construção histórica, o patrimônio cultural e roteiros históricos e turísticos da cidade, bem como imagens antigas de alguns pontos turísticos do município.

Além disso, foi realizada pesquisa de campo em três escolas da rede municipal de ensino, uma vez que a pesquisa não daria conta de analisar todas as escolas que fizeram parte do projeto e sua significância para a comunidade escolar durante o pouco tempo de construção do trabalho de conclusão de curso, sendo elas: Escola Municipal Pedro Rodrigues Gaia, Escola Municipal Antônio Barbosa Leite e Escola Municipal Professora Marinete

Neves. A escolha dessas escolas se deu mediante o engajamento e comprometimento das escolas durante as atividades realizadas no ano letivo de 2021.

A educação patrimonial enquanto ferramenta de alfabetização cultural

A educação patrimonial enquanto metodologia para o ensino de história tem sido objeto de inúmeros debates contemporâneos que tratam da necessidade de trazermos elementos ligados ao contexto local e regional dos educandos para a sala de aula, uma vez que proporciona aos estudantes uma interdisciplinaridade capaz de unir conteúdos e conceitos transversais que se articulam com o dia a dia dos discentes.

As propostas presentes nos PCN's (1997) em relação ao ensino de história, visam destacar algumas questões importantes para o desenvolvimento do educando, como: a importância da construção da identidade individual e social, a valorização do papel de cada sujeito histórico, na construção da história de todos e o desenvolvimento didático de práticas voltadas para a pesquisa escolar.

Segundo Lucivani Gazzóla (2009), "os PCNs contemplam as questões culturais tanto nos temas transversais, quanto ao eleger como eixo temático o estudo e valorização sobre os aspectos locais." (GAZZOLA, 2009, p. 1449). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os conceitos transversais podem ser trabalhados em diversas áreas e componentes curriculares, estando ligados à temas que são voltados para a compreensão e construção da realidade

social e práticas cotidianas, de forma individual e coletiva. Nesse sentido, os temas culturais e regionalistas entram como conteúdos que possibilitam aos alunos conhecimentos escolares que auxiliam na construção do indivíduo e da coletividade social em sua vida extraescolar.

Assim, a desmistificação do conceito de patrimônio histórico proposto no guia básico de educação patrimonial pela proposta da alfabetização cultural criado por Maria de Lourdes Horta, Evelina Grunberg e Adriane Monteiro (1998), está diretamente ligada as práticas de inclusão social que buscam discutir sobre as memórias e identidades locais, no intuito de auxiliar nas reflexões em torno da cultura e do saber dos indivíduos e grupos que compõem a comunidade (HORTA, 2004). Assim,

A educação Patrimonial é um **instrumento** de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura de mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal, em que está inserido. Este processo leva ao reforço da **auto-estima** dos indivíduos e comunidades e à **valorização** da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (*grifos dos autores* HORTA; GUNBERG; MONTEIRO, 2008, p.04).

Nesse sentido, a educação patrimonial atua enquanto meio de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural e pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação cultural resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente,

que podem ser relacionadas a diversas competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como: conhecimento científico, pensamento crítico, repertório cultural, responsabilidade e cidadania.

A implementação da BNCC propõe algumas competências e habilidades a serem trabalhadas no ensino de História, fundamentadas na produção do conhecimento científico, que dialogam com a tradição escolar suas prescrições curriculares e legislativas, no intuito de atender as demandas e necessidades da sociedade. Para Dias e Freitas (2018), a BNCC é um direito social e faz parte das políticas de equiparação que devem garantir direitos básicos de aprendizagens para todos os cidadãos brasileiros, uma vez que:

O que nos norteava era a existência de uma sociedade altamente desigual e excludente e a consequente necessidade de garantir condições mínimas de igualdade para potencializar um ensino-aprendizagem menos diferenciador. [...] para a formação de um cidadão que valorizasse a diferença, reconhecesse a pluralidade, mas defendesse a igualdade de direitos (DIAS; FREITAS, 2018, p. 57).

Dessa forma, a educação patrimonial como metodologia para o ensino de história tem como principal objetivo dinamizar e democratizar a educação, ao trazer um ensino plural que busca se afastar dos princípios positivistas e eurocêtricos, implementando discussões voltadas ao respeito às diferenças, ao mesmo tempo em que traz o contexto e as compreensões de mundo dos alunos, numa perspectiva que abrange os debates locais,

regionais e nacionais, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB Nº 9.394/69), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Alagoas (RECAL).

A aprendizagem histórica: história local, consciência histórica e memória coletiva

A aprendizagem histórica pode ser compreendida como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência no tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem a partir de diferentes níveis de aprendizado. "O aprendizado histórico se deixa então conceber como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado [...] em que cada nível [...] descreve um pressuposto necessário para o outro." (RÜSEN, 1992. IN: SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010, p. 46). Segundo Rüsen (1992), essas referências do aprendizado histórico não teriam sentido didático se não fossem relacionados à vida cotidiana do estudante. Assim, podemos atrelar este conceito com a proposta dos PCNs de História para o Ensino Fundamental, 3º e 4º Ciclo, ao defenderem que:

Debater a questão do patrimônio histórico pode remeter às preocupações do mundo de hoje de preservar não só as construções e os objetos antigos, mas também a natureza e as relações dos homens com tudo isso. Pode remeter também para debates sobre as fontes de pesquisa dos estudiosos e para as fontes de informação que sustentam a produção do conhecimento sobre o passado. (BRASIL, 1998, p. 90).

A inserção da educação patrimonial no ensino de História anda lado a lado com a memória coletiva e com as narrativas históricas e "[...] é resultado da interação com o meio, a mesma é composta por diversos elementos do passado sendo muitas vezes elementos relevantes para a composição do conhecimento histórico" (SANTOS; SANTOS, 2022, p. 04 - 05). Assim, por meio das vivências e experiências encontram sentidos e significados a partir da produção social, definidas através dos valores e crenças de diferentes grupos, possibilitando a valorização das heranças culturais.

Nessa perspectiva, o patrimônio cultural, as tradições orais e a cultura popular podem ser utilizadas enquanto recurso educacional, permitindo que ultrapassemos os limites de cada disciplina. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Assim, durante entrevista com a professora da rede municipal de Palmeira dos Índios, lotada na Secretaria Municipal de Educação, sobre o projeto conhecer para pertencer, Jeane Vieira quando perguntada sobre a importância de trabalhar com a história local afirma que:

Mesmo tendo a BNCC que nos rege, percebo que quando levamos os debates nela propostos para a sala de aula fica muito generalizante e deixa alguns aspectos pessoais dos indivíduos fora dos debates. Assim, precisamos enquanto educadores analisar quais os objetivos de aprendizagens que queremos atingir, proporcionando construções mentais que sejam próximos aos aspectos de sua realidade, valorizando os diferentes saberes do povo do campo e da cidade. (VIEIRA, 2022).

A utilização da história local enquanto estratégia de ensino possibilita o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. “Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno faz-se necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. (BARROS, 2022, p. 03). Dessa forma, é preciso trazer para as narrativas pedagógicas e historiográficas as histórias dos sujeitos que por muito tempo foram silenciados ou excluídos dos conteúdos ensinados.

Nessa perspectiva, o Professor Felipe Duarte, da Escola Municipal Professora Marinete Neves, envolvido no projeto, foi entrevistado durante a construção desta pesquisa e falou um pouco sobre a contribuição do projeto Conhecer para Pertencer para o ensino de história local, e afirma que:

O projeto Conhecer para Pertencer, foi de grande importância para o ensino da História local de Palmeira dos Índios, pois através dele foi proporcionado um estudo local sobre o município e principalmente um estudo sobre os bairros e povoados onde as escolas municipais estão inseridas[...] O projeto pôde contribuir tanto para nós professores como para os nossos estudantes, que foi de grande valor patrimonial, emocional, histórico esse resgate histórico da cultura local. (DUARTE, 2022).

Desse modo, a valorização da cultura pode ser utilizada a partir da educação patrimonial como ferramenta de alfabetização cultural e cognitiva por meio de uma visão mais ampla que possibilita a compreensão e difusão do conhecimento

acerca da trajetória histórico-social do educando, despertando a consciência histórica e o reconhecimento de sua herança cultural. As ações de conscientização destinadas a esses fins devem começar desde o Ensino Fundamental, como uma forma de educar nas bases, promovendo ações que busquem o compartilhamento de saberes, hábitos e ritos, bem como o entendimento acerca da importância do patrimônio cultural, ambiental e arqueológico; no intuito de preservar e salvaguardar os bens materiais e tradições culturais.

A contribuição do projeto Conhecer para Pertencer para o ensino de história local em Palmeira dos Índios

O Projeto “Conhecer para pertencer: Palmeira dos Índios, história, patrimônio, memória e oralidade”, foi uma ação desenvolvida durante o ano letivo de 2021, nas escolas da rede pública do município de Palmeira dos Índios, com alunos dos 8^{os} Anos do Ensino Fundamental, Anos Finais, a partir da parceria entre o governo municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Lazer e Juventude e o curso de História da Universidade Estadual de Educação – UNEAL/CAMPUS III, sendo idealizado e coordenado pelo Professor Doutor José Adelson Lopes Peixoto.

O referido projeto teve como objetivo, contemplar a história de Palmeira dos Índios como âmbito de estudos e aprendizagens numa perspectiva humanizada e sensível às realidades do entorno à escola, bem como reconhecer o Patrimônio Histórico e Cultural de Palmeira

dos Índios como elemento identitário da sociedade palmeirense.

O projeto buscou instrumentalizar docentes no estudo de temas locais, por meio de minicurso e formações com os professores dos componentes curriculares de História e Estudos Regionais com o tema: "A história e o Patrimônio Histórico de Palmeira dos Índios", no intuito de torna-los cientes e passíveis de reproduzir e ressignificar os temas e conteúdos propostos para as aulas de História e disciplinas correlatas. Diante disso, o professor Felipe Dias afirma que, para:

Nós professores que muitas vezes não sabemos a história da comunidade da escola onde trabalhamos, foi possível proporcionar esse estudo e trazer lembranças de pessoas da comunidade para demonstrar/representar a história da comunidade escolar. Além de [...] todo processo histórico que relaciona a escola com a comunidade e com o município, mostrando o quanto o povoado foi importante e continua sendo para o desenvolvimento local. (DUARTE, 2022).

Buscando contribuir na formação básica dos alunos ao inseri-los nos estudos sobre patrimônio e história do município de Palmeira dos Índios, foram desenvolvidos alguns materiais didáticos para que os estudantes pudessem usar como base para seus estudos, além de serem oferecidos minicursos e oficinas realizados com os estudantes da rede municipal sobre diversos temas ligados a história do município, onde muitos deles tiveram contato com algumas fontes primárias por meio de documentos e imagens sobre a história da cidade, bem como formações

sobre "Entrevistas, Transcrição e História Oral", para que os estudantes pudessem dar início à suas pesquisas sobre os bairros e povoados onde as escolas ficavam localizadas. Em seguida, foram desenvolvidos e apresentados subprojetos voltados à realidade social de cada escola envolvida no projeto conhecer para pertencer.

O projeto desenvolvido na Escola Pedro Rodrigues Gaia, buscou pesquisar sobre a origem da comunidade Coruripe da Cal, onde fizeram visitas a nascente do Rio Coruripe, jazidas de Cal e britador que ficam na região e contou com uma boa participação dos pais e da comunidade escolar. A escola Antônio Barbosa Leite voltou seus estudos para o Povoado Canafístula de Frei Damião, no qual a escola fica localizada e visitaram a Associação de Frei Damião que fica localizada no povoado, bem como a feira de gado, uma tradição popular da região. Os alunos da Escola Professora Marinete Neves voltaram suas lentes para a área urbana da cidade, onde fizeram entrevistas com familiares da professora que deu nome à instituição, com ex-alunos da escola e moradores do bairro Vila Maria, afim de conhecer mais sobre os hábitos e costumes dos indivíduos que por ali passaram e seus aspectos culturais, econômicos e sociais. Para finalizar o ano letivo, houve as culminâncias dos projetos realizados nas 14 escolas municipais que participaram do projeto Conhecer para Pertencer. O professor de História da Escola Municipal Professora Marinete Neves, afirma que:

Para os alunos, a cada pesquisa realizada, a cada ação desenvolvida em parceria com a UNEAL e SEMEDE

de Palmeira dos Índios, os alunos chegavam entusiasmados e com vontade de produzir e comentar com os colegas sobre as ações, foi muito bonito de se ver. Isso trouxe um valor patrimonial e histórico para os estudantes que não conheciam o porquê da origem da comunidade ou da escola, já que muitos só sabiam a história do município, mas não sabiam que cada bairro, comunidade, também tem uma história por traz do seu surgimento e seu desenvolvimento. Por fim, o projeto foi de grande valia para todos os envolvidos, onde em alguns casos tivemos ainda a contribuição e participação da família dos estudantes nos doando seus relatos de experiência com a escola e com o povoado onde a escola está inserida, isso foi de grande validade para nós envolvidos, pois o projeto pôde atingir de forma participativa a comunidade escolar em um todo. (DUARTE, 2022).

Em consonância com as narrativas de experiências vivenciadas ao longo do projeto Conhecer para Pertencer, os novos paradigmas no campo educacional buscam melhorar o processo de ensino-aprendizagem com propostas de renovação nos métodos de ensino dos currículos, articulando o ensino com as novas tecnologias que vem se instalando e trazendo algumas transformações culturais na sociedade.

Para a professora e coordenadora das escolas do campo da rede municipal, Jeane Vieira, "quando levamos a escola para trabalhar com a pesquisa, as aulas se tornam um laboratório de possibilidades onde podem ser desenvolvidas diversas habilidades a partir de uma aprendizagem contextualizada." (VIEIRA, 2022). Nesse sentido, a proposta da metodologia da

educação patrimonial sugere o desenvolvimento de diversos saberes que não se limita apenas ao patrimônio. A Lei Nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBs, em seu primeiro artigo, defende que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, LDB, 2017).

A partir disso, podemos destacar a forma como a LDB aponta a importância de promover uma educação voltada ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento da convivência humana, dialogando com a prática social e suas interações entre escola, família e sociedade; contribuindo com o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos por meio dos conteúdos formativos e de seus pressupostos teóricos e metodológicos adotados na práxis docente.

Considerações Finais

Em face dessa questão, é pertinente destacar que o Ensino de História tem como alicerce a pesquisa e a investigação dos fatos históricos e durante muito tempo foi vista como uma forma de eternizar memórias e narrativas das elites. No entanto, as mudanças na concepção de História trouxeram novos temas e novas possibilidades didático-pedagógicas que tinham como finalidade preservar as memórias das minorias sociais, das práticas e vivências populares de pessoas comuns,

proporcionando a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História.

Nesse sentido, a educação patrimonial alinhada ao ensino de história local possibilitou ao município de Palmeira dos Índios o fortalecimento das relações entre os indivíduos e a escola, mostrando aos educandos e a comunidade escolar que a função de preservação, valorização e salvaguardar os bens de natureza patrimonial é um dever de todos. A desmaterialização das noções de patrimônio abriu espaço para que a cultura popular e as tradições orais fossem valorizadas ao articular os debates locais com as diversas concepções de história vigentes na prática pedagógica.

Assim, ao planejar as aulas de história e disciplinas correlatas utilizando a metodologia da educação patrimonial é possível trabalhar aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que estejam envolvidos com o meio ambiente no qual os alunos estavam inseridos, resgatando e oportunizando a problematização da vida social, utilizando a memória como fonte histórica.

Contudo, as práticas patrimoniais não são uma responsabilidade apenas educacional. Deve acontecer para além dos muros da escola a partir de uma série de iniciativas públicas e privadas que visam a promoção de procedimentos destinados a articular com a comunidade local, no intuito de que os moradores da cidade olhem para sua história e memória social presentes nas ruas, objetos e tradições; de forma coletiva, afim de desenvolver um sentimento de pertencimento.

Desse modo, a educação patrimonial deve ser permanente e contínua. Além de estimular o interesse e a criticidade dos alunos nas aulas de história, buscando identificar as relações estabelecidas pelos sujeitos entre a realidade atual e o passado histórico, desenvolvendo, assim, a chamada consciência histórica, baseada numa dimensão pedagógica e investigativa. (SCHMIDL, 2013; RÜSEN, 2006).

Referências

- ARROYO, Michele Abreu. Educação Patrimonial ou a cidade como espaço educativo? In: Revista Outro Olhar – revista de Debates. Ano IV, n. 4, BH, out. 2005.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996, Artigo 22.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009.

- DIAS, Margarida Maria; FREITAS, Itamar. **Base Nacional Comum Curricular:** caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In.: CAVALCANTI, Erivaldo; ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza; CABRAL, Geovanni Gomes; DIAS, Margarida Maria (Orgs.). *História: demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente.* p. 49 – 63.
- DUARTE, Felipe Lima. **Entrevista realizada por Aline de Freitas Lemos Paranhos em 21 de maio de 2022.** Transcrição por Aline de Freitas Lemos Paranhos com duração de 37min.
- GAZZÓLA, Lucivani. **Educação Patrimonial:** teoria e prática. Paraná: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. p. 1445 – 1457.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina. 2015.
- HALL Stuart. **Cultura e representação.** Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, 1999.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Lições das coisas: o enigma e o desafio da Educação Patrimonial. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional,** Rio de Janeiro, n.31, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- ORIÁ, Ricardo. **Educação patrimonial:** conhecer para preservar. Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br>. Acesso em 21. Maio. 2022.
- PEIXOTO, José Adelson Lopes; SANTOS, Mateus Junio Barros dos; MENDONÇA, Vinícius Alves de. **Conhecer para pertencer.** Palmeira dos Índios: GPHIAL, 2021.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- POULOT, Dominique. **Uma história do Patrimônio no Ocidente, século XVIII – XXI:** do monumento aos valores. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- RODRIGUES, Yuri Franklin dos Santos; PEIXOTO, José Adelson Lopes. Entre o ofício do historiador e o trabalho do memorialista: História, memória e usos do passado em Palmeira dos Índios a partir dos escritos de Luiz Barros Torres. *In:* PEIXOTO, José Adelson Lopes, RODRIGUES, Yuri Franklin dos Santos (Orgs.). **História, imagem e memória de Palmeira dos Índios no acervo do GPHIAL.** Maceió: Editora Olyver, 2019.
- RÜSEN, Jörn. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa,* Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

SCHMIDL, Benito Bisso. O historiador entre 'o ofício' e a profissão: desafios contemporâneos. **Revista História Hoje**, v.2, nº 3, p. 285-301, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SILVA, Jeane Vieira da. **Entrevista realizada por Aline de Freitas Lemos Paranhos em 19 de junho de 2022**. Transcrição por Aline de Freitas Lemos Paranhos com duração de 42min.

ZAMBONI, Ernesta. **Panorama das pesquisas no ensino de história**. Saeculum – Revista de História. N. 6/7. Jan./Dez./2000/2001. p. 105- 117.

Como citar:

PARANHOS, Aline de Freitas Lemos. Educação Patrimonial: possibilidades e desafios para o ensino de história em Palmeira dos Índios – AL. *In*: Abril Indígena, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 42-52.

A HISTORICIDADE EDUCACIONAL DO POVO KOIUPANKÁ: UMA EDUCAÇÃO DE ESCOLARIDADE, CONTEXTUALIZADA A PARTIR DOS SABERES TRADICIONAIS

Angélica Maria Silva dos Santos⁴³
Eimyslene Ferraz de Melo Santos⁴⁴

Introdução



presente artigo tem como principal intencionalidade, discutir de maneira sucinta, sobre os aspectos pertinentes no processo de aquisição do conhecimento empírico encontrado nas escolas e comunidades originárias, além de oportunizar a observação de como acontecem as abordagens na educação de escolaridade indígena, bem como sua introdução desde a infância, a idade adulta, além de aspectos que vão desde o processo de lutas e conquistas, aos dias atuais, observando também, qual interferência o mundo não indígena se sobrepõe nessa atuação.

Para isso, é indispensável perceber, como tais aspectos se condicionam na historicidade escolar do povo koiupanká. Desse modo, o processo de implementação dessa educação pode ser observado, sob a visão de como o trabalho que vem sendo

realizado na Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, pode interferir na vida de crianças e jovens, na forma de se portar, ao mesmo tempo que oportunizar para esse público uma visão de mundo diferente, já que devido a não demarcação de terras, ambos se encontrem inseridos nas áreas periféricas das cidades e em contextos familiares impróprios para sua idade.

Tais fatores se caracterizam, devido a ação do homem branco em demasiadas práticas encontradas ao longo da história, que irremediavelmente atuou para extinguir os povos que não seguissem seus costumes e crenças, tratando de inserir sob a interferência dos jesuítas uma educação escolar, regada a incumbência da igreja católica e do poderio do rei português, que por sua vez, denominava como demoníaca, quaisquer práticas religiosas ou aspectos próprios que não seguissem seus preceitos. Desse modo, "a educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às

⁴³ Graduanda Indígena Koiupanká de Letras do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena(CLIND/AL), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

⁴⁴ Graduanda Indígena Koiupanká de Letras do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena(CLIND/AL), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador”, assim como afirmam BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010.

Educação de Escolaridade Indígena: Contexto Histórico do Brasil

Ao voltarmos para uma realidade um pouco distante diante dos anos, mas presente, perante essa sociedade que fomos obrigados a conviver, percebemos que o trajeto percorrido até então moldou a sociedade, com significativos trejeitos dos até então europeus, que em várias oportunidades da história, menosprezou os demais grupos étnicos, anulando de maneira explícita seus costumes, crenças e tradições, em sobreposição dos seus interesses.

Assim como afirmado por SOUSA, Rainer em sua publicação para o site Mundo Educação, da Uol, onde vemos no breve texto abaixo que:

Ao pisar no Brasil, a primeira ação tomada pelo navegador Pedro Álvares Cabral e seus tripulantes foi organizar uma missa que comemorava a chegada em novas terras. Nesse simples gesto, percebemos que os europeus não tinham somente um projeto de caráter econômico no Brasil. Sendo nação de forte fervor religioso católico, Portugal trouxe membros da Ordem de Jesus que teriam a incumbência de ampliar o número de fiéis no Novo Mundo. O alvo primordial dessa conversão seriam os índios, que desde as primeiras anotações feitas por Pero Vaz de Caminha são descritos como povos inocentes que iriam se converter sem maiores problemas. A relação entre Estado e Igreja nessa época era próxima, na medida em que ambas empreendiam medidas que

colaboraram com seus interesses mútuos. Enquanto os jesuítas tinham apoio na catequização dos nativos, o Estado contava com auxílio clerical na exploração do território e na administração.

Com isso, a inserção dos invasores Europeus no Brasil possibilitou, a mudança no cotidiano dos povos originários do país. O modo como se relacionavam e a importância a qual davam ênfase ao sagrado, moldou-se de acordo as ações dos invasores, desencadeando a extinção ou a proliferação de indígenas empurrados para áreas periféricas das grandes cidades ou engolidos pela urbanização das áreas que ocupavam. Não respeitando esses aspectos como fundamentais para o respeito do espaço do outro sem necessariamente usurpar suas terras.

Mesmo diante desses fatos, o contexto educacional a partir da ação jesuítica perdurou por alguns anos, sendo expulsa a partir do século XVIII, devido a conflitos políticos entre soldados e jesuítas, diante da grande ascensão que existia aos tantos métodos jesuítas, comotambém o poder aquisitivo que essas práticas traziam a igreja. Trazendo então, ações por parte da coroa que os expulsaram das terras brasileiras. Assim como afirmado no trecho abaixo, por SOUSA, Rainer, para a revista virtual Mundo Educação da Uol) .

Na segunda metade do século XVIII, a presença dos jesuítas no Brasil sofreu um duro golpe. Nessa época, o influente ministro Marquês de Pombal decidiu que os jesuítas deveriam ser expulsos do Brasil por conta da grande autonomia política e econômica que conseguiam com a catequese. A justificativa para tal ação adveio da ocorrência das Guerras Guaraníticas, onde os padres das missões do sul armaram os índios contra as

autoridades portuguesas em uma sangrenta guerra.

Apesar de tantas contradições visualizadas no decorrer dos fatos históricos, foi a partir da elaboração da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída em 1988, junto a constituição federal, que se passa a perceber, a importância do direito a uma educação voltada às realidades indígenas, como papel fundamental na proliferação dos conhecimentos, e é pautado nesse pensamento que sugere-se a tirar do papel, as leis vigentes em contrapartida daquilo que por séculos e anos, passou a se lutar. Com base nisso, percebemos através do trecho abaixo, que:

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Desde então, as principais ações desse processo de introdução às novas formas de abordagens do ensino, vem sofrendo mudanças e adaptações desde a invasão no Brasil, inicialmente pelos europeus, onde os portugueses tiveram grande participação, e atualmente pelos governantes, que por sua vez fragilizam as lutas dos povos indígenas que na defesa por seus territórios, desencadeiam perdas

irreparáveis de forma demasiada, a usurpação do que lhes é de direito perante a constituição, mas que devido a ganância do não índio permanece em conflito atualmente.

Vale lembrar, ainda, que passados alguns anos, essas tantas defasagens se sobrepuseram a partir de avanços significativos, para educação de escolaridade indígena, onde a partir do século XX, passou a ser visualizada como direito prescrito na constituição no ano de 1988, onde o 2º parágrafo 210, diz que: "O ensino fundamental e regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas, processos próprios de aprendizagem". Resultados das tantas lutas dos povos originários que esperavam a preservação da sua identidade, crenças e costumes, como também de sua educação que era voltada aos relatos dos mais velhos, seus rituais e a vivência do mundo.

A mobilização dos povos indígenas, desde a década de 1970, resultou na fase da escola diferenciada e refletiu diretamente nas políticas e ações do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal em 1988; e na década de 1990, com a aprovação A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em 1996, além de legislação referente à escolarização indígena. Nessa intensa mobilização, as relações entre povos indígenas, Estado e sociedade civil tentam se definir e organizar no campo das políticas públicas a partir da óptica dos povos indígenas. (SOBRINHO, DUARTE E BETTIOLE, Portal Periódicos, Unisul 2017).

Embora significativo, esses tantos

avanços passaram por duras fases e situações, assim contadas na história, como também por fatores externos em contrapartidas, das diversificações previstas por “inimigos” dessa vertente. A exemplo dos povos indígenas do Nordeste que sofrem duras discriminações, devido a perda de seus traços físicos e territórios. Desencadeando durante esse percurso, evasão e extensão de territórios, remanescentes de seus troncos familiares, produzidos pela busca de novas terras para plantio e melhorias de vida, tais como os povos de linhagem descendentes de Pankararú, Brejo dos Padres em Pernambuco, a exemplo dos Koiupanká.

Breve Histórico do Povo Koiupanká

Para entender melhor sobre a história educacional do povo koiupanká, é preciso compreender os diversos processos do contexto histórico vivenciado desde então, mediado pelos indígenas do Nordeste, indispensavelmente dos Pankararús, povo que descende os tantos povos de Alagoas, em contrapartida com os aspectos que ocasionaram o deslocamento dos principais nomes da história indígena em Alagoas em especial Anselmo Bispo de Souza, que por sua vez, deslocou-se de Brejo dos Padres, em busca de melhorias. Abaixo, alguns dos aspectos que explicam de maneira sucinta a correlação dos deslocamentos.

Nessa época, já existia um circuito de trocas entre comunidades hoje reconhecidas como indígenas que poderíamos descrever segundo dois modelos, as *viagens rituais* e de fuga, que parecem ser desdobramentos de um padrão de mobilidade ainda anterior. As viagens rituais consistiam

no trânsito temporário de pessoas e famílias entre as comunidades, marcado por eventos religiosos, que podem corresponder ou não a um calendário anual. As *viagens de fuga* eram migrações de grupos familiares em função das perseguições, dos faccionalismos, das secas ou da escassez de terras de trabalho. (Povos Indígenas do Brasil, última atualização, 2021).

Como resultado das ações dos invasores, vários indígenas em um ato de sobrevivência assim como tantos outros, percorriam regiões em busca de caças e novas condições de vida, buscando melhorias, em consequência das ações dos invasores, que promoviam desde a colonização a exploração e a dura inserção dos aldeamentos, como forma de manter sob controle as populações que ali habitavam, para intensificar ações exploratórias nos territórios originários.

Anselmo Bispo de Souza, assim como outros nomes, foi um adepto das ações integradoras de visitação a novos territórios, em busca de melhorias de vida e subsídios importantes para o bem estar físico e a autossobrevivência. Ao se deslocar de Brejo dos Padres, em Tacaratu, Pernambuco, optou pela direção mais ao sul, percorrendo os territórios de Inajá também em Pernambuco, Mata Grande, até chegar no atual município de Inhapi. E depois de conhecer o lugar, significativamente segundo relatos dos mais velhos, encontrou em Inhapi, o lugar ideal para sua vivência, fazendo seus roçados e se estabelecendo, com sua família, irmãos e primos.

Antes de relatarmos em síntese a história do município é importante destacar que não há documento oficial como pesquisa ou livro que registre,

catalogue, enfim organize as informações referentes. O que estará aqui é fruto dos relatos dos anciãos do município principalmente dos membros da comunidade Koiupanká. (PPP Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, atualizado em 2019).

Com um espaço vasto e sem qualquer impedimento, Ancelmo percorreu grande parte do território que hoje denomina-se como município de Inhapi, promovendo a caça e plantação de seus roçados, alguns inclusive depois da invasão territorial por parte de grupos não indígenas, serviram como espaço de morada, tanto por ele, quanto por seus familiares. Assim como relata: SILVA Francisco, 2015:

A população que formava o aldeamento Brejo dos Padres dependia da terra para sobreviver, pois tem a prática do cultivo de várias culturas a exemplos bem comum a mandioca, milho, feijão, batata-doce andú, dentre outras. No decorrer da formação e estruturação do território Pankararu, os indígenas são vítimas das consequências do aumento da população, diminuição do território e conflitos internos.

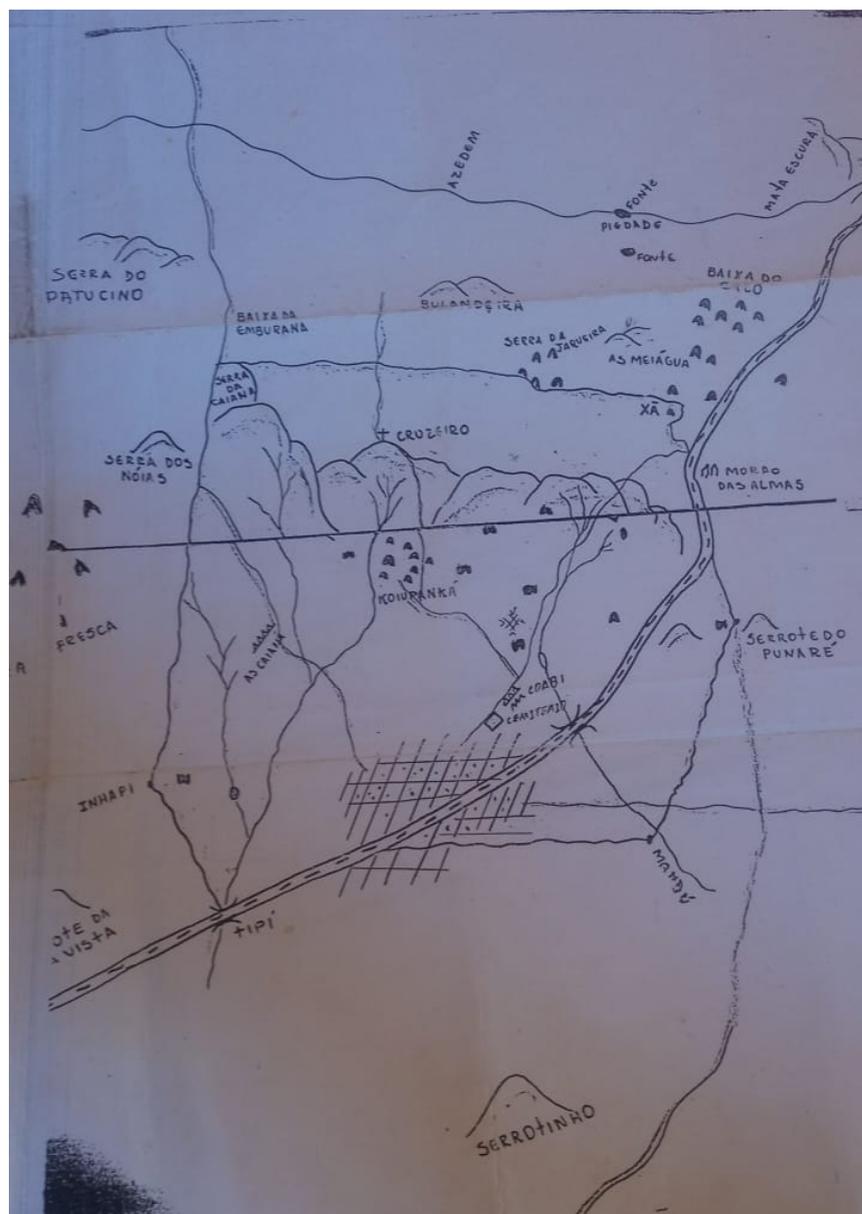
Suas visitas começaram em 1883, mas relatos afirmam que desde jovem, ele percorria as “matas” com o pai, que já plantará nesses territórios. Apenas em 1902, passou a utilizar esse espaço como morada, assim como relatado no PPP da Escola estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, atualizado em 2019.

O município de Inhapi é uma cidade sertaneja do estado de Alagoas. Os primeiros habitantes do lugar foram indígenas vindos de Pankararú em Pernambuco que se fixaram nesta terra

em busca de melhores condições de vida e que fizeram seus roçados, mais precisamente no ano de 1883, mas foi em 1902 que a primeira casa foi oficialmente erguida.

Atualmente o povo é composto por aproximadamente 201 famílias, com território indígena koiupanká tendo sido invadido, formaram-se localidades, da aldeia Roçado sede do povo, aldeia Baixa do Galo e Aldeia Baixa Fresca, embora, boa parte da comunidade viva nas proximidades da Serra dos Grudes, conhecida por Serra do Cruzeiro, mas que também já foi chamada Serra dos Cablocos. Há ainda aqueles que foram empurrados para as áreas periféricas da cidade, e os que em busca de melhorias, evadiram para as grandes cidades brasileiras.

Alguns desses lugares são ocupados por grupos de não indígenas, que em sua maioria, se apropriaram desses espaços, sem se importar com os verdadeiros donos. Como parte da identidade indígena é formada, por meio de relatos, momentos ritualísticos e embasado por suas crenças e vivências, alguns dos fatos contados, como dito, na citação mais acima, percorrem por entre a comunidade, por meio da linguagem oral, de geração em geração, e por não ter registros, devem ser contextualizados de maneira integradora ao modo que esses relatos possam ser escritos e uniformizados como conteúdos educacionais, tal qual o papel da escola nas comunidades indígenas. Em anexo logo abaixo, por meio do mapa territorial podemos perceber o espaço percorrido por Ancelmo, em imagem ilustrada por Francisco Koiupanká a partir de relatos dos anciãos da comunidade.



Principais Desafios da Educação no Povo Koiupanká

Como pode-se perceber, o uso e apropriação dessa educação inserida de forma indevida pelos jesuítas desde 1500, deixa sequelas até hoje, tais como a não demarcação territorial, construção de currículos voltados à realidade dos povos originários, formação de professores e a padronização de conteúdos e livros didáticos contados a partir da visão do não indígena. Que vão desde o modo como tratam as minorias e povos originários até a visão errônea que subjagam quem se

permite ter uma identidade diferenciada. Que vão desde o modo como tratam as minorias e povos originários até a visão errônea que subjagam quem se permite ter uma identidade diferenciada.

Desse modo, a forma como o ensino continua sendo imposto nas tantas casas educacionais, permite ainda assim, que a história seja contada, com uma única linha de pensamento, não deixando oportunidade para que mais versões possam ser construídas. Como podemos ver logo abaixo, essa problemática atinge a maioria dos povos em todo Brasil, Segundo o site Instituto Unibanco:

Além dos problemas de infraestrutura, o material didático representa um grande desafio, já que há uma enorme diversidade cultural entre os indígenas brasileiros. O Censo aponta que menos da metade (48%) utiliza material didático em língua indígena ou bilíngue (em língua indígena e em Língua Portuguesa), apesar da maioria (74%) ministrar aulas em língua indígena. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, existem 305 povos indígenas em território nacional, que falam 274 línguas diferentes e têm culturas distintas. Assim, os materiais precisam equilibrar elementos do currículo nacional com as especificidades da cultura na qual a escola está inserida, ou seja, o idioma da população local (que deve ser ensinado em paralelo ao português) e seus conhecimentos tradicionais.

Apesar de grandes avanços nas leis referentes ao direito a uma educação indígena diferenciada, há ainda uma série de empecilhos, que desencadeiam o não atendimento dessas populações. A não demarcação de terra tem sido um dos aspectos mais decisivos na não implantação predial de escolas com padrão para o atendimento dos povos indígenas do alto sertão alagoano. O povo koiupanká, resistente desde 1883, vivencia sua luta por território, saúde a muitos anos, sendo a educação desde 2006, devido a discriminação e preconceito nas escolas municipais do atual município de Inhapi, que mesmo diante de mais de 16 anos de luta, segue com resistência, a espera da construção de um prédio, que comporte de maneira digna, aos alunos da comunidade. Nessas condições, há outras escolas que seguem o país, como aborda o site Instituto Unibanco, sobre situações que vão desde a margem de infraestrutura a saneamento básico.

Ainda de acordo com o Censo, existem hoje no Brasil 3.359 escolas indígenas – um terço das quais fica no estado do Amazonas –, que contam com 20.373 professores e 1.884 gestores. Desse total, 3.334 escolas estão situadas em terras indígenas, áreas de assentamento ou comunidades remanescentes quilombolas. Quase metade delas (49%) não possuem esgoto sanitário, cerca de um terço (30%) não conta com energia elétrica e 75% não têm acesso à internet; banda larga é uma realidade em apenas 14% das unidades. Além disso, praticamente não há estruturas de suporte ao aprendizado de ciências e tecnologia nas escolas indígenas: apenas 8% dispõem de algum tipo de laboratório em suas instalações.

Mesmo diante dessa premissa, alguns povos por sua vez, ainda sofrem com a falta de territórios, onde o número de indígenas nas áreas periféricas das cidades, torna-se crescente, além disso, o uso indevido das bebidas alcoólicas tem sido um dos grandes obstáculos nas comunidades, desencadeando problemas para além da ótica indígena, pois independe de ações referentes a órgãos governamentais, que pela subsequência dos fatos atuais, se torna inviável devido a falta em sua maioria de território para auto sustento, e de um governo que pense realmente nesse público. Por outro lado, há ainda a falta de formação de professores suficientes para que esses espaços sejam ocupados e ajudem tanto no fortalecimento cultural, como também no identitário das crianças e jovens indígenas. Assim como afirmado pelo site instituto Unibanco:

Pelos mesmos motivos, outro desafio significativo é a formação dos professores indígenas, considerando que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, todos os docentes devem ser das aldeias em que dão aula, porque só assim eles vão estar preparados para lidar com a realidade dos seus alunos. E, segundo Gersem Baniwa, faltam professores indígenas com formação de nível superior para atender os estudantes a partir do 6º ano. Por isso, é preciso investir na formação de professores nas licenciaturas interculturais indígenas, que habilitam os docentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Nesse sentido a Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, visa trabalhar com professores indígenas, respeitando os fatores já mencionados anteriormente, como forma de intensificar a identidade cultural existente na comunidade, como também, desvencilhar quaisquer traços e status do não indígena e suas tantas maneiras de desarticulação das lutas e costumes dos povos originários. Visando o fortalecimento das práticas tradicionais. Como bem podemos observar, através do relato de uma das lideranças indígenas do povo koiupanká, que expressa sua preocupação quanto à educação de escolaridade. Ao mesmo tempo que abre um viés de possibilidades perante o uso dessa ferramenta como arma de luta.

Sei que com a educação escolar indígena vamos perder para o mundo dos brancos, muitos de nós, porque os valores do mundo do branco, exige status e isso também já inundou os corações de nossa nação, visto que a causa disso foi nos tirar o que nos sustenta e nos deixa mais forte a nossa MÃE TERRA, e em troca nos

deram um deus e a vida eterna, mas também a cada dia plantamos sementes que possa despertar o valor maior para acreditar em uma terra sem males, o bem comum de todo o povo. Não existe indígena sem-terra, existe terra sem indígena. Silva Francisco João, 2022.

A Educação de Escolaridade Indígena Koiupanká

Quando falamos em uma educação de escolaridade indígena diferenciada, estamos falando do uso das práticas tradicionais, em contrapartida, das tantas outras aprendizagens e métodos utilizados de forma contextualizada nas escolas indígenas. Educar, vai para além do chão da escola, remete a todos os aspectos existentes no percurso de vida de cada indivíduo, de modo que a contextualização entre o mundo não indígena e o mundo indígena, possam andar alinhados, mas sem se sobrepor, mediante a inserção do sistema imposto por essa população denominada como "opressora" e que por muito tempo silenciou os povos indígenas e tantas outras minorias. Oporá anã arreiá arreiá, 2022 em uma de suas respostas, mostra essa importância quando fala sobre seu entendimento de escolaridade diferenciada, percebemos isso, já no trecho abaixo:

Entendemos ser mediador dos dois mundos, proporcionar às nossas crianças o conhecimento científico e unir ao nosso saber de povo indígena, não desmerecendo ambos, mas com objetivo de deixar líderes, pajés, mezinheiras, parteiras e tantos valores que é importante para nossa sobrevivência de um povo originário. Oporá anã arreiá arreiá, 2022.

Essa educação tem início em 2006, após algumas reivindicações e a

participação em reuniões, que proporciona ao povo Koiupanká, a esperança de vivenciar uma educação voltada a realidade e vivência, a partir da visão de mundo dos mais velhos, que sofreram discriminações por muitos anos, bem como alguns outros jovens que se arriscavam a ter voz, em um ambiente que não permitia uma opinião contrária sobre a organização e história contada pelos não índio. Onde aos poucos e a partir de muita luta passa a ofertar em território koiupanká, uma educação regada de saberes tradicionais, religiosidade e sagrado.

Pensar em uma educação de escolaridade que respeite estes anseios, muda todo o rumo da história vivenciada desde a invasão. Apesar de tantas discriminações ao longo dos anos, faz-se necessário, ocupar os lugares que nos é de direito e ao mesmo tempo oportunizar às futuras gerações um outro contexto. Diferente do já vivenciado por nossos antepassados lá atrás, e tantas outras lideranças e membros da comunidade por se auto identificar indígena. Assim como podemos observar em uma outra fala do diretor Francisco João, que contribuiu com o Ensaio Etnográfico 2019, por SANTOS, Angélica e SANTOS Elizabete, ao responder, sobre a importância de trabalhar com educação de escolaridade indígena diferenciada, quando diz que:

A importância é proporcionar a nossos alunos uma forma didática e uma forma escolar, porque a educação indígena, nós já temos, que é os costumes, os valores, as tradições, mas proporcionar para o aluno uma educação, onde eles tenham acesso né e nesse acesso de educação escolar, eles possam ter a garantia de participar de um concurso, participar de uma seleção, de ter a oportunidade de

serviço e assim, eu não vou, não queria usar o termo competir, mas competir de maneira leal, de forma igual e para igual. (Francisco João, 2019).

Em consequência disso, para entender o contexto educacional da Ancelmo Bispo de Souza, faz necessário compreender o papel da educação de escolaridade indígena, que parte não somente do fortalecimento cultural, mas da ascensão de uma identidade originária, capaz de oportunizar as novas gerações, um formato educacional que intensifique os valores e respeito pelo sagrado e toda sua representação cultural, que os ancestrais tanto defendiam. Podemos visualizar o papel da escolaridade indígena ao citar Francisco João, onde por meio de um fragmento para o Ensaio Etnográfico de SANTOS, Angélica e SANTOS Elizabete, oportuniza compreender que: "A escolaridade indígena, requer a oportunidade de estudar numa escola indígena, com professores indígenas, com conteúdo indígena, com currículo indígena, com metodologias, voltadas para a valorização, o entendimento dos costumes e valores tradicionais do povo indígena".

É com essa premissa, que podemos perceber, o quanto importante é uma escola em território tradicional originário, pois vem carregada de historicidade, onde os alunos, comunidade e professores pertencentes ao povo, possam ter voz ativa e conseqüentemente, repassar seus conhecimentos desde a sala de aula, às diversas esferas da comunidade. Onde o respeito e o acesso a esse conhecimento possam acontecer, sem haver intervenção ou discriminação direta do homem branco, assim como na ação de apagamento que por muito tempo existiu.

Vale lembrar ainda, que parte dessa formação requer não somente títulos, mas que a voz calada por outrora em tantos espaços, possam dar oportunidade de desenvolver-se com as organizações internas, participação nas reuniões e formações, sendo o levante para que os jovens possam ter voz e vez, em tantas outras esferas da sua comunidade e sociedade.

**Principais Abordagens e Métodos
utilizados na Escola Estadual Indígena
Ancelmo Bispo de Souza**

O ensino diferenciado do povo koiupanká como visto acima, é voltado aos saberes tradicionais, onde as anciões da comunidade, tem papel importante no desenvolvimento, religioso e tradicional do povo. Nestas condições podemos dizer, que os valores originários, bem como conhecimentos medicinais, religiosos e de luta, servem como embasamento na formação do povo Koiupanká em contrapartida da contextualização documental tanto da BNCC, quando do ReCal, tendo como finalidade, o desenvolvimento de mundo, o chamado teórico e o empírico, a partir da construção e fortalecimento na identidade cultural, como forma de enriquecimento e proliferação dos saberes de um povo que por muito tempo foi silenciado e afastado obrigatoriamente de seus territórios. A partir dessa perspectiva, ao ser questionada, a mestre e professora por muitos anos da escola, fala sobre como essa educação é pautada:

É importante entender que cada povo possui um processo e formas de construir a Educação de Escolaridade

Indígena bem específicas. No caso koiupanká ela é pautada no trabalho intercultural e contextualizado. O primeiro dia respeito às relações interculturais vivenciadas na escola. É conteúdo, é objetivo, é metodologia tudo aquilo que está relacionado a cultura do povo, dos povos do sertão, dos povos indígenas do Brasil, além de respeitar e encher outras relações culturais como a afrodescendente. Por outro lado a contextualização diz respeito ao processo de colocar a realidade indígena, do povo, ou seja do aluno, do território, do lugar onde vivem como base das atividades em todos os componentes curriculares visto que a matriz curricular da escola indígena é a mesma que uma não indígena. O específico, o diferenciado está na forma de conduzir o processo em busca do desenvolvimento das habilidades e competências.

Nesse sentido, os métodos de ensino seguem a interdisciplinaridade e contextualização das áreas de conhecimento, bem como a junção dos conhecimentos tradicionais, onde os ritos, passam a andar juntos na produção e desenvolvimento escolar, cujo a produção curricular existente na escola, exige todo um material, onde são feitos cronogramas de ações voltadas às temáticas geradoras, que são organizadas mensalmente atendendo ao calendário, que também é, desenvolvido com base, em projetos integradoras, tais como, Abril Indígena, Caminho dos Antigos, Jogos Indígenas, Subida à Serra dos Grudes, Festival do Ouricuri, Festa da Lua Cheia, Grife Afioá Wafá, bem como o desenvolvimento de projetos junto a secretaria do estado e a gerência regional de educação. Segue incluso



Foto 03 - Jogos Indígenas



Foto 04 - Subida a Serra dos



Foto 02 - Caminho dos Antigos





Foto 06 – Festa da Lua Cheia



Foto 07 – Grife Afioá Wafá



Com isso é indispensável dizer que, falar de educação de escolaridade indígena para a nação koiupanká, remete às lutas, às reuniões e ações formativas que aconteciam bem antes do reconhecimento do povo, está ligada aos costumes e crenças e aos tantos relatos e rodas de conversas com os mais velhos, que identifica assim que educar, sobretudo é encher de possibilidades a vida da nova geração e é através dessa importância, sob o olhar humano, ao qual os povos originários podem desenvolver-se, com os materiais que tem, mesmo diante de vulnerabilidades e com a falta de materiais pedagógicos, busca assim como os Koiupanká o uso da natureza, rituais, costumes e crenças como completude do fazer a educação de escolaridade indígena. E quando perguntada sobre essa importância a professora mestra, indaga sobre:

A importância abrange vários sentidos, como o social, o cultural, religioso porque inúmeros processos formativos circundam a escola. O fato de ser específica e diferenciada é o direito de conduzir esses processos com foco na realidade do povo, respeitando o território, as formas de viver e ser indígena, koiupanká. Trata-se de uma formação escolar que envolve a comunidade, capaz de delinear objetivos, engajar o povo para além de questões educacionais. A vida em comunidade, as tradições do povo constituem parte da rotina escolar, algo que não é possível acontecer em uma escola não indígena.

Considerações finais

O trabalho até aqui desenvolvido, buscou mostrar em aspectos práticos, a importância da historicidade educacional do povo koiupanká, e como o uso de suas práticas exitosas, voltadas para a realidade da comunidade escolar, são importantes na expansão do conhecimento tradicional do povo e o uso, contextualizado de materiais exigidos pela BNCC e ReCal, a fim de obter uma educação de escolaridade indígena diferenciada, a partir da contribuição dos alunos, professores, pais e comunidade, bem como esse pertencimento influencia no fortalecimento das práticas culturais, sociais e religiosas do povo.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, MEDEIROS Juliana Schneider, 2010. SciELO - Brasil - História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang, conteúdo pesquisado às 8:30, do dia 30/06/2022.

SOUSA, Rainer, Mestre em História. Os jesuítas no Brasil - Mundo Educação (uol.com.br) conteúdo pesquisado às 10:00, do dia 30/06/2022.

Pankararu - Povos Indígenas no Brasil (indios.org.br), conteúdo pesquisado às 20:00, do dia 30/06/2022.

A educação escolar indígena no Brasil - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org) pesquisado às 15:00, do dia 29/06/2022.

https://pib.socioambiental.org/pt/A_educacao_escolar_indigena

Dgena_no_Brasil, pesquisado às 19:00, do dia 01/07/2022.

SANTOS, Angélica, SANTOS Elizabete, ESCOLARIDADE INDÍGENA: UMANOVA PERPECTIVA SOBRE A EDUCAÇÃO DE ESCOLARIDADE DO POVO KOIUPANKÁ-Ensaio Etnográfico sobre a Importância da Escolaridade Indígena do Povo Koiupanká, 2019.

Instituto Unibanco, A LUTA INDÍGENA PELA EDUCAÇÃO, A luta indígena pela educação - Instituto Unibanco, ultima atualização 14/04/2021, pesquisa realizada às 21:08 em 28/08/2022.

Como citar:

SANTOS; Angélica Maria Silva dos; SANTOS, Eimyslene Ferraz de Melo. A historicidade educacional do povo Koiupanká: uma educação de escolaridade, contextualizada a partir dos saberes tradicionais. *In: Abril Indígena*, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 53-66.

O MUSEU XUCURUS DE HISTÓRIA, ARTES E COSTUMES COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

Brunemberg da Silva Soares⁴⁵

Considerações Iniciais

As discussões sobre as finalidades, posicionamentos e o lugar que os museus ocupam na tecitura das narrativas históricas sobre diversas sociedades compõem, certamente, um dos principais pontos de reflexão sobre a temática da conservação e exposição de “vestígios” do passado humano. Como exemplo dessa necessária análise, podemos citar a relação dos museus com a construção ou manutenção das chamadas identidades coletivas, sejam nacionais ou locais, pois, quando sua função não é devidamente problematizada, os museus podem ser convertidos em instituições culturais detentoras de artefatos históricos e monumentalidades que referenciam, celebram e ritualizam o passado por meio de iniciativas de manipulação histórica e de propagação de diferenças e segregação de grupos minoritários, ofuscados por exaltações ufanistas e nostálgicas de “grandes feitos” e “grandes homens”,

resultando numa espécie de celebração da memória do poder (CHAGAS, 2009).

Em Palmeira dos Índios, o Museu Xucurus de História, Artes e Costumes ocupa um lugar de destaque enquanto espaço de memória (NORA, 1997) representativo da história e da pretensa identidade regional palmeirense. Desse modo, apontamos para a importância da utilização dessa intuição e seus acervos como fonte de debate sobre a narrativa histórica local. Convidando os docentes a se apropriarem desse espaço como recurso para suas aulas de história local, de modo a percebê-lo não apenas como um atrativo com apelo visual, ou mesmo como lugar de curiosidade e “materialização” do que é ensinado em sala sobre o passado palmeirense, mas como uma produção sócio-histórica acessível e atrativa, um verdadeiro aliado no ensino de história.

Ao romper com visões simplistas e estereotipadas que insistem em enxergar os museus como antiquários, gabinetes de curiosidade ou, quando muito, lugares de contato com materiais velhos e exóticos, o professor poderá instigar seus alunos a perceber o Museu como uma construção

⁴⁵ Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios. Membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas - GPHIAL. E-mail: brunemberg@gmail.com

carregada de sentidos e, dessa forma, a problematizar a relação entre os artefatos expostos e a “cultura material” da sociedade na qual está inserido. O ensino de história, com destaque para a história local, poderá contornar certos desafios presentes na prática pedagógica dessa disciplina, a exemplo da falta de interesse dos alunos diante de conteúdos “desconectados” de sua realidade social.

Conforme destacou Selva Guimarães, um passo importante nessa direção é realizar um ensino/estudo da história local fundamentado “em uma construção pedagógica que tenha como principal pressuposto do ensino a investigação, a pesquisa, a produção de saberes” (GUIMARÃES, 2011, p. 160). É justamente como suporte, fonte de informações e objeto de reflexão que a utilização dos museus na prática educativa se mostra fundamental.

Considerando que “ensinar história requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra” (GUIMARÃES, 2011, p. 161), o uso do Museu Xucurus como suporte no ensino da história de Palmeira dos Índios será crucial para a realização dessa aproximação entre o estudante e as problemáticas históricas, considerando a realidade do/a estudante e os acontecimentos que fazem parte de sua história e sociedade. Nesse sentido, concordamos com Francisco Régis Lopes Ramos, em sua defesa da tese de que “Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas” (RAMOS, 2004, p. 21).

Portanto, procuramos evidenciar a importância de uma maior proximidade entre os museus e a sociedade envolvente, através da sua utilização como recurso didático, de modo a realizar o que Ulpiano Meneses denomina de “integração do museu” (MENESES, 1994, p. 6). Acreditamos que para tal integração é imprescindível para que a educação incorpore, de forma crítica, os museus como aliados no processo educativo. A partir desse ponto, poderemos pensar em uma efetiva naturalização dos museus enquanto espaços de aprendizagem e educação histórica e social.

A história de Palmeira dos Índios: apontamentos e reflexões necessárias

Palmeira dos Índios é um município situado no Semiárido alagoano, cuja história de origem é marcada por conflitos territoriais entre os povos indígenas Xukuru e Kariri, primeiros habitantes na região, e não indígenas que colonizaram a região em fins do século XVIII, ocupando as melhores áreas a partir da expulsão dos índios das planícies férteis onde, posteriormente, foi fundado um aldeamento que deu origem à cidade. Como resultado desse povoamento colonizatório, os indígenas foram forçados a fugir para outras áreas, se estabelecendo principalmente nas serras ao entorno do vale que abrigou o núcleo urbano (PEIXOTO, 2019).

Na primeira metade do século XX, o município experimentou um considerável desenvolvimento urbano, se tornando um dos principais centros comerciais do estado, com a produção e comércio de algodão e de outros produtos relacionados

à indústria têxtil, esse momento “áureo” de sua história lhe rendeu o título de “Princesa do Sertão”, alcunha forjada por memorialistas palmeirenses que buscavam escrever a história local, destacando as virtudes da cidade (SOARES, 2020). Atualmente, o município tem como atividades econômicas principais o comércio, a prestação de serviços, a agricultura familiar e a agropecuária, estando a maior parte de suas terras concentradas por latifundiários, membros de famílias ricas que se destacam na política e detêm boa parte do controle econômico local.

Em se tratando da história local, o século XX, notadamente as últimas décadas da primeira metade e meados da segunda, foi um momento de crescente interesse sobre a escrita da história palmeirense. Nesse cenário, destacaram-se escritores locais que assumiram a função de memorialistas, escrevendo uma narrativa “historiográfica” para o município. As obras de memorialistas palmeirenses se ocuparam com as mais variadas temáticas relacionadas à história, cultura, política e curiosidades cotidianas, narrativas que visavam contar a história de surgimento do município.

Portanto, esses escritores procuraram destacar a presença indígena no passado local como um elemento singular da história do palmeirense. Destarte, procuraram ir além da simples explicação do nome do município, como uma associação ao Xukuru-Kariri e à abundância de palmeiras na região, buscaram preencher as lacunas existentes na história local, incorporando os indígenas como primeiros habitantes e símbolos do

município, uma vez que acreditavam na inevitável incorporação/assimilação dos indígenas à sociedade não indígena.

Diante disso, percebemos que o estudo da história de Palmeira dos Índios carece de um entendimento sobre as obras memorialísticas escritas na segunda metade do século XX, as quais influenciaram as narrativas oficializadas sobre o passado local, bem como moldaram a construção do que podemos considerar, grosso modo, como identidade palmeirense (SOARES, 2020), isto é, um conjunto de imagens e discursos que alimentam uma narrativa que supostamente distingue o município e seus habitantes. Para tanto, é fundamental destacarmos a atuação do escritor Luiz de Barros Torres, mais destacado memorialista que escreveu sobre a história palmeirense e responsáveis pela criação de elementos centrais da “identidade palmeirense”, a exemplo da bandeira e do brasão, do hino oficial do município, de uma narrativa fundacional e de símbolos e lugares de memória como o Museu Xucurus.

Dentre as produções de Luiz Torres, talvez a mais emblemática e contribuinte para o processo de construção de uma narrativa histórica com ares de pretensa identidade coletiva seja a “lenda de fundação da cidade”. Escrita por Luiz Torres, a narrativa consiste em um conto idílico e trágico no qual o assassinato de um casal indígena, como consequência de um amor proibido, comove e inspira um religioso a iniciar o trabalho catequético entre os Xukuru-Kariri e a fundar um aldeamento que daria origem à atual cidade.

Apesar do seu apelo fantástico e fabuloso, a produção se converteu em uma

importante referência no município; passou a ser ensinada nas escolas da rede pública municipal, ainda estando presente no ensino fundamental como um material didático sobre a história local, e influenciou na construção dos símbolos oficiais do município, tendo o mitológico casal indígena sido representado na bandeira palmeirense, além de figurar em estátuas expostas em locais públicos, bem como influenciou a nomeação de comércios.

Ao analisar a descrição do fim trágico do apaixonado casal de índios da lenda de Torres, descrito como o momento primeiro da formação de Palmeira dos Índios, anunciando as glórias futuras, percebemos a proximidade entre a visão do autor e os discursos romantizados do indianismo brasileiro do século XIX. Após a criação do Aldeamento da Palmeira dos Índios, supostamente resultante do sacrifício do lendário casal indígena, e com a chegada de colonos, os Xukuru-Kariri passaram para um segundo plano na sociedade recém formada e após um período de esquecimento foram absorvidos pelas narrativas oficiais e se “transfiguraram” na terra natal, sendo lembrados apenas a partir dos escritos e representações criadas por Torres, resultando em uma idealização, como se “estivessem eternamente no momento dos primeiros contatos” (OLIVEIRA, 2016, p. 28).

A construção de tais narrativas não necessariamente exigia a participação dos indígenas no processo, mesmo porque no contexto os indígenas eram vistos como

descendentes dos “verdadeiros” Xukuru-Kariri (SOARES, 2020). Dessa maneira, os indígenas foram vistos e representados como um elo com os antigos e “verdadeiros índios” habitantes na região, utilizados como elementos justificativos do nome do município e da criação de representações e referências à presença indígena na história local; um meio para a obtenção de narrativas folclóricas e materiais exóticos, como as igaçabas⁴⁶ e vários objetos que posteriormente foram organizados no Museu Xucurus de História, Artes e Costumes.

As referências aos indígenas nos escritos de Luiz Torres se dividiram em dois aspectos principais: de um lado, a história dos índios que foram vítimas do processo de colonização, cujos sobreviventes da violência se afastaram dos antigos costumes e estavam em via de aculturação; de outro, a descrição de um índio mitológico, um símbolo da formação local, representado em imagens e narrativas, em homenagem aos primeiros habitantes na região. Como resultados de escritos e projetos, o autor alcançou grande prestígio na sociedade palmeirense e alagoana, manteve relações de amizade com município. Não obstante, em momentos de disputas territoriais, a oligarquia local, se sentindo ameaçada diante de mobilizações do povo Xukuru-Kariri pela recuperação de seu território, se apropriou dessas representações e as utilizou como forma de negação dos direitos indígenas.

⁴⁶Urnas funerárias utilizadas pelos antepassados dos atuais indígenas habitantes locais. Muitas igaçabas foram desenterradas em diferentes áreas indígenas ao longo do século XX. Boa

parte dos achados foi incorporada ao acervo do Museu Xucurus de Histórias, Artes e costumes (TEIXEIRA, 2012).

Para os grupos dominantes, com destaque para aqueles envolvidos em disputas territoriais, era vantajosa a criação de uma narrativa historiográfica que exaltasse as particularidades históricas do município, singularizando-o em relação à capital do estado e que fosse escrita uma história que não reconhecesse efetivamente a presença indígena na contemporaneidade, pois esta poderia trazer “problemas” futuros. Assim, ao utilizar representações de indígenas fantasiosos e romantizados, como os descritos na “lenda de fundação” e nos símbolos oficiais do município, em detrimento da ausência de uma discussão sobre os Xukuru-Kariri históricos, ou seja, daqueles que resistiram a um processo de expropriações territoriais e exclusão social.

As informações brevemente citadas até o momento devem servir como aporte fundamental para o professor de história quando trabalhar a história de Palmeira dos Índios, pois, ao fazê-lo, é preciso ter em mente o contexto de criação das narrativas memorialísticas citadas, provocando reflexões sobre suas possíveis intencionalidades e escolhas ao produzirem seus escritos. Julgamos essencial que o professor atue como mediador do processo de questionamento e problematização das narrativas locais, com destaque para a utilização dos indígenas como símbolos da história e identidade palmeirense.

O estudo da história e dos símbolos cívicos, por exemplo, deve ser acompanhado de um exame que vá além de destacar o ano de produção, o autor e os símbolos que a compõem e suas possíveis interpretações. Enquanto criações

de Luiz Torres, tais produções precisam ser analisadas a partir de uma visão que considere os escritos desse autor, sua visão sobre os indígenas locais e pretensões com a escolha dos primeiros habitantes como personagens centrais em sua narrativa sobre a história local.

O Museu Xucurus como recurso didático: possibilidades e desafios

Idealizado pelo escritor Luiz de Barros Torres, o Museu Xucurus de História, Artes e Costumes foi pensado como uma instituição para resguardar a história de Palmeira dos Índios, de modo a informar sobre os acontecimentos, grupos e personagens de destaque na história e sociedade palmeirense, além de despertar nas gerações futuras o interesse pela história local (TORRES, 1957). Estudioso e admirador da história de Palmeira dos Índios, Torres conseguiu, em 1973, o apoio do Bispo Católico Romano Dom Fernando Barbosa Aguiar e do Tenente Alberto Oliveira, da Marinha do Brasil, para seu projeto de criar um museu histórico para o município (SOARES, 2020).

Assim, o projeto foi levado a cabo a partir da organização/exposição de artefatos pertencente ao próprio Torres, reunidos ao longo de anos, e de objetos diversos doados por palmeirenses, principalmente de famílias da elite econômica e política. A variedade de peças reunidas motivou a escolha do nome da instituição, adicionando ao nome da instituição “Museu Xucurus” as determinações “de História, Artes e Costumes” (TORRES, 1973).

O local escolhido para a exposição das peças foi a Igreja do Rosário, um pequeno prédio construído no final do século XIX por negros, escravos e libertos, devotos de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos (TORRES, 1977). Os artefatos foram organizados para a exposição, sendo classificados a partir dos seguintes critérios: objetos do catolicismo; artefatos relacionados aos costumes e à cultura da "sociedade palmeirense"; materiais curiosos de origens variadas e representações sobre indígenas e negros na região. A homenagem ao povo indígena foi seguida também nessa instituição, expressa na denominação de "Museu Xucurus", seguindo a lógica narrativa da história local proposta por Torres, com destaque para a presença indígena e uso de imagens e denominações relacionadas.

Consideramos perceber a concepção do referido museu e seu acervo enquanto uma narrativa, uma produção sobre a história local, pensada a partir da visão e intencionalidades dos seus idealizadores, é o primeiro, e talvez o mais importante, passo para a utilização do Museu Xucurus como um recurso didático eficaz no estudo crítico da história local. Para tanto, é preciso partir da percepção de que os museus são construções narrativas sobre um passado que se pretende contar, dessa forma, devemos considerar que é resultante de um processo de escolhas, no qual determinados acontecimentos, personagens, elementos ou grupos são lembrados, em detrimento da negação ou silenciamento de outros.

É precisamente diante da constatação de que o Museu Xucurus consiste em uma construção narrativa de

Torres, tal como seus livros memorialísticos, sua lenda de fundação e projetos diversos, a exemplo dos símbolos cívicos do município, que o professor deve utilizar a citada instituição como um recurso didático de auxílio no estudo/ensino da história de Palmeira dos Índios. Nesse sentido, considerando essa dinâmica de lembrança e esquecimento presente nas construções e estudos sobre o passado, sugerimos como proposta didática a realização de um estudo da história palmeirense, tendo como suporte o Museu Xucurus, a partir da realização de um exercício composto por três momentos.

O primeiro, fundamental no ensino de qualquer conteúdo histórico, é o momento da sala de aula, no qual o professor deverá introduzir o aluno no estudo da história local, levando em consideração o nível/série no qual os estudantes se encontram, explicando os eventos principais, contextualizando as personagens e eventos no tempo e no espaço. Nesse momento, será preciso discutir com os estudantes o momento de fundação do aldeamento e da posterior vila que deu origem ao município, resgatando conteúdos trabalhados em outros momentos, tais como a colonização dos chamados "Sertões", a atuação de religiosos como agente de conversão forçada e de avanço do empreendimento colonial, bem como os impactos do avanço português sobre as populações nativas do Brasil.

As produções escritas de Torres podem ser utilizadas como material complementar, a exemplo da lenda de fundação, na qual os estudantes podem perceber aspectos importantes da literatura

de Torres, como a mistura de personagens e lugares reais com fantasias, além da utilização do indígena como símbolo local, conforme pode ser observado no trecho abaixo.

No outro dia, frei Domingos encontrou uma palmeira frondosa ao lado dos dois amantes, cujos corpos marcados pelo castigo não poderiam repousar nas igaçabas funerárias [...]. O milagre produziu no frade um êxtase místico, durante o qual teve uma visão profética do que seriam o povo e a cidade nascidos do heroísmo do amor. Só poderiam gozar de grandeza tal povo e tal lugar batizados pelo gesto maior que homens podem praticar: a vida em troca do elo perfeito que une a humanidade – o amor. Diante deste gesto heroico de TILIXI E TXILIA, por esta paixão que os uniu até a morte, Palmeira dos Índios passou a ser conhecida pelo nome de “A CIDADE DO AMOR” (TORRES, 1973, p. 56, grifos do autor).

Diante da leitura da lenda fundacional, com destaque para o fragmento citado, será possível a realização de um estudo que questione as possíveis intenções do autor ao enaltecer personagens indígenas lendários, inserindo a figura histórica do Frei Domingos de São José e criando, a partir dos atos narrados, a base para sua produção narrativa histórica e identitária do município, a partir da incorporação de personagens lendárias em sua vasta e reconhecida produção sobre a localidade.

Para tornar mais inteligível aos alunos tal constatação sobre as implicações da escrita do passado, as reflexões sobre a lenda podem ser realizadas em diálogo com outras produções que incorporem

elementos dessa produção, a exemplo dos símbolos oficiais do município, nos quais são explícitas as referências à narrativa fundacional. Enquanto o brasão da bandeira estampa o casal protagonista da lenda, o hino cita diretamente os eventos narrados na lenda como momentos da origem do município e de seu povo.

Após o estudo em sala, ancorado em explicações, análise de textos e debates sobre a história local, com ênfase para a problematização das obras de Torres, responsável por muito dos elementos e versões que formam a narrativa histórica local, o segundo momento consistirá em um aprofundamento sobre os conhecimentos e curiosidades despertadas em sala, a partir de uma visita ao Museu Xucurus de Histórias, Artes e Costumes. A intensão será aproximar os alunos de artefatos que são vestígios dos acontecimentos e personagens sobre os quais eles estudaram, buscando despertar o interesse e a curiosidade, bem como desenvolver um exercício de reconhecimento e análise crítica da instituição e da história que esta conta.

Para tanto, é preciso que os estudantes sejam capazes, a partir do estudo e provocações instigadas no primeiro momento, de problematizar a instituição, colocando em suspeição sua construção, disposição do acervo, origem das peças e narrativa museal. Esse olhar crítico deverá ser instigado pelo professor, o qual deve orientar os alunos a se perguntarem, antes e durante a visita, sobre questões básicas, tais como: quem foi Luiz Torres e qual seu objetivo com a criação do Museu? Qual foi o critério de seleção para a preservação da memória nesse espaço?

Quais personagens e eventos foram privilegiados, em detrimento do silenciamento de outros? Como os negros e indígenas estão representados no Museu? Quais grupos e elementos são privilegiados na exposição?

Para tanto, consideramos muito propícia a noção de “objetos geradores”, defendida por Ramos (2004). Segundo o autor, essa perspectiva, baseada no conceito de “palavra geradora”, proposto por Paulo Freire, consiste em perceber os objetivos enquanto portadores de traços culturais e sociais de nossa realidade e cotidiano. Nesse sentido, se torna fundamental que aprendamos a ler e refletir sobre nosso passado a partir de tais objetos/fontes, pois “Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de estudar a história que há na materialidade das coisas. Além de interpretar a história através dos livros, é plausível estudá-la por meio de objetos” (RAMOS, 2016, p. 13).

O professor(a) deve deixar claro para os estudantes que a construção narrativa sobre o passado é um campo de disputas entre os mais diversos atores, cujo monopólio possibilita não apenas o poder de contar a partir de determinada visão, mas ajuda na manutenção de situações de domínio, exclusão sócio-histórica, negação e silenciamento de sujeitos, de acontecimentos ou mesmo de grupos, pois, os escritos históricos dominantes ou as versões oficiais tendem a ser tecidas em meio a disputas de memórias e de discursos (GAGNEBIN, 2006). Nesse sentido, é fundamental que os estudantes, ao visitar o Museu, tenham em mente que

as lembranças sobre o passado e seus estudos devem ser sempre críticas.

O posicionamento crítico sobre as exposições deve ser o objetivo central da visita ao Museu, pois é a partir dele que os alunos serão capazes de perceber que “o que está ali exposto não pode ser visto como mera ilustração ou confirmação do que já foi explicado pelo professor, mas sim como ponte para empreender investigações e inquietações” (CHICARELI; ROMERO, 2014, p. 88). Nesse sentido, para ir além da perigosa prática de uso do museu como mera ilustração do passado estudado em sala de aula, destacamos a importância de o professor instigar a realização de análises críticas e comparativas entre o estudado em sala de aula e o que está representado no Museu Xucurus, de modo que o estudante possa perceber que as exposições também são narrativas históricas construídas por Luiz Torres, e por grupos ligados à instituição, sobre o passado local.

Um exemplo de exercício de reflexão histórica seria a realização de uma análise comparativa entre a presença indígena nos símbolos oficiais da municipalidade, bandeira e hino, realizados por Torres, bem como da lenda que os inspirou, e os artefatos que compõem a coleção indígena expostas no Museu. A partir dessa proposta, os estudantes poderiam perceber as semelhanças e diferenças entre os indígenas mitológicos, descritos na narrativa lendária e nos símbolos oficiais e as peças expostas na instituição, de modo que ficasse perceptível a romantização dos indígenas descritos como ancestrais do povo palmeirense.

Igualmente, no espaço do Museu Xucurus, com a orientação do professor e dos monitores responsáveis por receber os visitantes, os estudantes podem identificar, de forma mais perceptível e visual, as nuances da seletividade e o jogo de interesses e disputas entre os grupos pelo domínio da narrativa sobre o passado. Tal visão pode ser percebida a partir da problematização da organização e disposição das peças expostas na instituição; o professor deve perceber, e orientar seus alunos a também fazê-lo, que a organização privilegia as exposições do catolicismo e dos artefatos relacionados às famílias ricas palmeirenses, com seus artefatos expostos na primeira sala, na entrada do prédio.

O estudo prévio da história desse museu, conforme apontado, será fundamental para tal exercício, pois, uma vez explicado em sala de aula que a instituição foi idealizada por membros da elite local, sendo um deles o Bispo do município, e organizada a partir de doações feitas por integrantes dessa mesma elite, o aluno será capaz de perceber que a disposição das peças foi pensada de modo a privilegiar esses grupos. Da mesma forma, a exposição das peças referentes aos negros, na segunda sala, e aos indígenas na terceira sala, nos fundos do prédio, representam resquícios da narrativa linear e "evolucionista" de Luiz Torres, fruto de visões próprias, além de influências de seu meio social e contexto histórico no qual escreveu (PEIXOTO, 2019; SOARES, 2020).

A observação da disposição das coleções deve ser aliada a uma problematização dos objetos que as compõem e de como são expostos, tendo

em vista as diferenças de tratamento dado à preservação exposição de diferentes artefatos; alguns dispostos no chão e sem qualquer identificação, enquanto outros são preservados em vitrines e devidamente identificados. Esses exemplos de possibilidade de análise do Museu e suas coleções devem partir, como destacado, de um olhar crítico sobre a construção do passado, uma percepção fundamentada no "reconhecimento de que aquilo que se anuncia nos museus não é a verdade, mas uma leitura possível, inteiramente permeada pelo jogo do poder" (CHAGAS, 2009, p. 66).

O terceiro momento da metodologia proposta consiste no retorno à sala de aula, isto é, do momento de socialização das experiências e vivências durante a visita ao Museu. Nessa etapa, o professor deve mediar os debates em sala, instigando a participação, suscitando questionamentos sobre as exposições ou narrativas da história local, bem como auxiliando na formulação das análises propostas pelos estudantes. O momento posterior à visita, no entanto, precisa ir além de uma conversa sobre o passeio, deve ser dedicado a retomar o que foi discutido durante a preparação para a visita, aliando o conhecimento partilhado inicialmente, bem como as problematizações a respeito do Museu e do caráter seletivo da memória e da narração histórica, com as constatações e dúvidas surgidas em campo.

É preciso que as reflexões se fundamentem na percepção de que os museus, enquanto uma narrativa do passado, devem ser questionados. Para tanto, sugerimos que o professor se ancore no debate proposto por Mário Chagas, para

quem o estudo sobre os museus e coleções carece de um entendimento de que a memória, vista como “motor” da lembrança e referências ao passado, “é construção e não está aprisionada nas coisas, ao contrário, situa-se na dimensão interrelacional entre os seres, e entre os seres e as coisas” (CHAGAS, 2009, p. 62).

Se os museus são importantes recursos didáticos para o ensino da história, com destaque para a história local, pois neles o “passado” é perceptível de forma mais atraente, por seu caráter visual, a percepção da memória enquanto “construção” é uma chave de leitura fundamental para o estudo da história. Seguindo o raciocínio de Chagas, o docente poderá despertar seus alunos para a percepção do local, é justamente nesse processo “interrelacional” entre os seres, portadores das memórias, e as coisas, objetos que podem representar memórias, que se dá a musealização de determinados objetos, em detrimento do descarte ou negação de outros, considerados sem valor histórico.

Diante dessa constatação, os estudantes serão capazes de questionar a seleção dos elementos que compõem o acervo do Museu Xucurus, percebendo quais foram selecionados como objetos representativos da história palmeirense e quais percebem que ficaram de fora. Assim, o professor poderá propor como exercício a escrita de um texto no qual os educandos deverão refletir sobre os artefatos observados durante a visita, no qual se destaque o tipo, a origem, a utilidade, e quais fatores julga que contribuíram para sua incorporação ao acervo.

Com esse exercício, ficará perceptível, de forma mais evidente, a noção de que os museus, enquanto lugares de memória, são espaços que “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebração, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1997, p. 13).

Os lugares de celebração da memória não são organizações espontâneas, mas espaços construídos a partir de intencionalidades que exprimem os interesses e visões de mundo de seus idealizadores. Apontamos para a importância de que os três momentos propostos para o uso do Museu Xucurus como recurso didático sejam permeados por essa visão crítica dos lugares de memória e das narrativas históricas. Para tanto, é fundamental que haja um movimento dialético de comunicação e complementariedade entre a preparação em sala de aula, com as primeiras reflexões sobre a história local e os museus enquanto lugares de memória e palco de disputas (CHAGAS, 2009), a visita ao Museu, exercício semelhante ao “trabalho de campo”, e o retorno à escola, momento de debate e sistematização da aprendizagem.

Em se tratando da história de Palmeira dos Índios e do Museu Xucurus, o alerta de Nora sobre a necessidade de “vigilância comemorativa” a respeito das minorias desses espaços moldados por “focos privilegiados” de rememoração aponta para uma análise indispensável sobre a história e memória local, com destaque para a presença indígena nas

narrativas históricas. Tal análise, conforme destacado anteriormente, deve partir de um estudo sobre Luiz Torres e suas produções, sejam escritas, como livros e artigos de jornais, imagéticas, fotografias desenhos como o brasão e bandeira palmeirense, ou mesmo o próprio Museu Xucurus.

Durante a visita ao Museu, os estudantes poderão observar a forma como os Xukuru-Kariri foram representados naquela instituição. O professor deverá despertar-lhes para o detalhe de que assim como o município, o Museu foi nomeado em uma referência aos indígenas, uma escolha feita por Torres e que segue sua lógica narrativa de utilização da presença indígena como marca da identidade e da história palmeirense. No entanto, nessa reflexão, é fundamental que se problematize os artefatos e representações a partir de uma reflexão que perceba as nuances das representações indígenas nas narrativas do autor.

O uso de suportes visuais, como fotografias, pode auxiliar sobremaneira na análise proposta; sejam imagens históricas produzidas por Torres, nos desenhos presentes na própria bandeira do município, e em fotografias produzidas durante a visita. A análise de fotografias do Museu poderá auxiliar nos debates posteriores à visita, servindo como suporte às anotações e observações feitas durante a visita. Ainda, a comparação entre as imagens das peças do acervo indígena exposto no museu, com as produções imagéticas de Torres poderão instigar reflexões sobre as diferentes formas de representar a presença indígena, o que muitas vezes resulta em romantizações.

Acreditamos que o estudo do Museu Xucurus, enquanto lugar de salvaguarda de memórias diversas, devem não só visitar a instituição e observar passivamente a exposição das coleções que abriga, mas problematiza-las enquanto escolhas narrativas, construções históricas organizadas a partir de intencionalidades, de modo a contribuir para que os artefatos, bem como a própria concepção de seu espaço como “lugares de memória” (NORA, 1997), sejam analisados à luz das questões sociais, culturais e históricas surgidas na sociedade envolvente.

Nesse sentido, destacamos que o estudo de história local, com destaque para o uso dos museus como recurso didático é de grande contribuição para o ensino de história, o qual deve ser fundamentado em metodologias e práticas educativas que levem em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, suas visões de mundo, lugar social e relação com os grupos socioculturais dos quais fazem parte. Desse modo, cabe considerar as “bagagens” e visões críticas dos alunos, fortemente moldadas por suas vivências e visão de mundo, percebendo-as como importantes fundamentos de suas análises, que devem ser aliadas aos conhecimentos históricos do currículo escolar. Nesse sentido, deve se considerar que

O conhecimento a ser levado para a sala de aula deve passar pelo conhecimento acadêmico, mas precisa estar aliado aos interesses dos alunos e às problemáticas do presente, para auxiliar na compreensão do nosso tempo, assumindo uma das funções da história. Podemos pensar no cotidiano e na relação dos próprios estudantes

com a sua cidade ao levantar questões de interesse deles sobre a cidade, assim como sobre o bairro em que moram, o trajeto que fazem para chegar à escola, enfim, utilizando conhecimentos dos alunos em conjunto com a história acadêmica, a teoria, para a fundamentação do trabalho (CHICARELLI; ROMERO, 2014, p. 91).

É precisamente nesse sentido de dar “significado” ao estudo da história, a partir da inserção do cotidiano dos estudantes, seu lugar de vivência e experiências, que o uso dos museus pode ser um grande aliado na prática socioeducativa. Portanto, o Museu Xucurus, enquanto espaço múltiplo de representação, formado por artefatos relacionados a diversos grupos sociais, se configura com um palco privilegiado para o debate, aprendizado e ensino da história de Palmeira dos Índios em suas múltiplas fases de representação e exclusão.

Considerações finais

A partir das reflexões propostas ao logo do texto podemos apontar para a necessidade da existência de projetos e políticas educacionais que insiram os museus no cotidiano escolar, de modo a aliar as ações educativas, de realização de eventos e de pesquisas, desenvolvidas pelos museus, com ações que busquem aproximar a sociedade/comunidade desses importantes espaços. Não obstante, ao propor uma visita ao Museu, é importante que o professor o utilize como um aliado em uma prática de ensino de história como construção moldada por disputas, de modo que as coleções nele expostas possam servir como fontes para o questionamento

do caráter seletivo da memória a da história.

Esse estudo crítico poderá ser gestado “através da recuperação da memória de pessoas comuns e de grupos específicos não contemplados até então pela historiografia tradicional” (BARBOSA, 2006, p. 82). No caso palmeirense, o estudo da presença indígena na história local poderá ter as representações presentes no Museu Xucurus de História, Artes e Costumes como aporte indispensável para o despertar de um olhar crítico sobre essas narrativas.

Desse modo, ao pensarmos o Museu Xucurus como uma instituição testemunhal moldada a partir da chave interpretativa de Luiz Torres, percebemos nesse “cenário convocado” a influência dos escritos e visões do escritor sobre a história palmeirense, com destaque para a presença indígena no passado local, enquanto uma raça formadora. Como consequência, essa instituição se transformou em um instrumento para o fortalecimento de estereótipos e representações desconectadas da realidade, o configurando como um lugar onde a memória e o poder se entrelaçaram e se “materializaram” nos artefatos expostos.

Em estudos sobre a história de Palmeira dos Índios e em visitas à citada instituição, os discentes poderão, assim, não apenas discutir sobre a formação histórica palmeirense, com seus símbolos, disputas de memórias e patrimonialização seletiva, mas também, se perceberem como partícipes dos processos históricos, reconhecendo referências a suas comunidades, grupos sociais e familiares

no panorama histórico estudado (RAMOS, 2014).

Assim, apontamos como possibilidade metodológica o incentivo à realização de visitas ao Museu Xucurus como complemento e atividade interativa no estudo da história local. Destacamos a importância da preparação anterior à “ida a campo”, pautada por discussões e estudos possibilitados por questionamentos apontados ao longo do texto. Assim, o momento de visita será fundamentado na observação/análise das peças, identificação dos artefatos e das sutilezas relacionadas ao estudado em sala, questionamentos ao professor e aos monitores do Museu. A partir desse exercício, o momento posterior à visita, de socialização da experiência e da produção de conteúdo escrito, orientado pelo professor, possibilitará um momento rico percepção das nuances, intencionalidades e disputas pela memória e rememoração, que moldam a escrita sobre o passado.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Vilma de Lourdes. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. **Saeculum revista de história**, João Pessoa, n. 15, p. 57-85, jul./dez. 2006.
- CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 19, n. 19, p. 43-81, jun. 2009.
- CHICARELI, Larissa Salgado; ROMEIRO, Kauana Candido. Museu e ensino de História: pensar o museu como local de conhecimento e aprendizagem. *In: Revista Confluências Culturais*, v. 3, n. 2, p. 86-93, set. 2014.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GUIMARÃES, Selva. O estudo da história local e a construção de identidades *In: Didática e prática de Ensino de História*. 12. ed. Campinas: Papirus Editora, 2011
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 2, n. 1, p. 9-42, jan./dez. 1994.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A exposição museológica e o conhecimento histórico. *In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). Museu: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- NORA, Pierre. **O lugar da memória**. Paris: Gallimard, 1997.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.
- PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Memórias e imagens em confronto: os Xukuru-Kariri**

nos acervos de Luiz Torres e Lenoir Tibiriçá. Maceió: Editora Olyver, 2019.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. OBJETO GERADOR: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história. *In: Revista Historiar*, Vol. 08, n. 14, p. 70-93. 2016.

SOARES, Brunemberg da Silva. **Apropriações e usos de imagens sobre os índios Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios/AL (1968-2010)**. Maceió: Editora Olyver, 2020.

TEIXEIRA, Luana. **Para além da “pedra e caco”**: o patrimônio arqueológico e as igaçabas de Palmeira dos Índios, Alagoas. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – IPHAN, Rio de Janeiro, 2012.

TORRES, Luiz de Barros. **A terra de Tilixi e Txiliá**: Palmeira dos Índios séculos XVIII e XIX. Maceió: IGASA, 1973.

TORRES, Luiz de Barros. Museu Histórico. **Correio do Sertão**. Bahia, p. 2, 15 de out. 1957

TORRES, Luiz de Barros. Museu Xucurus: página eloquente de nossa história. **Jornal de Alagoas**. Alagoas, p. 9, 10 set. 1977.

TORRES, Luiz Byron. **Cronologia do escritor Luiz B. Torres**. Palmeira dos Índios, 1999. Não publicado.

Como citar:

SOARES, Brunemberg da Silva. O Museu Xucurus de História, Artes e Costumes como recurso didática para o ensino de história sobre Palmeira dos Índios/AL. *In: Abril Indígena*, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPFIAL; CLIND, 2022. p. 67-80.

O QUE É SER UMA CRIANÇA INDÍGENA? UM OLHAR DA CRIANÇA JERIPANKÓ

João Paulo de Jesus dos Santos⁴⁷

Maraisa Ferreira⁴⁸

Vagna da Silva Santos⁴⁹

Considerações Iniciais

A cultura Jeripankó tem sido passada por gerações, por meio de práticas de rituais, cantos, torés e respeito à natureza. Falar sobre as crianças e as infâncias Jeripankó é falar sobre respeito, trocas de saberes, aprendizagens, vivências e preservação de uma vasta riqueza cultural. Assim, por meio das atividades acadêmicas, desenvolvemos trabalhos que possibilitam olhar para as crianças e seus modos de vivenciar e ser criança indígena, na região do sertão de Alagoas. Seus espaços de fala e saberes de ser Jeripankó, e por meio desses espaços a criança nos ensina muito e são elas o futuro de nossa nação, o que desde pequenas sabem da história do seu povo, da sua cultura, identidade e pertencimento de ser quem é, um Jeripankó.

Esta pesquisa teve como foco as crianças indígenas Jeripankó, um olhar da

criança, do que é ser indígena e o que considera como elementos culturais. Ouvir no seu momento de fala na sua visão e concepção enquanto indígena com base em sua cultura e sua identidade étnica, na escola, comunidade e nos meios onde elas convivem. E, assim, mostrar a importância das crianças para a construção de um povo, que darão continuidade a cultura e tradição Jeripankó entre as novas gerações no processo de identidade e pertencimento.

Povo Jeripankó

O povo Jeripankó, descendentes do grupo étnico Pankararu de Brejos dos Padres Municípios de Petrolândia, Itaparica e Tacaratu-PE, "está localizado no município de Pariconha, no sertão de Alagoas, aproximadamente 6 km do centro da cidade" (RODRIGUES; PEIXOTO, s.d.). A comunidade teve início em 1852 com a chegada de José Carapina e sua esposa Izabel. Em 1897, teve a formação de nova matriz étnica migrada do tronco velho Pankararu, a comunidade foi reconhecida

⁴⁷ Graduando em Letras do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: joao.santos1@alunos.uneal.edu.br

⁴⁸ Graduanda em Pedagogia do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela

Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: maraisa.ferreira@alunos.uneal.edu.br

⁴⁹ Graduanda em Letras do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: vagna.santos@alunos.uneal.edu.br

como povo indígena por volta do ano de 1982; descendente de Pankararu.

A comunidade indígena realiza atividades religiosas culturais, nas quais festejamos os rituais, Festa do Umbu, Festa do Cansação, Puxada do cipó e Menino do Rancho, centradas na tradição passada por gerações em respeito à natureza e aos encantados. Para a realização das atividades religiosas dos rituais citados acima “Se faz necessário que os encantados se materializem no Praiá. Os Praiás são vestes sagradas que só os homens podem usar, desde que pratiquem a religião e tenham uma boa conduta dentro das atividades [...]”. (RODRIGUES; PEIXOTO, s.d.).

Os rituais ocorrem no Terreiro, espaço sagrado para o povo como força de resistência à preservação da cultura Jeripankó. “Existem diversas grafias em referência ao nome dessa comunidade indígena, entre eles: Geripancó, Jiripankó e Jeripankó, optamos por Jeripankó, com base na oralidade da aldeia [...]” (SILVA, 2015, p. 3). Com base nas grafias todas são escritas de formas corretas, porém utilizamos “Jiripankó” ou “Jeripankó” para dar mais força e resistência na utilização do nome como povo indígena e também uma maneira de padronizar a escrita.

A infância na aldeia Jeripankó

As crianças indígenas aprendem de acordo com a convivência com o seu povo nas suas comunidades, cada povo tem seus costumes e tradições que são trazidos pelos mais velhos, pois cada comunidade indígena tem suas especificidades.

As crianças Jeripankó desde pequenos crescem sabendo o que é um toré, um praiá, um maracá ir ao terreiro e brincar nas bordas, inicia-se esse processo de identificação e ligação entre a criança e o espaço, dessa maneira vão entendendo a sua importância na comunidade. “As crianças, ao vivenciar as ações desencadeadas nos centros ritualizados, passam a ser inseridos nos ritos da comunidade, construindo os seus sentimentos de pertencimento e identidades vinculados à cosmologia Jiripankó”. (GUEIROS, 2020. p. 144)

Assim as crianças Jeripankó tem um sentimento de pertença, elas vêm construindo vínculo identitário e cultural, vivenciado dentro da comunidade. Porém, ao vivenciar ou até mesmo observar um ritual no ir ao terreiro, elas têm uma ideia de pertencimento, de identidade de estar ali observando, assistindo, participando daquele ritual – um momento de inclusão.

Na escola Indígena a proposta é que fosse diferenciada, porém os conteúdos aprendidos segue um currículo enviado pelo Estado, é inserido na instituição a parte de cultura indígena e a parte de ensino religioso, em que é trabalhada a religiosidade da comunidade; estes conteúdos são trabalhados uma vez por semana pelos professores.

Materiais produzidos

A realização do trabalho deu-se através de entrevista gravada, na forma de vídeo e, posteriormente, transcrita. A entrevista foi realizada com duas crianças indígenas do povo Jeripankó. Fomos a casa

das entrevistadas, chegando às suas residências falamos com as mães das crianças que estávamos realizando um trabalho da Universidade, orientado pela professora Graciele Oliveira Faustino, que seria uma entrevista com crianças indígenas de cinco a doze anos de idade, que seria gravado um vídeo e falar sobre o que é ser uma criança indígena Jeripankó, e tirar fotos de elementos que considera da cultura indígena, por esse motivo convidamos tais crianças por estar nesta faixa etária que estávamos pesquisando e se a mesma autorizava sua filha a fazer a entrevista.

Com a autorização das mães, então nos dirigimos às crianças que ali estavam presentes, expomos novamente o assunto, a criança aceitou, falamos com as mesmas que poderia ficar à vontade, antes da gravação as duas crianças acharam melhor escrever em uma folha de caderno e posteriormente gravaria o vídeo, até mesmo falaram que já haviam feito na escola sobre "o que é ser índio", acompanhamos todo o processo da gravação.

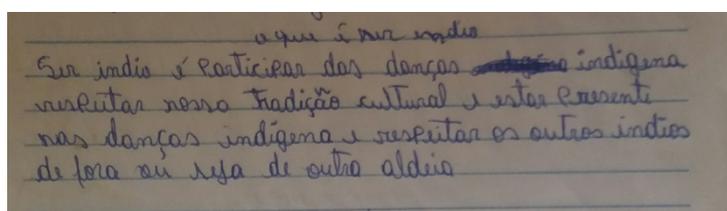
A questão-chave foi "o que ser criança indígena Jeripankó?"

Depois foi solicitado que as crianças escrevessem sobre o que é ser criança indígena e tirar fotos de elementos culturais. Para realizar o trabalho foi elaborado um termo de consentimento livre e esclarecido, para uso dos materiais coletados e das imagens, em atividades acadêmicas. Assim, as crianças realizaram as atividades solicitadas.

O que é ser criança indígena por crianças Jeripankó

A primeira criança entrevistada apresentou alguns aspectos do que é ser indígena. Segundo ela: "Ser índio é participar das danças indígenas, respeitar nossa tradição cultural e estar presente nas danças e respeitar os outros índios de fora, ou seja, de outra aldeia". O que mostra o quanto a participação é crucial para manutenção de aspectos tradicionais. Veja na figura a seguir o que ela escreveu:

Figura 1. Escrita 1



Fonte: Material produzido pela Criança Participante 1

Na narrativa da entrevistada acima, relaciona a questão do respeito à cultura, à tradição e à participação nos rituais da comunidade. "Os rituais Jeripankó também estão associados à continuidade da Tradição através da inserção de crianças e adolescentes nos eventos, tendo os anciãos e/ou os adultos a missão de compartilhar memórias, aprendizagens e valores morais" [...] (PEIXOTO, RODRIGUES, s.d.). São elas, as nossas crianças a nova geração que darão continuidade a tradição jiripankó, através de ensinamentos e trocas de saberes juntos aos nossos anciões,

[...] onde a tradicionalidade espelhada nos mais velhos, compartilha suas memórias entre os mais jovens, proporcionando o pertencimento e consequentemente o florescer da

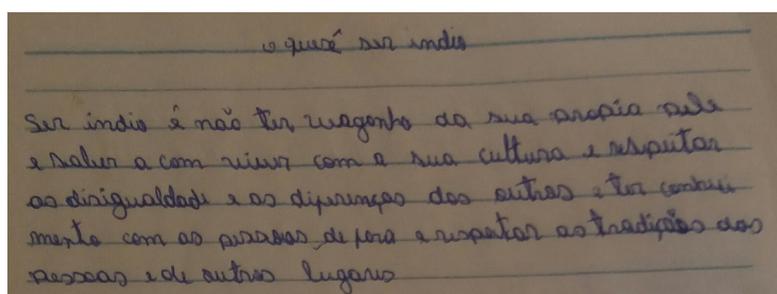
identidade baseada na inclusão das novas gerações nas memórias e sociabilidades dos grupos, considerando o papel determinante dos mais novos da etnia no “ser jiripankó”. (MENDONÇA, RODRIGUES, 2017).

O compartilhamento de saberes, a inclusão das novas gerações são papéis importantes para o povo Jiripankó. A participação dentro da cultura tradicional, da história de Jiripankó, e é a história que nos torna/nos faz ser jiripankó, alicerçada ao pertencimento e à resistência do povo a cultura, tradição e religião. São através desses ensinamentos e aprendizagens que a cultura do povo vai se passando entre as novas gerações; das memórias contadas pelos nossos anciãos, dos costumes e tradições transmitidas por eles e para eles como novos membros da cultura.

A Segunda criança entrevistada fala sobre ser indígena, que:

“Ser índio é não ter vergonha da sua própria pele e saber a conviver com a sua cultura e respeitar as desigualdades e as diferenças dos outros, é ter conhecimento com as pessoas de fora e respeitar as tradições das pessoas e de outros lugares” (CRIANÇA PARTICIPANTE 2). Veja a seguir o que ela escreveu:

Figura 2. Escrita 2



Fonte: Criança participante 2.

A partir dos vídeos produzidos, das entrevistas realizadas com as crianças, foi possível identificar a forma como elas expressam sua relação com os elementos culturais Jiripankó. Observamos vários pontos sobre o que é ser indígena no olhar de uma criança indígena, as crianças mostraram uma especificidade e conhecimentos prévios sobre os elementos culturais, na escola, comunidade, família e nos meios onde elas convivem. “A escola é, sem dúvida, um instrumento de poder. Dependendo de como seja encaminhada nas escolas indígenas, ela pode ser útil à preservação das culturas indígenas, [...] (FERREIRA, 2009).

A escola indígena também tem sido um espaço propício para a manutenção e preservação dos elementos culturais. Embora, ainda é possível identificar a presença de resquícios de uma visão colonialista sobre as populações indígenas. O contato direto com elementos culturais, na comunidade, é que permite às crianças terem essa maior aproximação como a cultura indígena jiripankó.

Às crianças também foi solicitado que mencionassem, apontassem, elementos culturais indígenas e elas se reportaram a vários elementos culturais, que estão presentes em suas casas ou em algum lugar na comunidade. Diante dos elementos citados, trouxemos algumas imagens que retratam a preservação da cultura indígena jiripankó. Os mesmos são apresentados nas figuras a seguir:

Elementos Culturais destacado

Figura 3. Terreiro



Fonte: Acervo particular dos autores

O Terreiro é um espaço sagrado, onde acontecem os rituais. "Trata-se de um lugar de encontro do povo para comemorar, dançar, festejar, celebrar". (FERREIRA)

Figura 4. Cozinha



Fonte: Acervo particular dos autores

A cozinha é o espaço para a preparação dos alimentos, o Pirão, a carne de Carneiro e o arroz. "A estrutura do espaço de preparação dos alimentos para as refeições; é o ambiente que tem como nome Taperá. (RODRIGUES, PEIXOTO)

Figura 5. Oca



Fonte: Acervo particular dos autores.

Figura 6. Pratos de barro



Fonte: Acervo particular dos autores.

Na foto 3, a oca é um dos espaços que serve como abrigo aos visitantes e até mesmo ao próprio povo em tempos de chuvas ou sol durante os rituais, assim também como os pés de árvores nas bordas do terreiro.

Na foto 4, pequenos pratos de barro na qual são servidas as refeições com o pirão, o arroz e a carne de carneiro, esses pratos são específicos para os praias.

Figura 7. Pote de barro



Fonte: Acervo particular dos autores.

Figura 8. Borduna



Fonte: Acervo particular dos autores.

Figura 9. Arco e Flecha



Fonte: Acervo particular dos autores.

Figura 10. Cocar



Fonte: Acervo particular dos autores.

Considerações finais

Durante a realização do trabalho voltado para as crianças indígenas, foi possível uma aproximação com um olhar muito mais além de ser criança indígena e, principalmente, Jeripankó. A Partir de concepções das ideias abordadas, de uma visão ampla do que é ser uma criança indígena, e quais elementos fazem parte da cultura, foi muito enriquecedor poder observar que as crianças possuem um conhecimento sobre suas identidades. Nota-se que existe o saber entre as novas gerações, e o quanto é importante trabalhar com as crianças sobre sua cultura, identidade, pertencimento e origens de seu povo, mantendo uma realidade inclusiva que elas convivem, de povo indígenas em meio às diferenças, como forma de reservar o respeito aos modos de vida indígenas.

Referências

- FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripankó**: uma reflexão sobre a Escola Diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, 2009. (Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira). Disponível em <<https://www.repositorio.ufal.br/>>
- GUEIROS, Lucas Emanuel Soares. **SER E VIVER JIRIPANKÓ**: identidade, pertencimento e ritual. Garanhuns: Universidade de Pernambuco, 2020. (Dissertação de Mestrado em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos povos indígenas) Disponível em: <<https://www.gphial-uneal.com.br/>>
- MENDONÇA, Vinícius Alves de.; RODRIGUES, Yuri Franklin dos Santos. Pertencimento e resistência entre as novas gerações: a atuação das crianças Jiripankó no ritual Menino do Rancho. In: MARIA

NETA, Francisca; PEIXOTO, José Adelson Lopes (orgs.). Dinâmicas da resistência: fronteiras, estratégias e mobilizações. Goiânia: Editora Phillos, 2019. p. 165-177. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/336599537>

PEIXOTO, José Adelson Lopes. ; RODRIGUES, Yuri Franklin dos Santos. O universo ritualístico do povo indígena Jiripankó: espaços, personagens e paisagens. Disponível em: <<https://www.gphial-uneal.com.br/>

RODRIGUES, Yuri Franklin dos Santos.; PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Pelas bordas do terreiro: a** participação feminina no ritual Menino do Rancho. Disponível em: <<https://www.gphial-uneal.com.br/>

RODRIGUES, Yuri Franklin dos Santos. ; PEIXOTO, José Adelson Lopes. A mulher Jiripankó e a relação com território imaterial. Disponível em: <<https://www.gphial-uneal.com.br/>

SILVA, Ana Claudia da. **JERIPANKÓ: história ritual e cultura.** Monografia do curso de Licenciatura Indígena de Alagoas – CLIND, pela Universidade Estadual de Alagoas, 2015. Disponível em: <<https://www.gphial-uneal.com.br/>

Como citar:

SANTOS, João Paulo de Jesus; FERREIRA, Maraisa; SANTOS, Vagna da Silva. O que é ser uma criança indígena? Um olhar da criança Jeripankó. *In: Abril Indígena*, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 81-88.

GÊNERO TEXTUAL LETRA DE CANÇÃO: MEDIÇÃO DO PIBID NA SALA DE AULA REMOTA

José Barbosa Costa⁵⁰

Maria Darliana Viela Ferro⁵¹

Iraci Nobre da Silva⁵²

Introdução

No campo dos estudos

linguísticos, nos últimos anos, tornam-se perceptíveis grandes investigações alusivas aos estudos de gêneros textuais, não apenas como único domínio linguístico, mas como forma de efetivar linguisticamente a utilização dos gêneros, em vista da esfera de uso como ação social. No contexto atual, no processo de ensino/aprendizagem, é imprescindível que sejam valorizados os saberes tácitos dos estudantes como forma de despertar o interesse na construção de novos conhecimentos.

Reconhecer os saberes tácitos de acordo com a individualidade dos discentes de uma turma é também admitir que o

gênero canção em aspecto oral ou escrito participa da vida dos educandos, considerada como uma atividade prazerosa. Esta pesquisa tem como objeto de estudo o gênero textual letra de canção agregada à esfera de ensino-aprendizagem. Para direcionar nosso estudo, apresentamos a questão norteadora: Como o gênero letra de canção pode contribuir para formação de leitores críticos discursivos? Esta investigação tem como objetivo desenvolver competências e habilidades discursivas através do Gênero Textual Letra de Canção, como mecanismo para a formação de leitor crítico, no contexto da aula de língua portuguesa.

Com intuito de conhecer pesquisas que tratam desta temática, recorreremos ao estado da arte e encontramos duas abordagens, a saber: uma pedagógica e outra literária. Na pedagógica, Guaringue

⁵⁰ <https://orcid.org/0000-0003-4761-271X>; Licenciando do Curso de Letras/Inglês na Universidade Estadual de Alagoas Campus III – Palmeira dos Índios AL/BOLSISTA PIBID/CAPES/BRASIL.

E-mail: josebarbosa9@outlook.com

⁵¹ <https://orcid.org/0000-0002-7213-517X>; Graduanda do curso de Letras Português e suas literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas - Campus III- Palmeira dos Índios-AL; BOLSISTA/PIBID/CAPES/BRASIL. E-mail: darlianadarliana66@gmail.com

⁵² <https://orcid.org/0000-0003-0029-1859> Professora do curso de Letras Portuguesa e suas literaturas da Universidade Estadual de Alagoas – Campus III, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, Brasil, Coordenadora do Subprojeto Letras PIBID – Campus III. E-mail: penedoiraci@yahoo.com.br.

(2016) e Sage, Correia, Cidade *et al* (2019) desenvolvem o gênero textual letra de canções no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A teoria abordada por Costa (2010) observa a utilização do gênero canção nos veículos da mídia literária.

Para compreensão de gêneros em ampla dimensão, adotamos como amparo teórico Manzoni e Rosa (2010); em Bakhtin (2011); Marcuschi (2005; 2006; 2008), Koch (2010); em meio a outros aplicados posteriormente.

A metodologia para análise está de acordo com o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propiciando seguir o esquema de apresentar a situação, produção inicial, posteriormente analisando os conhecimentos prévios dos alunos e verificando os conteúdos ainda não dominados. Em seguida, no desenvolvimento dos módulos, foi possível trabalhar as dificuldades apresentadas pelos educandos da escola contemplada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Esta pesquisa vincula-se ao referido programa, em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL e escolas de educação básica. Destacamos que as aulas aconteceram no formato remoto ocasionado pela crise pandêmica da Covid-19, que vigora desde março de dois mil e vinte. Isso causou a situação de distanciamento social. Assim, as aulas, no modelo convencional, passaram a se adaptar à esfera virtual. Nesse contexto, tornou-se imperativo reinventar as práticas pedagógicas nos seus diversos níveis, para se adequar à realidade na era pandêmica.

Vale destacar a importância do PIBID com oferta de bolsas como incentivo à prática docente, não só antecipando o contato dos licenciandos com a sala de aula, mas também investindo na formação acadêmica dos pibidianos. Ademais, o programa em destaque articula a relação teoria e prática, em interface com universidade e escolas de educação básica, estabelecendo um sistema de troca, avanços e ganhos para as instituições envolvidas no programa em evidência.

Torna-se digno de registro que foi, tão somente, inspirado nas ideias das descobertas do quão é importante pesquisar e estudar sobre gênero letra de canção e toda sua potencialidade, nas diversificadas estratégias de leitura e de produção textual, como procedimento que nos permite atingir o nosso objeto de estudo. Perpassando nossa motivação ao promover e desenvolver o potencial comunicativo dos educandos. Dito isso, torna-se relevante o interesse no estudo de gêneros como foco principal da investigação, a partir dos postulados dos teóricos supracitados nesse artigo, que tratam de abordagem conceituais de gêneros no contexto internacional e na esfera brasileira.

Retoricamente, este artigo encontra-se estruturado em três seções. Na primeira, apresentar-se-á o gênero textual: um diálogo à luz dos teóricos. Na segunda, exhibe-se o gênero textual letra de canção. Na terceira, apresentamos o percurso metodológico, com ênfase na análise dos dados e discussão dos resultados. Iniciamos as reflexões, com a abordagem a seguir.

Gênero textual: um diálogo à luz dos teóricos

Os gêneros textuais são inerentes as atividades de comunicação verbal entre as pessoas, isto é, em processo socio discursivo no qual a comunicação é desenvolvida por algum gênero conforme demonstra Marcuschi “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Nessa linha de pensamento, consideramos o gênero letra de canção, no aspecto oral ou escrito, constantemente presente nos atos comunicativos das pessoas, seja em momentos de diversão, de comemoração, de oração, etc. Tornando-se relevante a utilização da canção na sala de aula, uma vez que possibilita reflexão, interação e interpretação de um gênero que faz parte do cotidiano dos alunos.

À luz da teoria de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2003, p. 280), gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um contexto) para promover uma interação específica. Nesse sentido, os gêneros são resultados de um uso comunicativo da língua em sua realização dialógica, de forma que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos estruturais da língua, conforme sua dinamicidade.

Sob a ótica da dinamicidade dos gêneros, destacamos que a “formação e a

transmutação de um gênero estão ligadas à formação e às transformações sociais” (TODOROV, 2018). Compreendemos assim que “os gêneros existem como uma instituição, revelando traços constitutivos da sociedade à qual pertencem e funcionando como horizontes de expectativas para leitores e como modelos de escritura para autores” (TODOROV, 2018, p. 69, *apud* SILVA, I. N. 2020, p.58).

Referindo-se a estudos e pesquisas sobre gêneros, é oportuno destacar as palavras de (SILVA, I. N. 2020, p.60, citando MARCUSCHI, 2008, p. 147) ao afirmar que “o estudo dos gêneros textuais não é novo, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou com Platão”. Os gêneros estão envolvidos em diferentes contextos e ambientes que exigem de nós um comportamento linguístico específico para cada situação.

Na perspectiva de (BAZERMAN, 2011, p.23), os gêneros são “formas de vida, modos de ser, frames para a ação social, são ambientes para a aprendizagem”. Pensando no gênero em contextos específicos e sobre a letra de canção na sala de aula, (GUARINGUE, 2016, p. 9) salienta que “No contexto escolar, a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e reflexiva”. A ideia do autor reforça a importância do nosso objeto de estudo.

A compreensão de (BEZERRA, 2017, p.51-52) sobre uso dos gêneros é de que “O fundamental não é o conceito teórico que se adota, mas a perspectiva de que os gêneros são mais bem compreendidos e encarados como se encontram no mundo

real, e não abstraídos como objeto de preocupação pedagógica". A relevância desse postulado dialoga para estudos mais avançados em relação aos gêneros e o mundo real. Nessa linha de pensamento, realçamos o gênero letra de canção no contexto real na sala de aula.

O gênero textual letra de canção

Desde os primórdios, diversas experiências da vida humana, com relação às formas musicais, a canção (versos e música) podem ser vistos como a que mais habita no seu estilo melodioso de canção popular, sendo considerada com papel de relevância nas relações e interações que envolvem o uso da linguagem. À luz da teoria de Costa (2002, p.107) "a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, resultante de dois tipos de linguagem: a verbal e a musical". Desse modo, o trabalho em sala de aula referente ao gênero citado, desperta interesse nos estudos linguísticos e debates sobre este gênero. Ainda com o suporte da teoria, Costa (2007) enfatiza que a canção é um gênero multissemiótico e mimético e que letra e melodia se conjugam para formar a canção, portanto, existe uma relação intrínseca entre texto e melodia.

O gênero textual letra de canção, apresentando versos, rimas e estrofes é um fenômeno visto sobre linhas de fronteiras com o texto literário, propiciando sua contribuição para a mudança de perspectivas do aprendizado de formas linguísticas, com reflexos para a inclusão nos aspectos inerentes da cultura, valores, e discursos que circulam sob a mediação da língua, tornando propício um processo de

ensino-aprendizagem que abarca um método discursivo intercultural, conquistando seu espaço desde o início do século XX.

Dessa forma, podemos nos ancorar na benéfica teoria de Manzoni e Rosa (2012, p. 28), salientando que:

o gênero canção é fundamental na sala de aula, não apenas para o desenvolvimento da produção de texto, conhecimento de gêneros e apreciação musical (letra e melodia), mas também pelo fato de despertar emoções, pensamentos críticos e tornar os educandos mais sensíveis às questões e problemáticas do cotidiano.

Sob essa ótica, compreende-se que uma das principais características do gênero em estudo é a união entrelaçada por duas linguagens distintas: a linguagem verbal e a linguagem musical. As autoras Manzoni e Rosa definem canção como:

uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Para que ela seja executada é necessária a composição de uma melodia, ainda que no momento da reprodução vocal não haja instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia pelo compositor musical (MANZONI & ROSA, 2010, p. 2).

Torna-se válido ressaltar o apoio às enunciações sobre hibridismo em Koch e Elias (2006, p. 114). As autoras ressaltam que "a hibridização ou a intertextualidade de intergêneros é o fenômeno o qual um

gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação". Explicitando que "um gênero pode assumir a forma de outro e, mesmo assim, continuar pertencendo àquele gênero". É oportuno acrescentar que "o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero" (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

O estudo desse gênero permite a busca por despertar a construção de sentido baseado em metáforas e implícitos das canções que, por certa eventualidade, os alunos podem ouvir e de imediato não atentar aos possíveis elementos correspondentes à canção como gênero textual. O trabalho com o gênero textual letra de canção em caráter híbrido permite o estudo de aspectos analíticos, linguísticos, literários e melódicos. Esses aspectos são delineados nas discussões que seguem.

Percurso metodológico: análise e discussão dos resultados

Esta investigação se configura em uma pesquisa ação do tipo qualitativa, mostrando a fusão entre dois fenômenos: teoria e prática, ao que se refere à utilização dos gêneros textuais na sala de aula virtual de uma Escola pública. Os participantes são 20 alunos de ambos os sexos, cursando o terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado, no período de ano letivo de 2021. O *corpus* é composto por 12

amostras de produções textuais dos referidos aluno.

A metodologia de análise é estabelecida de acordo com o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) que argumentam "Uma 'sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". A proposta de sequência didática desenvolvida pelos pesquisadores da Universidade de Genebra-Suíça, tem como o objetivo criar uma metodologia de ensino da língua na qual os educandos possam adequar-se às práticas de linguagem configuradas em gêneros orais ou escritos.

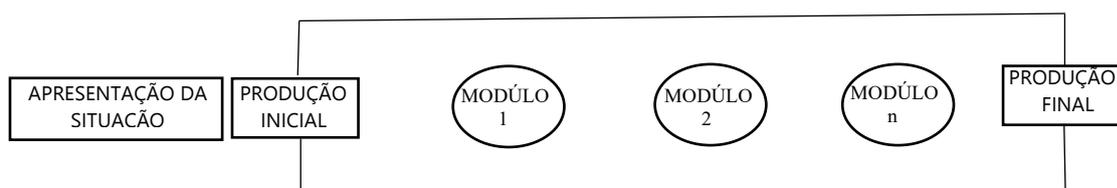
O procedimento teórico de sequência didática configurado por Dolz, Noverraz e Schneuwly constitui-se a partir do seguinte esquema: Apresentação da Situação, composta pela exposição aos alunos do projeto desenvolvido de acordo com o gênero aplicado no por meio de módulos. Em seguida, a Produção Inicial é composta por uma primeira produção textual que permite verificar os conhecimentos dos discentes e quais são as dificuldades encontradas que precisam ser trabalhadas, a partir da produção inicial, ainda é possível verificar se a sequência didática planejada atende às necessidades da turma ou se necessita de adaptações.

Posteriormente, no percurso dos Módulos o educador trabalha as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial, buscando elaborar conteúdos de acordo com o gênero em estudo, facilitando o processo de ensino aprendizagem. Por fim na Produção Final, os educandos realizam uma produção

textual, exercitando o que foi trabalhado nos módulos. Com base nos direcionamentos da produção final, o professor(a) avalia os avanços e investiga a possibilidade de uma reescrita. Desse modo, o procedimento da sequência didática é propício à prática pedagógica,

pois ajuda o docente a organizar coerente e adequadamente o ensino de gêneros com foco nas “capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.36). A figura 1, a seguir traz a proposta na qual centramos nossa metodológica.

Figura 1: Esquema da Sequência Didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY. 2004, P.83).

Inicialmente com o instrumento da sequência didática estruturada e planejada ocorreu a primeira intervenção didática de forma remota, através do Google Meet. Com a turma composta por 20 alunos, foi direcionada a apresentação da situação, em que se tornou possível expor aos alunos o que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), esclarecemos o motivo da nossa participação nas aulas de língua portuguesa e apresentamos o gênero textual letra de canção, explicando que seria o gênero estudado em nosso projeto destinado à turma.

Para exemplificar o gênero letra de canção, nosso objeto de estudo, recorreremos à canção “Cotidiano”⁵³ (1971) de Chico

Buarque de Holanda. A canção Cotidiano foi apresentada aos alunos na

etapa “apresentação da situação” em uma seção audiovisual apoiado na ferramenta tecnológica do aplicativo PowerPoint. A turma assistiu ao vídeo da canção e, em seguida, foi possibilitado uma leitura compartilhada. Na sequência, os alunos foram orientados para produção inicial, conforme o esquema didático de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Para produção inicial, foi encaminhada à turma a escrita de um texto narrativo, relatando o cotidiano antes da chegada da pandemia e como se encontra no momento atual. Como devolutiva da produção inicial, para composição do *corpus* deste estudo obtivemos 12 amostras, enviadas pelos alunos por meio do Google Classroom. Após o tratamento das produções iniciais identificamos os conhecimentos dominados com maior facilidade pelos discentes e quais

⁵³ Canção Cotidiano de Chico Buarque de Holanda(1971)>https://www.youtube.com/watch?v=plDmRyYjXgQ&ab_channel=BiscoitoFino<

dificuldades precisavam ser trabalhadas, buscando sistematizar o ensino.

O passo seguinte foi iniciar os módulos com finalidade de trabalhar o Gênero Textual Letra de Canção, buscando desenvolver a compreensão, interpretação e despertar o interesse enquanto leitores críticos discursivos, por meio do gênero textual letra de canção em aspecto híbrido através de atividades de leitura. A sequência didática constituiu-se de três módulos subdivididos em suas respectivas etapas constituídas por: estudo do gênero textual letra de canção relacionado a conhecer e visualizar a canção Cotidiano em instância oral e escrita; compreensão dos elementos que estruturam o texto narrativo e o trabalho com os elementos linguísticos na análise do gênero letra de canção em aspecto híbrido.

No primeiro módulo, teve o intuito de desenvolver habilidades discursivas, por meio de fala, escuta e leitura, de modo ativo, com a letra da canção Cotidiano de (1971). Para tanto, discutimos os aspectos: estilo musical MPB; contextualização e importância estilo MPB para a música brasileira; explicação em qual patamar Chico Buarque e suas canções desenvolvem para sociedade; biografia de Chico Buarque, composições e principais repercussões do artista para a música popular brasileira desde jovem aos dias atuais.

Todos os módulos aconteceram dentro de uma perspectiva dialógica, possibilitando aos alunos momentos para discussão, interpretação e compreensão crítica da letra da canção. Desenvolvemos o conteúdo, incentivando a participação dos educandos, proporcionando espaço

questionamento sobre o gênero estudado, confrontando com a realidade atual. A partir das interações, foi possível constatar que poucos alunos da turma conheciam ou ouviram falar do cantor e compositor Chico Buarque antes da apresentação da biografia. Cotidiano foi a primeira canção do cantor que os alunos ouviram. Ainda foi possível observar que os alunos apresentam um gosto musical bem diversificado, tornando pertinente o estudo do gênero letra de canção, mostrando a representatividade da música popular brasileira nas aulas de língua portuguesa, até como forma de despertar o gosto por esse estilo.

O segundo módulo didático constituiu-se dos aspectos: conhecer as características de uma canção narrativa e acompanhar a atividade de produção inicial. Sugerimos explicações dos recursos linguísticos de ordem gramatical, de ortografia, de acentuação. Os aspectos de coerência e coesão foram implementados às produções iniciais para garantir melhor compreensão. Neste módulo, estimulamos a oralidade e compreensão da estrutura do texto narrativo e os elementos que configuram o texto narrativo na letra de canção Cotidiano.

No desenvolvimento do segundo módulo, também foi possível o reconhecimento do gênero textual letra de canção no Exame Nacional do Ensino Médio–ENEM, que oportunizou levar para turma do terceiro ano do ensino médio questões do caderno branco de linguagens, da prova do ENEM 2020, que exigiu do participante o reconhecimento do gênero letra de canção em proposta intertextual

entre o gênero em estudo e mais de uma sequência tipológica presente na canção.

É pertinente destacar que o ensino médio se caracteriza por estar voltado ao contexto do ENEM, uma vez que o exame é uma porta para o ingresso dos jovens no ensino superior. Assim, observar o gênero letra de canção presente no ENEM reafirma a importância do desenvolvimento dessa pesquisa, bem como prioriza o domínio do gênero canção desenvolvido no ensino médio.

No terceiro módulo, como atividade assíncrona para o terceiro encontro, deixamos no Google Classroom da turma o link para acesso de um jogo didático em formato de Quiz, produzido através da plataforma Wordwall, que trabalhamos compreensão e interpretação da letra da canção cotidiano e aspectos linguísticos, por meio de perguntas e alternativas que automaticamente indicavam o acerto ou erro. A opção pelo jogo educativo ocorreu devido à possibilidade de uma dinâmica interativa e ao mesmo tempo educativa, despertando maior interesse dos alunos.

Em todas as intervenções em sala de aula, através dos módulos, possibilitamos aos alunos momentos para discussão, interpretação e questionamento através do gênero estudado, incentivando à participação e desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos.

O *corpus* de 12 amostras obtido para análise tratou-se de textos narrativos escritos a esferográfica, sendo todos da produção inicial. O passo seguinte foi a análise dos textos, buscando identificar os conhecimentos dominados e as sinalizações de dificuldades de ordem diversa para em seguida minimizá-las. Os

dados foram agrupados de acordo com critérios que configuram o texto narrativo. O agrupamento foi efetivado através dos critérios de ordem linguística; de acentuação; tempo e espaço; narrador; coesão; coerência e estrutura.

Mediante às construções textuais da primeira produção, os resultados diagnosticaram dificuldades corriqueiras em textos à deriva das normas gramaticais básicas. Algumas inconsistências de acentuação, pontuação, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, além de alguns textos não apresentarem coerência na organização do sentido, por não explorar a estrutura do que é exigido pelo gênero textual na tipologia narrativa. Após a coleta das primeiras amostras, os módulos foram direcionados a trabalhar as dificuldades apresentadas.

No decorrer das intervenções didáticas, observamos que a cada encontro os alunos mostraram-se interessados, diante da interatividade e criatividade que a canção proporcionou, especialmente por saber que o gênero em estudo esteve presente no ENEM. A interatividade e avanços para escrita e oralidades da turma, ao estudar o gênero letra de canção, vai ao encontro com Guaringue (2016) com quem veementemente concordamos, sobretudo por argumentar que as canções são ferramentas para explorar competências contribuindo para o “[...] raciocínio, da criatividade, e para muitos outros dons e aptidões” (GUARINGUE, 2016, p. 2).

Conclusão

Através desta pesquisa, podemos perceber que a questão norteadora foi

respondida, ao observar que o gênero letra de canção contribuiu, embora timidamente, para formação de leitores críticos discursivos. Nosso objetivo de desenvolver competências e habilidades discursivas através, do Gênero Textual Letra de Canção, como mecanismo para a formação de leitor crítico, no contexto da aula de língua portuguesa também foi contemplado.

É fundamental reverberar que a Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é um instrumento que serve para o melhor funcionamento da prática em sala de aula. A metodologia adotada pelos pesquisadores de Genebra/Suíça, propõem para seus leitores a facilidade no funcionamento, auxiliando o profissional da educação na sua ação pedagógica dentro da sala de aula.

Podemos perceber que o trabalho com o gênero textual letra de canção apresentou avanços consideráveis e contribuições significativas para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos educandos. Atestamos que esse gênero textual, nas aulas de língua portuguesa, desperta o interesse dos alunos de forma dinâmica e interativa para o desenvolvimento da capacidade crítica e discursiva dos discentes.

Destacamos que o campo de pesquisa dos gêneros é vasto, por isso existe a possibilidade de investigação nas aulas tanto em perspectiva linguística como literária nos diversos anos do ensino fundamental e médio. Por conseguinte, ainda existe muito a ser explorado nesse campo. Esperamos que essa pesquisa contribua para estudos posteriores sobre

gêneros e ensino, mais especificamente como possibilidade em sala de aula remota, tornando-se possível perceber o quanto os alunos estão cada vez mais inseridos no universo tecnológico. Assim, o grande desafio é manter a escola atualizada e que faça parte da realidade desses estudantes. Convém reiterar que esse trabalho está vinculado ao subprojeto de Letras Português-PIBID/ CAPES/ UNEAL/ Campus III. Por meio deste estudo, concluímos que é imprescindível a utilização do gênero textual nas aulas de língua.

Referências

- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf> . Acesso em: 06 jun. 2021.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2014v11n4p492/29> Acesso em: 06 jun. 2021.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2754/2709>. Acesso em: 18.jun.2021.

- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais.** São Paulo: Parábola, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapita/article/view/8595>. Acesso em: 22. junh.2021.
- COSTA, Nelson Barros da. **O objeto e o sujeito na pesquisa da canção: uma reflexão Bakhtiniana sobre a análise do discurso literomusical.** In: COSTA, Nelson Barros da (org.). **O charme de Nação: Música popular, discurso e sociedade brasileira.** Ed. expressão gráfica, Fortaleza, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/26346/1/Nasentrelinhasg%C3%AAnero_Silva_2018.pdf. Acesso em: 03.jul. 2021.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **“Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY. Acesso em: 03.jul 2021.
- GUARINGUE, Cibele Bastos. **O gênero letra de canção e suas contribuições na língua portuguesa.** In: Congresso Internacional Marista de Educação, 5º., 2016, Recife/Olinda-Pernambuco. Disponível em: <http://www.congressomarista.com.br/wp-content/uploads/2016/10/023-1.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Intertextualidade: diálogos possíveis,** São Paulo: Cortez, 2007. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010. Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n10/n010.p087-102.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- MANZONI, Ahiranie Sales dos Santos. ROSA, Daniela Botti. **Gênero canção: possibilidades de interpretação.** Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social, UFAL, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13643664-Genero-cancao-possibilidades-de-interpretacao.html>. Acesso em: 17. jul. 2021.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/298548/mod_resource/content/3/Marcuschi-Produ%C3%A7%C3%A3o%20textual%20281%29.pdf. Acesso em: 22 de ag. 2021.
- SILVA, I. N. **Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares.** Tese de Doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. PPG em Ciências da Linguagem, Recife, 2020. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1358>. Acesso em: 23.ag 2021.

Como citar:

COSTA, José Barbosa; FERRO, Maria Darliana Viela; SILVA, Iraci Nobre da. Gênero textual letra de canção: mediação do PIBID na sala de aula remota. //: *Abril Indígena*, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 89-98.

GÊNEROS, CONTEXTOS E AGENTES: QUESTÕES DE METODOLOGIA E ANÁLISE CLASSIFICATIVA E DESCRITIVA⁵⁴

John Hélio Porangaba de Oliveira⁵⁵

Introdução



s estudos de gêneros

constituem uma temática inter, múlti, trans, pluri e metadisciplinar das ciências da linguagem, sob o desígnio dos campos da linguística, linguística aplicada e linguística educacional. Desse modo, a contextualização, envolvendo os sujeitos agentes da interação nas modalidades de comunicação verbal e não verbal, é tomada como parte dos estudos contemporâneos de gêneros, principalmente no âmbito acadêmico. Podemos observar que existem muitos gêneros servindo ao corpo docente e discente na prática de vida acadêmica. Esses gêneros se inter-relacionam formando a ideia de conjuntos e sistemas, servindo como facilitadores para leitura, análise e produção acadêmica.

Embora as relações e inter-relações entre gêneros seja importante, nesse momento voltamos o olhar para a relação e inter-relação mais ampla entre gêneros,

contextos e sujeitos agentes da produção e recepção. Desse modo, essa relação e inter-relação constitui o objeto de estudo da contextualização da linguagem e para o desenvolvimento de pesquisa e consciência pedagógica. Nesse sentido, temos o objetivo, portanto, de classificar a relação e inter-relação entre gêneros, contextos e agentes, considerando a descrição organizacional de questões metodológicas e analíticas.

Para este objetivo, o presente trabalho está estruturado em quatro tópicos, além desta introdução e das conclusões. No primeiro tópico, apresentamos as bases teóricas de estudo da relação e inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos agentes – que nos permitem entender o objeto de trabalho e linhas gerais de um panorama de análise classificativa e descritiva. No segundo tópico, apresentamos o caminho metodológico dos procedimentos de análise e discursão. No terceiro tópico apresentamos os resultados da análise das relações e inter-relações entre gêneros,

⁵⁴Este artigo consiste em uma síntese e dilatação das questões abordadas na tese de doutorado do referido autor. Foi usada uma parte dos *corpora* da referida tese para classificar a relação e inter-relação entre gêneros, contextos e agentes. Aqui, de modo mais consistente, é possível encarar discursivamente a relação e inter-relação desses três elementos classificativos da linguagem acadêmica.

⁵⁵Doutor em Ciências da Linguagem; Membro do Grupo de Estudos GETE – Gêneros, Texto e Ensino; Pesquisador de gêneros (textuais/discursivos), letramentos acadêmicos, mapeamento de gêneros e contextos; E-mail: jhpoingles@gmail.com; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9091159990828066>

contextos e sujeitos agentes. E, por fim, no quarto tópico, apresentamos o significado dos resultados em consideração para o trabalho com o ensino e a pesquisa.

Bases teóricas das concepções de relação e inter-relação nas análises de gêneros

Os estudos de relação e inter-relação possuem uma origem centrada na compreensão da teoria geral dos sistemas em Bertalanffy (1975), oriundo das ciências biológicas, enfatizando um saber teórico/científico e multidisciplinar para as necessidades de conhecimento gerais e específicos. O estudo da relação e inter-relação que constitui parte da concepção de sistemas permite inter-relacionar e integrar assuntos interdisciplinares ou gerais com as convenções disciplinares, podendo ser aplicados para observação, análise e estudo de qualquer fenômeno em diferentes domínios. O autor concebe o termo "sistema como uma complexidade" (BERTALANFFY, 1975, p. 36), descritos como elementos únicos, como componentes e como componentes gerais quando os componentes se inter-relacionam com os elementos únicos. Desse modo, Bertalanffy concebe que os fenômenos de observação como um todo maior que a soma das suas partes constituintes e inter-relacionadas, situando elementos intersubjetivos e pragmáticos de processos de interpretação, de aspectos sociais e individuais, físicos e subjetivos na complexidade da vida real, em seus conjuntos de práticas relevantes ao fenômeno em observação.

As relações e inter-relações representam agrupamento de gêneros e

entre eles. Os processos de organização desses agrupamentos são desenvolvidos pelas compreensões dos seguintes pontos: 1) propósito comunicativo; 2) organização retórica e linguística enquanto estratégias de ações comunicativas; 3) gêneros diferentes; 4) variação de gêneros; e 5) análise de gêneros. Todas essas compreensões, conforme organizamos, caracterizam um olhar explícito em que todos os pontos estão ligados ao processo denominado análise de gêneros.

Análise de gêneros é o estudo do comportamento linguístico situado em contextos acadêmicos ou profissionais, seja qual for o modo como é encarado; quer em termos de tipologias de ações retóricas, como em Miller (1984) e Berkenkotter e Huckin (1995); em termos de regularidades de processos sociais de vários níveis e orientados para uma meta, como em Martin, Christy e Rotery (1987) e Martin (1993); ou em termos de consistência de propósitos comunicativos, como em Swales (1990) e Bhatia (1993). (BHATIA, 2009, p. 160-161).

Bhatia (2004; 2017) desenvolveu um processo de análise de gêneros que parte da perspectiva etnográfica, segue por perspectivas crítica e cognitiva finalizando com a perspectiva textual. Ao final do processo nós temos uma abordagem sociorretórica de estudos de gêneros acadêmico-profissionais. Encontramos, neste autor, uma visualização processual das perspectivas que delineiam os procedimentos metodológicos da análise. No entanto, a compreensão sociorretórica já estava presente desde seu precursor John M. Swales, no início da década de

1990, quando ele nos apresenta uma das concepções de gênero, conforme segue.

Um *gênero* compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos *membros especializados* da *comunidade discursiva* original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delinea a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável (SWALES, 1990, p. 58 [grifo nosso]).

Notamos aqui, nesta citação, os elementos “gênero”, “membros especializados” e “comunidade discursiva”. A referida citação constitui a definição de gênero interligada com a caracterização contextual e dos sujeitos agentes da interação comunicativa, socialmente situados. Precisamos entender que os estudos de Swales (1990) situam concepções de comunidade discursiva (acadêmica), gênero (artigo de pesquisa) e tarefa (produção de escrita sociorretórica). No entanto, apenas a parte ou seção introdutória é a tarefa de análise e objeto de estudo. Para um entendimento do termo contexto, Van Dijk (2012) concebe que este consiste em uma compreensão dos sujeitos socialmente situados, enquanto membros de determinadas comunidades discursivas. Desse modo, o referido autor nos diz que o gênero é definido “em termos de seus traços

contextuais: o entorno, os participantes (e seus papéis, suas identidades e relações), o tipo de atividade (política) em que há envolvimento, e suas bases cognitivas (objetivos, conhecimento, crenças do grupo, ideologias etc.)” (VAN DIJK, 2012, p. 208).

O propósito comunicativo que caracteriza um elemento importante na análise de gêneros tem suas origens na compreensão de *Specific Purposes* da abordagem do ESP (*English for Specific Purposes*) no trabalho com as necessidades de aprendizagem e comunicação da língua, em específico (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Além dos estudos da língua, o *Specific Purposes* também vai se constituir o escopo da ciência da linguagem contextualizada, desenvolvendo mecanismos de compreensão das necessidades de aprendizagem e comunicação dos sujeitos agentes e das necessidades de (com)vivência nos contextos acadêmicos ou profissionais – enquanto relações interpessoais e proficiência cognitiva (SWALES, 2000).

O *Specific Purposes* passa a ter dois desdobramentos em que o que é específico pode ser: 1) de cunho social, envolvendo a individualidade e a diversidade de pessoas e de situações contextuais; e 2) de caráter comunicativo em que estudamos o comportamento linguístico por meio da descrição de movimentos e estratégias retóricas. Para um entendimento deste último desdobramento, Bhatia (2009, p. 165) descreve que “os gêneros são identificados em termos dos propósitos comunicativos [...] caracterizados em diferentes níveis de generalização [...] em

termos de uma combinação de processos retóricos”.

Partindo da abordagem etnográfica, Swales (1998) desenvolveu uma perspectiva de estudo denominada ‘textográfica’, baseada em textos, situando a diversidade de gêneros, em modalidades de diferença e de variação, a medida em que cada contexto (área disciplinar) desenvolve valores e crenças específicas de produção, circulação, uso e valorização/prestígio. Desse modo, Swales observa as dobras de contexto, inicialmente descrevendo como global e local. Depois, ele descreve o contexto local baseado nas práticas profissionais de cada área disciplinar.

A determinação dos sujeitos agentes enquanto elementos de estudo de gêneros e parte dos critérios de identificação da comunidade discursiva, de modo explícito, vai aparecer em Oliveira (2022b). Neste autor, que estudou o termo ‘resumo’ para muitos gêneros e variação de contextos, os agentes enquanto sujeitos da produção e da recepção dos gêneros constitui uma parte essencial da compreensão e natureza da escrita acadêmica. É possível observarmos no referido autor que a relação e inter-relação não é apenas entre gêneros como são descritas em Swales (1996; 2004), Bhatia (2004; 2009; 2017) e Bezerra (2006; 2017). As relações e inter-relações são constitutivas da noção de linguagem acadêmica cujo tópico de estudo de gêneros a representa considerando contextos e sujeitos agentes como suas partes inter-relacionadas.

O trabalho de Austin (1990 [1962]), que constitui o livro *Quando dizer é fazer*,

relata que o uso e o funcionamento da linguagem ocorrem sob condições da relação daqueles que interagem (falante/escritor/leitor e ouvinte/leitor e vice versa) com a situação contextualmente situada. Desse modo, os atos ou enunciados (textos/discursos) performativos, formadores de ênfase e efeitos de se dizer alguma coisa e conseguir que alguém faça alguma coisa que se deseje, consiste na inter-relação entre gêneros (aquilo que se diz de uma dada maneira), contextos (situação retórica/recorrente) e sujeitos agentes. A performance só ocorre quando aquilo dito é realizado por determinadas pessoas, em seus papéis funcionais, não qualquer pessoa, sob condição das situações contextuais e o entendimento da outra pessoa, reconhecendo na mensagem a construção de sentido específico ou um comando para uma ação.

A seguir, apresentamos uma metodologia de estudo de classificação da relação e inter-relação entre gêneros, contextos e agentes.

Procedimentos metodológicos

A linguagem “vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação” (MARCUSCHI, 2008, p. 16) constitui uma concepção centrada no seu uso e funcionamento. Esse movimento de contextualização da linguagem tem, nos gêneros, contextos e público-alvo, uma compreensão processual de práticas comunicativas e de letramentos pautados em finalidades específicas. Desse modo, nos situamos na abordagem dos estudos de *Language for Specific Purposes* de

Swales (2000) para uma observação das práticas e processos comunicativos dos membros/participantes de simpósio temático em eventos acadêmicos.

Por meio de uma investigação textográfica⁵⁶ (SWALES, 1990; OLIVEIRA, 2022a; 2022b), o *corpus* foi constituído por quatro gêneros orientacionais, situando os contextos e os sujeitos produtores e avaliadores – autorizados para participação em simpósios temáticos e para produção de gêneros (especificamente os resumos de simpósio temático, de comunicação e de trabalho completo). A participação (vivência e experiência) do autor nos contextos de estudo, produção de gêneros específicos e interação com outros membros especializados da comunidade discursiva acadêmica foi crucial para a realização da pesquisa.

Para atender ao objetivo deste trabalho, analisamos a classificação da relação entre gêneros, contextos e sujeitos agentes. A descrição organizacional de questões metodológicas e analíticas, aqui, estão pautadas no reconhecimento explícito do que em outros estudos é comumente implícito. Reconhecemos, portanto, o contexto de dois eventos acadêmicos realizados no ano de 2019, SIMELP e SIGET, e os sujeitos participantes, produtores e avaliadores dos gêneros resumo em simpósios temáticos. Esse reconhecimento constitui atenção para a relação e inter-relação muitas vezes

implícitas que precisam de uma atenção descritiva mais explícita, atendendo às questões metodológicas e analíticas de ensino-aprendizagem e valorização dos processos e práticas interacionais, usuais e funcionais da linguagem, conforme segue.

Análise das relações e inter-relações entre gêneros, contextos e sujeitos agentes

As análises situam observações estratégicas, flexíveis, interativas e inferenciais de conhecimentos globais e locais (macrocontextuais), de contextos localizáveis e focalmente concebidos (microcontextos). A referência para contextos globais e locais situam, respectivamente, comunidade discursiva acadêmica – CDA e área disciplinar. Para os contextos locais e focais, são situados, respectivamente: 1) os eventos acadêmicos SIMELP e SIGET, o primeiro em uma dimensão mundial, realizado em contexto brasileiro, e o segundo em uma dimensão internacional, realizado em contexto estrangeiro; e 2) uma associação de pessoas reunidas nos eventos acadêmicos acerca das ciências da linguagem com foco em temas específicos, componentes dos simpósios temáticos.

Esse exposto classifica dimensões, contextos e compreensões terminológicas para o processo de produção e recepção de variados gêneros⁵⁷ específicos, orientados

⁵⁶O método textográfico, realizado com base em textos, inclui uma pesquisa de campo e observação empírica envolvendo entrevista. No entanto, a depender do tempo e objetivos do pesquisador, a investigação pode se limitar ao trabalho apenas das descrições indicativas e

referenciais daquilo que é pertinente para discussão, como ora aqui desenvolvemos.

⁵⁷Para uma compreensão acerca de variação e diferença de gêneros é interessante apreciar a tese de Oliveira (2022), onde há um tratamento para essas questões de variação e diferença,

por diferentes gêneros orientacionais, conforme ilustração a seguir.

Quadro 1: Classificação das categorias analíticas entre contextos e gêneros

Dimensão	Contexto	Compreensão terminológica para o processo de produção
MACRO CONTEXTO	CDA	Instituições de ensino superior
		Gêneros orientacionais da produção (gerais) Materiais normativos da produção de resumos são a NBR 6028: 2021.
	Área disciplinar	Área de linguística e literatura
		Sem gêneros orientacionais (específicos) Gênero(s) resumo produzidos sob regulamentos da relação professor/aluno, experiências pessoais, normas gerais da NBR 6028: 2021
MICRO CONTEXTO	Evento acadêmico	SIMELP – Porto de Galinhas – Pernambuco (UFRPE)
		SIGET – Córdoba – Argentina (UNIC)
		Gêneros orientacionais da produção (específicos)
		Gêneros orientacionais de identificação e informação acerca do contexto
		Gênero(s) resumo (específicos, porém, ainda, gerais)
	Simpósio temático	Ponto de conhecimento
		Gêneros orientacional (resumo do simpósio temático em específico)
		Gênero(s) resumo – propostas de trabalho/ comunicação e trabalho completo

Fonte: Elaboração autoral.

A partir desta primeira classificação mais geral das categorias analíticas entre contexto e gêneros, podemos nos mover

para uma perspectiva descritiva dos gêneros, contextos e sujeitos agentes, conforme ilustração a seguir.

Quadro 2: descrição dos gêneros, contextos e sujeitos agentes

GÊNEROS	CONTEXTOS	SUJEITOS/AGENTES
Gêneros orientacionais:	Contextos gerais:	Sujeitos gerais:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cartas circulares com regulamento de produção e informações gerais; 2. Caderno de programação; 3. Diretrizes para os autores; 4. Resumo de simpósio temático. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunidade discursiva acadêmica; 2. Área disciplinar de linguística e literatura. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Professores e pesquisadores doutores e pós-doutores de instituições de ensino superior; 2. Alunos de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu); 3. Alunos de graduação e professores de educação básica.

pois existem nuances entre elas para novos trabalhos de pesquisa.

Variação de gênero específicos:		Contextos específicos:	Sujeitos específicos:
1. Resumo de minicurso;	6. Resumo de simpósio temático;	1. Evento acadêmico: SIMELP e SIGET; 2. Simpósio temático referente aos estudos de gêneros e estudos de letramentos.	1. Produtores de resumos: estudantes, professores e pesquisadores interessados em estudos de gêneros e letramentos; 2. Receptores/avaliadores doutores e pós-doutores de linguística e literatura.
2. Resumo de oficina;	7. Resumo de comunicação oral;		
3. Resumo de mesa-redonda;	8. Resumo de comunicação em pôster;		
4. Resumo de conferência;	9. Resumo de trabalho completo		
5. Resumo de palestra;			

Fonte: Elaboração autoral.

Para entendermos a referida relação e inter-relação, observamos, nos gêneros orientacionais, que os gêneros específicos são nomeados, fazendo referência para quais membros especializados da comunidade discursiva acadêmica pode ou não produzir cada um deles. Ao nos situarmos na variação dos resumos de simpósio temático, de comunicação oral, de comunicação em pôster e de trabalho

completo (respectivamente na variação do 6 ao 9, do Quadro 2), visualizamos indicações e restrições que demonstram a necessidade de conhecermos explicitamente a relação e inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos agentes. Vejamos na ilustração a seguir um referencial acerca dessas restrições que situam a linguagem como conjunto de atividades e formas de ação específica.

Quadro 3: Restrições nas modalidades de participação e produção de gêneros específicos

Resumos	Participantes autorizados para produção	Orientação explícita
Resumo simpósio temático	Especialistas doutores, filiados a instituições, nacionais ou internacionais	SIMELP e SIGET
Resumo de comunicação oral	Professores de IES, pesquisadores, alunos de pós-graduação	SIMELP e SIGET
Resumo de comunicação em pôster	Professores de IES; pesquisadores; alunos de pós-graduação (<i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>); alunos de graduação e professores de educação básica; profissionais e doutores	SIMELP e SIGET
Resumo trabalho completo	Participantes nas diferentes modalidades de comunicação	Apenas para o SIMELP

Fonte: Elaboração autoral.

Esses dados, resultados da pesquisa, ilustram práticas e processos socialmente situados com foco não apenas no conteúdo em seus gêneros específicos, mas também nas informações relevantes dos gêneros orientacionais que situam conjuntos de

atividades contextuais e aqueles sujeitos agentes da comunicação, interação, habilitados para uma efetiva participação enquanto membros da comunidade discursiva acadêmica. No tópico a seguir discutiremos acerca do significado dos

resultados desta pesquisa nos voltando para o trabalho com o ensino e a pesquisa.

Significado da relação e inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos agentes

A metodologia de análise, baseadas em textos, constituiu um recurso de construção de sentido e mapeamento de gêneros enquanto questões relevantes para os estudos contemporâneos de descrição e classificação da variação de gêneros específico; mapeamento de questões contextuais relevantes para descrição e classificação de situações contextuais adaptadas para finalidades de comunicação específica (também percebidas em sua variação); mapeamento de questões de agência/agentes enquanto sujeitos da produção e recepção dos gêneros específicos, que constituem variação e diferenças nas formas de ação, percepção e cognição do fazer e ser membro da comunidade discursiva. Esses mapeamentos ilustram o trabalho com a linguagem permitindo compreender seus processos de uso e adaptação sob condições de orientação e funcionamento específico.

Os resultados nos mostram que a relação e inter-relação compõem evidências para uma compreensão dos processos de organização linguística, retórica e identidade social. Desse modo, a descrição e classificação da relação e inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos, nas ilustrações (quadros) do tópico anterior, situam nossa preocupação com as questões de metodologia e análise. O comportamento linguístico, nos gêneros orientacionais, que analisamos revela,

nessa classificação, uma compreensão de linguagem multidimensional com foco no significado e na tarefa, com destaque para habilidades de comunicação interpessoal e a proficiência cognitiva acadêmica, técnico-científica.

A referida compreensão constitui um instrumento de orientação de uso e funcionalidade dos propósitos comunicativos, ligados com às necessidades de aprendizagem e comunicação que precisamos para o trabalho com o ensino e com a pesquisa. Nesse sentido, o significado da relação e inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos agentes consiste na interpretação de que o texto e o discurso são guiados por políticas institucionais (globais e locais) com seus contextos de situação específica, informando sobre o que discursar, restringindo e afetando o planejamento textual. A execução de determinados discursos/textos em gêneros específicos, embora tenha um design contextual, é característica do comportamento linguístico dos sujeitos agentes socialmente situados, especializados em determinados valores discursivos para produção e recepção daquilo que é objeto focal em termos de conjuntos de propósitos (interesses e objetivos), em termos de conhecimentos gerais, compartilhados.

Essa interpretação constitui um significado relevante para o trabalho com o ensino e a pesquisa. Cabe entender que aquilo que estudamos, seja para fins de ensino ou pesquisa, é estabelecido como tal em conjuntos de atividades e formas de ação situada em práticas e processos de letramentos sociais, comunicativos e

específicos da relação e inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos agentes da interação. Logo, isso constitui questões metodológicas e analíticas para classificação e descrição do fenômeno da linguagem, entendendo sua multiplicidade. A multiplicidade da linguagem pode ser descrita de modo geral sem sujeito, objeto e situação contextual específica, situando apenas determinações, grandezas e dimensões. No entanto, sua natureza comunicativa mantém relação e inter-relação com a mudança de contexto e de sujeito agente, implicando adaptações necessárias e pertinentes ao uso e funcionalidade do gênero nas atividades de linguagem acadêmica.

Em síntese, cada contexto, cada gênero e cada sujeito agente (gerais e específicos) regulam e são regulados por normas e regra, valores e crenças enquanto formas de agir, acolhendo as necessidades temporais dentro de questões atemporais. As formas de agir dos sujeitos agentes em relação e inter-relação com o contexto e os gêneros específicos são dependentes da maneira de perceber, reconhecer, construir sentido e interpretar aquilo que estão fazendo ou precisam fazer sob condições de sua formação acadêmica, valores discursivos, compreensão de contexto e mecanismos de consciência da realidade de cada elemento da relação e inter-relação em foco. Para finalizar este trabalho, apresentamos a seguir as conclusões a que chegamos diante do referido estudo ora exposto.

Conclusão

Este trabalho se situa na fase de desdobramento de questões abertas após a conclusão da tese de doutorado do referido autor. A situação dos estudos da relação e inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos agentes consiste em perspectivas analíticas de bases etnográfica, sociocríticas e sociocognitivas de estudo da sociorretórica dos gêneros (textos/discursos) acadêmicos. As compreensões atuais dos estudos da linguagem acadêmica ainda são pouco exploradas, muitas vezes limitadas em concepções simplistas de caráter técnico-científico. Desse modo, classificar a relação e inter-relação entre gêneros, contextos e agentes, considerando a descrição organizacional de questões metodológicas e analíticas foi nosso objetivo neste trabalho.

Diagnosticamos, nos resultados e discussões, uma compreensão etnográfica para o entendimento do funcionamento da linguagem acadêmica e suas condições de uso e construção de sentido. O método textográfico, baseado em gêneros orientacionais e experiência de participação e interação com os elementos de classificação e descrição, pelo pesquisador, constituiu uma base para o entendimento de questões metodológicas e analíticas que podem auxiliar no processamento interpretativo de trabalho orientacional/instrutivo do ensino e da pesquisa. Embora faça referência direta ao pesquisador, os dados ora expostos podem auxiliar diferentes leitores, deste trabalho, para suas próprias necessidades, seja de estudo, de ensino ou de pesquisa. Pode

auxiliar, ainda, no reconhecimento do design metodológico de trabalho com um certo objeto de estudo. Isso se dá em virtude da descrição categórica e classificativa do modo de reconhecer explicitamente o que muitas vezes não temos acesso por serem implícitos ou não serem ditos, por se conceber que o conhecimento tácito não é necessário de explicação.

É possível concluir que este trabalho, ora exposto, contribui para uma compreensão acerca da comunidade discursiva acadêmica em seus valores e normas gerais e específicos. A relação e inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos agentes situa uma visão panorâmica para questões não apenas de trabalho com gêneros, situa, também, uma compreensão da linguagem acadêmica que ocorre nas práticas e processos de desenvolvimento das atividades e suas formas de ação intercultural e interdisciplinar. Desse modo, embora o trabalho esteja situado nas ciências linguísticas e literárias, ele pode ser aproveitado em qualquer área de conhecimento, visto que a demanda por tais noções classificativas de relação e inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos agentes são de relevância e necessidade de conhecimento explícito de toda a comunidade discursiva acadêmica.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para um entendimento mais largo e amplo acerca do estudo da linguagem para fins específicos. Esperamos que este possa auxiliar nos processos de compreensão estratégica, flexível, interativa e inferencial de fazer pesquisa, organizar procedimentos metodológicos e analíticos

a serem desenvolvido em qualquer âmbito educacional, profissional e ou interativo da comunicação humana.

Referências

- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].
- BERTALANFFY, Ludwig. V. **Teoria geral dos sistemas**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- BEZERRA, Benedito G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2006.
- BEZERRA, Benedito G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editora, 2017.
- BHATIA, Vijay K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.
- BHATIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. In: BEZERRA, Benedito, Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Orgs). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, pp. 159-196, 2009.
- BHATIA, Vijay K. **Critical genre analysis: Investigating interdiscursive performance in professional practice**. Taylor & Francis, 2017.
- HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**. Cambridge university press, 1987.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, John H. P. Questões contextuais na análise de gêneros: considerações metodológicas e analítica. In: ROCHA, Max; SUEL, Marcos; PIANCÓ, Emanuelle; TOMAZ, Patrícia. **Discurso e texto em diferentes domínios sociais**. Teresina-PI: Editora Pathos, p. 90-108, 2022. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/discorso-e-texto-em-diferentes-dominios-sociais/> acesso em 03/05/2022.

OLIVEIRA, John H. P. **Os gêneros resumo: agrupamentos, relações e inter-relações contextuais em eventos acadêmicos**. 2022. 569 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2022b. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1571#preview-link0>, acesso em 016/07/2022.

SWALES, John M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. Occluded genres in the academy: the case of the submission letter. In: VENTOLA, Eija; MAURANEN, Anna (Eds). **Academic Writing: Intercultural and Textual Issues**. Amsterdam: John Benjamins, pp. 45-58, 1996.

SWALES, John M. **Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building**. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum, 1998.

SWALES, John M. Languages for specific purposes. **Annual review of applied linguistics**, v. 20, p. 59-76, 2000.

SWALES, John M. **Research Genres: Explorations and Applications**. Cambridge: University Press, 2004.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

Como citar:

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba de. Gênero, contextos e agentes: questões de metodologia e análise classificativa e descritiva. *In*: Abril Indígena, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos [...]** Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 100-110

ARTESANATO MANUFATURADO DA ALDEIA INDÍGENA DO POVO JERIPANKÓ

Joselia Gomes Lima⁵⁸

Joseilma Gomes Lima⁵⁹

Iraci Nobre da Silva⁶⁰

Contextualização: Pariconha



Pariconha está localizado no sertão alagoano o município se estende por 258,5 km² e contava com 10. 533 habitantes no último censo. Vizinho dos municípios de Tacaratu, Água Branca e Inhapi, Pariconha situa-se a 6

km a Norte-Oeste de Água Branca a maior cidade nos arredores.

História

As famílias Teodósio, Vieira, Viana e Félix iniciaram no início do século XIX a povoação do atual município de

⁵⁸ Autor: Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL/ Campus III, Sertão Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – CLIND/AL. E- mail: joselia.lima@alunos.uneal.edu.br

⁵⁹ Coautor: Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL/Campus III, Sertão Curso de Licenciatura Intercultural Indígena CLIND/ AL. E-mail: joseilma.lima@aluno.uneal.edu.br

⁶⁰ Coautor: Doutora em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco), Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena CLIND/ UNEAL. Orientadora. E-mail: penedoiraci@yahoo.com

Pariconha, Fixando-se numa localidade denominada 'Povoado Caraibeiras dos Teodósios', aproximadamente 20 anos após a chegada desses primeiros colonizadores, um grupo de índios Jiripankó, originários do município de Tacaratu, em Pernambuco de uma localidade chamada Brejo dos Padres instalou uma aldeia na Serra do

Ouricuri, nas proximidades da atual cidade. Segundo conta a história local, um ouricurizeiro cujos frutos continham duas conchas como eram chamadas as polpas desses frutos - deu origem ao nome da cidade, que era conhecida, inicialmente como 'Par-de-Conha' e, depois, simplificado para Pariconha.

Território Jiripankó



O território Jiripankó fica na zona rural de Pariconha a cerca de 6km da cidade a aproximadamente 370 km da capital Maceió, fazendo divisa com o município de Pernambuco: Jatobá e Tacaratu, obtém uma área de 1.215 hectares, o território é distribuído em algumas comunidades: Ouricuri, Figueiredo, Tabuleiro, Piancó,

Poço da Areia, Serra do Engenho, Araticum, Tabuleiro, Caraibeiras e Capim.

Situado no alto sertão de Alagoas com características marcadas por serras e vales, com bioma caatinga predominante, a aldeia Ouricuri é composta por casas de alvenaria aderindo a modernidade, água potável abastecida por caminhões pipas do município e cisternas de placas para

captação de água da chuva, por ter estiagens em grande escala.

História

Os Jiripankó são descendentes do grupo étnico pankararu do Brejo dos padres em Pernambuco. Com a fuga de José Carapina em 1852 só teve início sua matriz em 1897 com a chegada de novas famílias migradas do tronco Pankararu . O reconhecimento étnico pelo estado de Alagoas foi por volta do ano de 1982 com a população de 1.572 aldeados.

É notável o quanto é importante manter elementos que identifiquem uma tradição dentro da sociedade, com artesanato não é diferente, pois nosso povo Jiripankó em sua comunidade fazem a confecção das peças, que podem ser usadas nos rituais ou no dia a dia, isso quem decide é a pessoa que compra, cada objeto é feito com muita praticidade e dedicação, na comunidade Ouricuri podemos encontrar algumas pessoas que fazem uma renda extra criando peças, nesse sentido iremos destacar uma mulher guerreira que tem uma participação ativa na comunidade e é conhecida por está presente em todas ocasiões, seja no ritual, na educação, na saúde, dentre outros. Assim veremos o quanto a mulher pode ser fundamental dentro de um contexto que envolve tradição e religião.

Artesã: Cleide Gomes dos Santos



Cleide Gomes dos Santos 52 anos guerreira do povo Jiripankó, Mãe de 4 filhos liderança espiritual, educadora de jovens e adolescentes, participa de forma direta dos jogos indígenas e considerada Anciã onde tem um vasto conhecimento sobre os costumes da ancestralidade que são ensinados e repassados para novas gerações.

É possível afirmar que a identidade Jiripankó possui um conjunto de elementos característicos que definem o grupo habitante na aldeia e o contrasta tanto na relação às outras comunidades tradicionais quanto à sociedade nacional"(GUEIROS, 2020, p. 224/225).

Artesanato manufaturados



Colar



Prendedoras



Colar



Pulseira



Brinco



Tiara

Colar de Ouricuri/Tiara
(simbologia do nosso povo)

As imagens acima mostram algumas das peças confeccionadas pela artesã citada, são feitas em sua residência, com detalhes que por foto as vezes não percebemos, mas todas essas peças das tiaras, pulseiras, brincos, prendedores de cabelo, dentre outros são feitos com madeiras e sementes, em que a mesma transforma em pequenas formas para transformação do objeto. Assim o trabalho é um pouco demorado em alguns casos e em outros não, já que as sementes não precisam ser modificada, apenas fazer um pequeno furo e pintar, tal serviço de preparação é feita pela artesã durante a noite em que ela se propôs um tempo

dedicado a isso, para retirada dos materiais é necessário a ajuda de seus filhos e companheiro, onde se em conjunto produzem mais. Sendo assim o valor cobrado por cada objeto é dado pelo tempo do serviço e pelo processo de busca das madeiras e sementes, trabalho esse que nem sempre é reconhecido, mas que neles são tiradas um sustento de uma família.

Ser Jiripankó é, conforme descrito nesse capítulo, viver sob a prática de uma tradição que exige a manutenção de segredos, fronteiras e reclusões com momentos de abertura e diálogo com o outro e com outras religiões. Peixoto(2018,p33.)



Fonte: acervo do autor

Dentro do contexto de pertencimento, é notável nessa imagem que usar peças produzidas por indígenas, tem uma significância ainda maior quando usada por pessoas da localidade e que levam para fora dela, para que outros busquem

esses artesanatos, que na maioria das vezes são vendidas para não indígenas pelo fato de se sentirem atraídas nos detalhes. Quando colocamos uma tiara, uma pulseira ou qualquer peça artesanal, é possível sentir a emoção de que manter a cultura através de um simples elemento é gratificante, já que em outros tempos era

impossível usar um acessório e não ser bombardeado pela sociedade.

Considerações finais

Diante desse contexto do artesanato como produto manufaturado da aldeia indígena Jiripankó, nota-se a vasta necessidade de que as peças devem ser mantidas na comunidade para enaltecer ainda mais a cultura e também ser transferida para outros espaços fora dessa contextualização, onde seja mostrada o quão significativa é para um indígena produzir algo que possa ser levado para todos lugares sem que seja criticado ou proibido de usá-los.

E mais gratificante repassar que não é necessário destruir para criar os objetos, no território indígena cuidar na natureza é um dos princípios fundamentais para existência de um povo e o artesanato é prova de que isso é possível, pois se com uma semente já é possível criar uma peça, imagina plantar uma e ter a oportunidade futuramente de colher e produzir o dobro delas.

Como citar:

LIMA, Joselia Gomes; LIMA, Joseilma Gomes; SILVA, Iraci Nobre da. Artesanato manufaturado da aldeia indígena do povo Jeripankó. *In*: Abril Indígena, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 111-116.

Referências

SANTOS, Cícero Pereira dos. **TERRITÓRIO E IDENTIDADE**: Processo de formação do povo Indígena Jiripankó. Palmeira dos Índios: UNEAL, 2015. (Trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em História)

SILVA, Ana Claudia da. **JERIPANKÓ**: História, Ritual e Cultura. Monografia do Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas – CLIND, pela Universidade Estadual de Alagoas 2015.

GUEIROS, Lucas Emanuel Soares. **SER E VIVER JERIPANKÓ**: Identidade, Pertencimento e Ritual. P.224,225. **Editora**: OLIVER 2020. GPHIAL – Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas

PEIXOTO, Jose Adelson Lopes. **MINHA IDENTIDADE É MEU COSTUME**: Religião e Pertencimento entre os Indígenas Jiripankó – Alagoas / Jose Adelson Lopes, PEIXOTO,2018. P.33

SANTOS, Cleide Gomes. **ARTESÃ** da Comunidade Indígena Jiripankó.

MENINO DO RANCHO: RITUAL DO POVO JIRIPANKÓ

Kesia dos Santos Teixeira
Girllaine Gomes Oliveira

Introdução

Processo de Reconhecimento



povo Jiripankó habita no

município de Pariconha, no alto sertão de Alagoas. A aldeia está localizada a aproximadamente 6 km do centro da cidade. A cidade é situada na mesorregião do sertão alagoano onde é especificamente, na microrregião serrana do sertão alagoano. O município de Pariconha encontra-se inserido na bacia hidrográfica do Rio São Francisco com uma distância de 314 km de Maceió, capital do estado.

Pariconha tem sua história iniciada durante o século XIX, quando surgiu as famílias Teodósio, Vieira, Viana e Félix, assim durante este século se deu a atual aprovação do município estabelecendo-se com agricultura e a pecuária, principalmente, com a criação de pequenos portes.

Segundo conta a história, que o nome da cidade surgiu através de um "ouricurizeiro" cujas frutos continham duas "conhas" como eram chamadas as polpas desse fruto, que popularmente ficou conhecido como "par de conhas" e, com o

passar do tempo, houve uma junção que deu se o nome de Pariconha.

Após 20 anos depois, um grupo de índios do povo Pankararu, originário do município de Tacaratu, Pernambuco, mais conhecida hoje como Pankararu Brejo dos Padres, vieram fugidos por rebeliões e assim se instalaram nas serras de Ouricuri, próxima da cidade. "O povo Jiripankó é o primeiro grupo descendente do povo Pankararu onde se estabelece no estado de Alagoas.

A primeira família chegou à região durante o fim do século XIX, atravessando o Moxotó, rio que separa o estado de Alagoas e Pernambuco, conhecido por Antônio do Nascimento (Zé Carapina) e Izabel, eles que deram origem ao povo Jiripankó. Contou o cacique Génesio Miranda: "Em 1852, o índio Zé Carapina, fugiu da perseguição dos colonizadores ao povo Pankararu, atravessou o Moxotó e se fixou nas terras que só tinha mata, caça e pesca. Mas, muito mais, a paz. Ali se casou com sua prima Izabel, começaram a criação do povo. Aos poucos, em consequência da violência outros parentes foram chegando e se juntando. Hoje já são mais de duas mil pessoas, com umas 400 famílias .. (VIEIRA, 2002).

Desta forma, os velhos e seus descendentes acompanharam os rituais

Pankararu: Flechada do Umbu (Puxada do cipó) que acontece entre o mês de dezembro, quando o primeiro fruto se encontra maduro; a Festa do cansação que se inicia no final do mês de fevereiro para março, por quatro finais de semanas seguido aos sábados e domingos, e o Ritual Menino do Rancho - tema que iremos trabalhar neste artigo. O ritual requer o valor histórico e cultural da sabedoria e da preservação do nosso povo. Com isso o

contexto do Ritual Menino do Rancho, tem como êxodo segundo Gueiros e Peixoto (2016) como:

Um momento de fortalecimento identitário, pois tanto os jovens quanto os adultos revivem, no ritual, uma atividade crítica pelos seus antepassados em tempo remotos. Pode-se dizer que é um momento de transposição do passado, no presente. É um renovar de ações em reascender da pertença étnica. (GUEIROS; PEIXOTO, 2016, p. 14).

Simbologia social e cultura

Foto 1 - Menino do Rancho



Fonte: acervo dos autores, 2018.

Sendo realizado de modo revestido de significados, simbologias e regras, que apenas quem convive dentro da Aldeia tem um conhecimento. O Ritual Menino do Rancho é um dos eventos religioso e cultural do povo Jiripankó, onde está inserido grandes circuitos ritualísticos em especial foco Menino do Rancho (Promessa), que tem como caracterização suas práticas sociais e culturais, que quem

convive na aldeia expressa um entender entre si durante a festividade. O Menino do Rancho é um dos patrimônios do povo Jiripankó, onde agrega valores simbólicos para nossa tradição, é um momento que reúne toda a comunidade e até mesmo vários visitantes de outros lugares, que vem apreciar essa grande celebração, no entanto, é também um momento de confraternização. Quando se referimos

em Confraternização, abordamos sobre determinada cura alcançada, é um dos momentos que seus pais prometem a criança a um encantado de luz em específico, porém são vários, mas que durante este ritual apenas dois são confiados para serem os protetores de tal criança até o final da sua vida. Geralmente as mães, ao se verem em momentos de agonia e muitas das vezes sem esperança de cura para seu filho, sendo ele do sexo masculino, tomam a decisão de o prometerlo para ir ao rancho. Confirmada a cura, os pais da criança dão início à organização do festejo e logo em seguida vão à procura do pajé da aldeia comunicar sobre. Daí então o pajé faz suas orações, onde junto com seus encantados e os pais da criança marcam um determinado tempo para que essa festividade possa acontecer. Essa festividade pode ser marcada em qualquer data, em específico dias de sábados e domingos, sendo em qualquer mês durante o ano todo, exceto os meses de fevereiro e março, portanto é os meses que acontecem outra festividade "Festa do Cansação".

Sendo assim, quando essa graça é alcançada e que se aproxima o dia do

pagamento da promessa, o pai e a mãe da criança tem a função de convidar alguns autores que irão fazer parte daquele dia, então é convidado: os zeladores de praiás, os padrinhos, a noiva e as madrinhas. Após a constatação do problema e a vinculação da cura a religião do grupo, a família do enfermo começa os processos indicados para a realização da benesse, sendo esses os mais variados, desde banhos, indicações sociais e repousos; a variedade de tratamentos é diversa durante o circuito fitoterápico coordenado seja pelo pajé ou outro detentor dos conhecimentos tradicionais (RODRIGUES, 2018). No final da tarde de sábado se inicia a construção do rancho, que é como uma espécie de portal entre o mundo real com o espiritual, existindo duas entradas uma na frente e outra no fundo na derivada construção assim proporcionando uma melhor passagem para o menino em sua fuga, ele é produzido pelo pai e os padrinhos da criança, sempre construído do lado nascente, é um rancho feito de palha de "Ouricurizeiro" e madeira retirada da mata.

Foto 2 - Encantado



Fonte: acervo dos autores, 2022.

São guias de luz que protegem o povo Jiripankó. Eles são representados, diante da comunidade pelos praiás. O praiá é um conjunto formado por um dançador e uma veste cerimonial, paramentos feitos da fibra do caroá (Roupão e saia).

No sábado à noite, por volta das nove horas, os praiás se direcionam ao terreiro mestre, acompanhado dos seus zeladores para fazer a abertura da festividade, com suas vestes eles dançam em um passo só, ao som de "toantes", cantados por o pajé ou seus zeladores que também cantam rojão de "Parêias", onde as madrinhas e a noiva pode participar.

A participação feminina nos rituais Jiripankó é específica; as mulheres assumem funções que variam de acordo com cada atividade religiosa. A presença é mais forte nos rituais; Menino do Rancho e na Festa do Cansação. A cozinha em todas as expressões religiosas desse povo, fica sob sua responsabilidade, algumas senhoras deixam seus familiares um ou dois dias antes do evento para se dedicarem a preparação da comida que é oferecida nos rituais aos participantes, convidados e visitantes. Extremamente envolvidas com os afazeres, porém demonstrando grande alegria e senso de importância do seu papel (RODRIGUES, 2018, p. 275).

Durante toda noite de sábado e entrando na madrugada de domingo, os participantes realizam a dança com o objetivo de abrir o terreiro para celebração da festa do Menino do Rancho, sendo servido a garapa, que é feita de rapadura, cana ou açúcar. Por fim é dançado os três torés por volta das duas horas da madrugada, diante disto os praiás vão para o Poró descansar, de modo que estejam bem, fisicamente e mentalmente para a continuação do ritual no dia seguinte,

Essa primeira etapa, descrita, transforma o Terreiro (simples espaço), em um lugar revestido de simbologias, crenças e regras compreendidas apenas pelos indígenas (GUEIROS, 2018).

Ao amanhecer do dia, a partir das seis horas, o batalhão de praiás e padrinhos saem em cortejo para buscar o menino que será colocado no rancho, a noiva e as madrinhas. Os praiás dão início ao ritual na casa do Menino, onde se dança as três rodas, tomam café, bebem garapa e por fim se dança os três torés, após isto, cantadores, praiás, padrinhos e o menino seguem para a casa da noiva e, em seguida, para a casa das duas madrinhas do menino, em cada dessas três casas é dançado as três rodas, três torés e tomam a garapa.

Foto 3 - Toré



Fonte: acervo dos autores, 2022.

O toré é uma dança coletiva que pode abranger um número indefinido de participantes, é um movimento que os índios dançam batendo os pés no chão e assim respondendo os toantes, o ritmo da dança é um forte compasso entoado pelos "cantadores". É um momento em que a comunidade inteira participa, seja crianças, jovens, adultos ou idosos, índios ou não índios. Assim também podendo ser realizado em diversas situações, públicas ou privadas.

O cortejo composto por os participantes do evento, cantadores, praiás, menino, padrinhos, noiva e madrinhas, ocupam o espaço sagrado (terreiro) assim dançando em movimentos circulares. A função do cantador é conduzir a todos integrantes, de forma que tem a posse de puxar os toantes, ele tem um papel fundamental neste ritual. Tanto a noiva, quanto as duas madrinhas tem a função de puxar o batalhão dos praiás, em cada

toante cantado, uma por vez, dança sempre à frente dos praiás, no momento do ritual junto aos donos do menino elas têm autoridade de puxar o batalhão e todos que estão presentes tem que respeitá-las, normalmente as vestes delas são roupas compostas, especificamente blusas sem decote e saias abaixo do joelho, a noiva é ornamentada com uma tiara de flores e uma coroa de fitas na cabeça, contendo todas as cores representando as cores das vestes do batalhão, enquanto que as madrinhas se ornamentam somente com a coroa de fitas, a noiva é escolhida para acompanhar o menino e representa uma nova vida para o mesmo, as duas madrinhas são responsáveis por o cuidado tanto da noiva, quanto do menino, embora uma representa o passado e a outra o presente, ou seja temos um passado e um presente representados por duas mulheres de qualquer idade e um futuro

representado por uma criança também com idade não definida.

Foto 4 – Adereços: Noiva e madrinhas



Fonte: acervo dos autores, 2021.

Considerando os enfeites, tanto das flechas, quanto dos enfeites da cabeça, as flechas servem como padrão de regra, toda sociedade, religião e cultura tem uma regra, então os praiás que estão com as flechas que são chamados de "Donos", através daquela flecha enfeitadas que deve conter todas as cores de fitas que também representa os sentimentos e estágio da vida, são elas que tem autoridade máxima dentro do ritual, são eles que comandam e encerram. Do mesmo modo é o menino,

porque está também ligado aos praiás que contém as flechas enfeitadas do mesmo modo as madrinhas, porque os seus enfeites tem ligação direta de autoridade, sendo assim o menino tem seus próprios parâmetros, usando as vestimentas de cores vermelhas e brancas, o chapéu de palha de "Ouricuri", um envoltório de rolo de fumo e uma flecha com detalhes de fitas, e está sempre acompanhado dos seus padrinhos.

Foto 5 – Menino e padrinhos



Fonte: acervo dos autores, 2020.

O padrinho é o defensor e representa o pai do menino, aquele que dedica a força, o trabalho e a proteção, o padrinho que fica responsável por cuidar do menino, ele constrói uma confiança por ser justo, além de defender na hora das carreiras e das partidas, é aquele que acompanha toda essa evolução entre parêias e as três rodas.

Observando o cenário, vale ressaltar que para participar do ritual é necessário está pintado, tanto no menino e na noiva, quanto nas madrinhas e padrinhos é feito a pintura corporal com o barro branco (Toá), o mesmo serve como um código de respeito, ou seja, toda sociedade tem uma regra, e essa é a regra do Ritual Menino do rancho.

Foto 6 – Menino e noiva



Fonte: acervo dos autores, 2020.

Na sequência, todos se direcionam para o terreiro principal onde se dançam alguns toantes e “pareias” sem quantidade certa. Logo depois é servido o almoço, contendo o pirão, carne de carneiro, arroz

ou farofa, ofertado a todos os participantes na seguinte ordem (praiás, padrinhos, noiva e madrinhas), após para o pessoal que estão prestigiando o ritual.

Foto 7 – Pareia



Fonte: acervo dos autores, 2021.

Foto 8 – Preparo da refeição



Fonte: Ervison, 2021.

Foto 9 – Momento de entrega das refeições



Fonte: Ervison, 2021.

Posteriormente é chegada a hora das peitada, que tem sentido de batalha, ou seja, das batalhas que a criança enfrentou, que os pais enfrentaram até o momento do pagamento da promessa, então tem toda essa simbologia, neste caso são dadas três peitada, ocasião onde os praiás disputam a posse do menino com os padrinhos, ou seja, tentam pegá-lo, na circunstância de que nenhum praiá consiga pegá-lo a criança é confiado ao mesmo praiá que já vinha sendo responsável pela proteção dele, em outras palavras, é entregue ao seu dono, porém se algum praia conseguir adquirir qualquer um dos adereços do menino, significa que ele irá ser o protetor do mesmo, para o resto de sua vida. O encerramento da celebração é definido pela entrega do menino, da noiva e das duas madrinhas aos seus familiares, seguidamente o toré é cantado para todos

que queiram participar, seja cantando ou dançando, é acessível para todos.

Portanto, com os estudos e aprendizados obtidos ao nosso povo indígena e levando em consideração nossos saberes tradicionais, os índios Jiripankó têm os seus próprios costumes, levando consigo suas identidades tanto na forma universal, como na forma material, religiosa e cultural. Sendo assim, é levado em consideração as organizações de seus próprios rituais sagrados (Corrida do Umbu, Menino do Rancho, Puxada do cipó, Festa do Cansação), é através deste meio cosmológico que a tradição Jiripankó vem se fortalecendo, sendo passada de geração a geração, mantendo viva a memória, o saber e o conhecimento de nossos antepassados.

Em vista disto, o Menino do Rancho é um processo de socialização de entrega as divindades.

Referências

- AMORIM, Siloé Soares de. **Resistência e ressurgência indígena no alto sertão alagoano**. Maceió: Iphan-AL, 2017.
- MURA, Claudia. **“Todo mistério tem dono!”: Ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional. Rio de Janeiro, 2012.
- PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume: religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó-Alagoas**. Tese (Doutorado) Programa de pós-graduação em Ciências da religião da Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2018.
- RODRIGUES, Yuri Franklin soa Santos. A mulher Jiripankó e sua relação com o território imaterial. In: **Alagoas nos trilhos das memórias: imagens, patrimônio e oralidades** / Francisca Maria Neta, José Adelson Lopes Peixoto (orgs.). Recife: Libertas, 2017. p. 267-278.
- GUEIROS, Lucas Emanuel Soares; PEIXOTO, José Adelson Lopes. RELIGIOSIDADE E ENCANTAMENTO: o pagamento de promessa no ritual indígena Jiripankó. In **Mnemosine**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. Vol. 7, N.1, jan/mar 2016, p. 111-126.
- BARBOSA, Anderson. **“O ENCANTADO É QUEM PEDE”**: um olhar etnográfico sobre meninos ritualizados no sertão de Alagoas. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2014. (Monografia de especialização em Antropologia).
- SANTOS, Cícero Pereira dos. **Território e identidade: processo de formação do povo indígena Jiripancó**. Trabalho de conclusão de curso em História. Palmeira dos Índios – AL: Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, 2015.
- SILVA, Klebson da. **A tradição da pintura corporal e o processo ritual**. Jun. 2019. Entrevistador: Vinícius Alves de Mendonça. Aldeia Ouricuri – Pariconha-AL, 2019. Entrevista gravada no formato mp3.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ALBERT, Verena. **Ouvir contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

Como citar:

TEIXEIRA, Kesia dos Santos; OLIVEIRA, Girlaine Gomes; Girlaine Gomes. Menino do Rancho: ritual do povo Jiripankó. *In*: Abril Indígena, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 117-126.

REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008

Larissa Nascimento dos Anjos⁶¹

Maria Hortência César de Góis⁶²

Considerações Iniciais

A sociedade brasileira é marcada

pela diversidade de etnias e culturas, mas ao longo dos anos na história da educação nacional não houve o reconhecimento e a valorização destas etnias, pois o ensino escolar era centralizado em um modelo de educação eurocêntrica e ocidentalizado. Durante muito tempo nos foi ensinado que os povos nativos eram selvagens do período colonial que prestava serviço aos colonizadores em troca de produtos trazidos por eles. A partir disso, esses povos são extintos dos assuntos estudados nas escolas e depois são “lembrados” numa data específica por meio de pinturas no rosto de crianças de uma forma totalmente estereotipada.

Grande parte da visão estereotipada que algumas pessoas têm atualmente sobre os índios é resultado de discursos e ideologias criadas durante a colonização brasileira e vêm se perpetuando até a atualidade. Com a consolidação dos movimentos indígenas, iniciou-se uma “transformação” no cenário da educação. A

Lei nº11.645 sancionada em 10 março de 2008, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi resultado de muita luta dos povos indígenas por seu reconhecimento enquanto parcela que contribuiu na construção da identidade do Brasil e ainda contribui para a manutenção dela, pois somos um país com diversificado.

Apesar da existência de leis que obriguem o ensino da temática indígena nas escolas, ainda há uma visão muito distorcida sobre eles em livros didáticos atualmente aprovados pelo Ministério da Educação, por exemplo, que retrata os indígenas com abordagens ultrapassadas, resultando na desinformação acerca dos povos originários. Mesmo existindo uma diversidade de pesquisas sobre os indígenas, seus costumes, práticas culturais, etc., infelizmente muitos professores utilizam apenas o livro como recurso didático durante suas aulas, o que faz com que os estereótipos ganhem mais força.

Lei 11.645/08: lutas e conquistas

A obrigatoriedade de se abordar a história e a cultura indígena ao longo da educação básica é expressa no artigo 26,

⁶¹ Graduanda do 8º período de história da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, Campus III, Palmeira dos Índios, bolsista do Arquivo Geral da Uneal. E-mail: larissanjos@alunos.uneal.edu.br

⁶² Graduanda do 8º período de história da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, Campus III, Palmeira dos Índios, bolsista do Arquivo Geral da Uneal. E-mail: mariagois@alunos.uneal.edu.br

inciso 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases assegurar o estudo da diversidade cultural que constitui o país, estava sendo levada para as salas de aula uma visão totalmente distorcida acerca dos povos indígenas.

O multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a ideia de igualdade para todos e de combate à discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, quais bases este anti-racismo foi construído. De forma geral, esses países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram uma reforma na lei maior (Constituição) e, na sequência dirigiram o foco de ação para a reforma política educacional dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação dos professores (FAUSTINO, 2006, p.84).

O ensino da temática indígena nos permite pensarmos a história do Brasil a partir de novas perspectivas. Durante muito tempo o indígena era estudado nas escolas no período colonial, colocado como um selvagem que trocava mão-de-obra por produtos trazidos pelos portugueses e lembrado no dia 19 de abril, considerado “dia do índio”, data comemorativa que trabalha a visão de quem é o índio superficialmente, de modo estereotipado, como uma figura fictícia criada em romances ou “lembrado” somente em uma pintura no rosto das crianças.

A maneira como o indígena é trabalhado nas salas de aula dificulta a compreensão acerca da contribuição efetiva dessa parcela da população brasileira no curso de toda a História do Brasil (SILVA; SILVA, 2018). O ensino da história e culturas indígenas sugere novas perspectivas e abordagens da História do Brasil, evidenciando a participação e contribuições dos povos indígenas nos aspectos sociais, econômicos e políticos, conforme sua participação na História do nosso país no passado e no presente (BITTENCOURT, 2013). Isso significa compreender os indígenas como sujeitos históricos não somente no passado, mas também na contemporaneidade e isso demanda de políticas públicas de reconhecimento de direitos diferenciados que atendam suas especificidades socioculturais.

Considerando a importância do papel dos negros e indígenas na formação da população brasileira, a Lei Nº 11.645 promulgada em 10 de março de 2008 tornou obrigatória a inclusão do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares das escolas públicas e privadas, evidenciando a contribuição desses dois grupos étnicos com sua luta e resistência (Brasil, 2008). Os conteúdos estabelecidos como obrigatórios por lei trazem reflexões sobre como a temática indígena é abordada nas escolas públicas, ou seja, como professoras e professores interpretariam essa obrigatoriedade dentro das suas práticas pedagógicas.

A presença da temática indígena nas escolas é extremamente relevante para o combate do preconceito

étnico-racial contra os povos indígenas e para o processo de descolonização do currículo e das mentalidades. O combate à discriminação, o direito de reivindicar a própria identidade a partir do seu ponto de vista e o reconhecimento do protagonismo dos povos e das populações indígenas na história e na cultura brasileira estão entre os pontos que respaldam a importância da presença da temática indígena nas escolas. É relevante que os currículos escolares se comprometam a romper com práticas eurocêntricas, coloniais e homogeneizantes que associam indígenas a antigos estereótipos retratados desde a época da colonização e apagam suas histórias através desse e outros mecanismos (DANTAS, 2021, p. 13-14).

A promulgação da Lei 11.645/08 se fez a partir da luta dos povos indígenas e afro-brasileiro pelo reconhecimento de sua história, cultura e sua participação na configuração étnica brasileira. A Lei veio como uma forma de reparação para as consequências de um sistema de exclusão que foi quem regeu a educação brasileira durante séculos, e que durante esse período negligenciou a história e a cultura indígena, à deixando as margens do contexto social e fora da escola e também com o intuito de mudar os conceitos preconceituosos e discriminatórios em relação a esses povos, pois eles reivindicam imagens, pensamentos e atitudes mais condizentes com a realidade a seu respeito.

A Lei 11.645/08 entrou em vigor no ato de sua publicação, no entanto, nem todas as escolas do país tiveram a sua implementação efetivada. Muitas são as dificuldades para ministrar de forma eficaz os assuntos delimitados pela Lei, que sugere novas diretrizes curriculares para o

estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, foi criada com o intuito de promover estudos sobre a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, visando disseminar a importância dos negros e indígenas na formação da identidade nacional.

Nossa sociedade como resultado da organização e mobilizações dos movimentos sociais, se descobriu plural, repensando seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única. Somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas, religiosas, etc. (SILVA; SILVA, 2016). As minorias (maiorias) sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, indígenas, etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito pelos seus direitos.

Faz-se necessário desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional. Questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e massacra as diferenças socioculturais. Pois as ideias de uma identidade e cultura nacional escondem as diferenças sejam de classes sociais, gênero, étnicas, etc. ao buscar uniformizá-las, negando os processos históricos marcados pelas violências de grupos hegemônicos e negando também as violências sobre grupos a exemplo dos povos indígenas.

A partir de suas mobilizações, os povos indígenas conquistaram nos últimos anos considerável visibilidade enquanto atores sociopolíticos em nosso país exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões (SILVA; SILVA, 2016), porém, é facilmente contestável o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e as desinformações generalizadas sobre os

indígenas. Os preconceitos sobre os indígenas são expressos cotidianamente pelas pessoas, independente do lugar social e político que ocupem.

A abordagem da temática indígena nos materiais didáticos

Com a implementação da Lei 11.645/2008 imaginou-se que o ensino de história sobre os povos indígenas ocorreria de uma forma mais aprofundada, trazendo o devido destaque para os povos que corroboraram e corroboram para a formação da sociedade brasileira, mas isso é algo distante da realidade, já que a sociedade conhece pouco ou quase nada da história dos povos indígenas.

Nos dias de hoje a temática indígena ainda é trabalhada nas escolas apenas em alguns períodos históricos específicos, como no período da colonização portuguesa, sendo também evidenciado no dia 19 de Abril "dia do índio", e em livros didáticos apresentados de forma preconceituosa e estereotipada. Segundo Lima e Almeida (2010) "mesmo na atualidade, estudos mostram que muitos dos povos indígenas são vistos como bárbaros ou primitivos, percebidos sem nenhum tipo de refinamento ou "civilidade", e suas características são associadas às de animais ou de crianças."

Por meio do livro didático o conhecimento passado para os alunos na sala de aula é, muitas vezes, apoiado no senso comum, como o episódio de antropofagia dos Caetés envolvendo o Bispo Dom Pero Fernandes Sardinha, levando a pensar que a antropofagia é algo

comum que todos os povos indígenas fazem.

A construção da imagem do índio no livro didático indica como ele é visto pela sociedade, mas o olhar da sociedade sobre o índio é também construído no cotidiano escolar ao passo que a escola também atua como reforçadora de estereótipos, em virtude disso, Moreira e Candau (2003 p.164) afirmam que:

Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade.

Desfragmentar o preconceito é muito importante para a construção de uma sociedade mais justa, assim sendo, é necessário romper estigmas e estereótipos que tem o intuito de menosprezar as populações indígenas, desse modo, é fundamental levar o estudo sobre a diversidade cultural para a sala de aula, em relação a isso Gadotti (1992, p.23) estabelece que:

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser local, como ponto de chegada. (...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com

todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

Atualmente, os livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação continua seguindo abordagens ultrapassadas, o que resulta na desinformação sobre os povos originários e, muitas vezes, esses livros são os únicos materiais didáticos utilizados pelos professores, algo que não deveria acontecer, tendo em vista que inúmeros trabalhos acadêmicos são publicados em livros, revistas e podem ser utilizados como apoio em sala de aula para abordar a temática.

Ao tratar a temática indígena várias são as possibilidades de abordagem, já que a história da luta que os povos indígenas travaram e ainda travam nos dias de hoje pela demarcação do território, que é algo de suma importância para a preservação de sua identidade, deveria ser trabalhada nas escolas, pois a demarcação é um direito previsto na Constituição Federal de 1988, na qual estabelece o limite dos territórios e dá aos indígenas o direito a posse e o uso exclusivo das terras com base no direito originário, assim sendo, essa trajetória da demarcação de terras se faz importante para a história do Brasil.

Tratar de identidade indígena nas escolas também se faz importante, tendo em vista que é uma cultura de fundamental importância na construção da identidade nacional brasileira, estando presente na língua portuguesa, nas danças, nas festas, na culinária, dentre outras. Essa identidade se faz a partir de suas crenças, costumes, manifestações culturais, da relação de cuidado com a natureza e através do

sentimento de pertencimento dos povos que ela continua se perpetuando.

A cultura indígena é vasta e diversificada já que cada povo desenvolveu suas próprias tradições. A respeito da religiosidade, um traço importante da cultura, os povos cultivam muitas entidades, não adotando uma única divindade, acreditam na força da natureza e nos espíritos dos antepassados, fazendo para estes rituais, festas e cerimônias.

A questão da representatividade da imagem do índio também é algo que deve ser revisto, tendo em vista que são representados sempre a partir de um retrato do passado, morando em ocas, andando nus ou com roupas de palha e sobrevivendo apenas da caça e da pesca, por isso é necessário mostrar que hoje os povos indígenas podem e estão presentes em todos os lugares como nas escolas, universidades, na política e desenvolvendo qualquer tipo de trabalho.

Considerações finais

Em virtude de tudo que já foi mencionado é nítido perceber que a aplicabilidade da temática indígena nas escolas precisa ser revista, pois apesar da existência da lei que obriga o ensino da temática este ensino não ocorre da forma que deveria, a escola não deve atuar como reforçadora de estereótipos, é necessário sair do senso comum, problematizar os discursos e imagens estereotipadas, bem como os preconceitos para com estes povos, professores precisam pesquisar mais sobre esses povos e trabalhar a temática em suas aulas de forma mais

aprofundada levando novas propostas para reflexões.

A diversidade cultural é uma realidade presente no Brasil, por essa razão é necessário mostrar que a cultura indígena faz parte também do nosso dia a dia, mesmo que passe despercebida, essa herança cultural esta presente desde a comida até a forma como as plantas são utilizadas pela população para tratar certas doenças, e levar esse assunto para a sala de aula de uma forma superficial pode reduzir a imagem dos povos indígenas como figuras caricatas e exóticas.

Acerca disso, diversas possibilidades de trabalhar a questão da cultura indígena nas escolas se apresenta, como trabalhar a diversidade cultural, as lutas pelo território, a identidade e religião indígena e sua representatividade, podendo introduzir a temática a partir de elementos da cultura como o maracá, o campeô, as pinturas corporais, o artesanato, os adornos, as músicas, dentre outros.

Considerar a atualidade indígena também é de grade relevância podendo utilizar mapas para mostrar as localizações de aldeias das regiões, junto com a possibilidade do uso de imagens das aldeias e vídeos de apresentações culturais dos povos, e sobretudo evidenciar a participação indígena em diversos momentos históricos ao logo da história do Brasil e não somente no período colonial.

Referências

BEZERRA, Deisiane da Silva; NETA, Francisca Maria. **Análise e percepções sobre a aplicabilidade das leis 10.639 e 11.645 na**

educação básica. In: 1º ELUNEAL – Encontro de Licenciaturas na Universidade Estadual de Alagoas - Arapiraca-AL, 2019. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/1-eluneal-/trabalho/109884>>. Acesso em: 26/08/2022 às 18:22

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Almílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.) **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro, Pallas, 2013, p. 101-132.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". Brasília, DF: Presidência da República.

- DANTAS, Maísa Cristina Torres. **Trajetória da lei nº 11.645/08 e suas aplicações nas escolas.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2021.
- FAUSTINO, Rosangela Célia. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação indígena. Tese de Doutorado. Florianópolis, CED/UFSC: 2006.
- FERREIRA, Gilberto Geraldo. A construção dos índios nos livros didáticos de história de Alagoas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (org.) **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** 2 ed. Recife: Ed. Desorganizadores, 2016.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- MOREIRA, A. F. B., & CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- SILVA, Maria da Penha. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (org.) **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** 2 ed. Recife: Ed. Desorganizadores, 2016.
- SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. A Lei nº 11.645/2008 problematizando o ensino da temática indígena e provocando possibilidades de pesquisas. In: NETA, Francisca Maria; PEIXOTO, José Adelson Lopes (org.). **Saberes compartilhados: múltiplos olhares na contemporaneidade** Recife: Libertas, 2018.

Como citar:

ANJOS, Larissa Nascimento; GÓIS, Maria Hortência César. Reflexões sobre a temática indígena a partir da lei nº 11.645/2008. *In: Abril Indígena*, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 127-133.

AS CORRIDAS DO UMBU NA ALDEIA KATOKINN

Letícia Alves Valentim⁶³

José Adelson Lopes Peixoto⁶⁴

Introdução



estudo trata da descrição

das Corridas do Umbu. Um dos principais rituais que ocorrem na aldeia dos Katokinn e em outras etnias do Alto Sertão de Alagoas, no Nordeste brasileiro. O trabalho aborda os significados e a sua importância para a afirmação étnica do referido povo e como a festa tornou-se um marco no processo de reconhecimento étnico, entre 2000 e 2002, de algumas etnias resistentes da região, consideradas Pontas de Rama em relação aos Pankararu, o Troco Velho, localizado entre os municípios de Tacaratu, Jatobá e Petrolândia-PE.

O objetivo é identificar como essa importância, descrita na literatura, é percebida e expressada atualmente por algumas lideranças. A metodologia se configura enquanto pesquisa qualitativa, com base na revisão etnográfica, trazendo elementos da pesquisa participante, com a vivência pessoal da autora, indígena

Katokinn, além de uma parte empírica exploratória, com algumas entrevistas a lideranças femininas da aldeia.

O ritual é uma valiosa expressão cultural, cuja tradição consiste em trazer ao público, uma atualização de rituais lembrados junto aos Pankararu, a partir das memórias dos mais antigos da Katokinn, antes da revelação de seu etnônimo. A tradicional festa do umbu é um evento ritualístico no qual comemora-se a safra do fruto do umbuzeiro nas comunidades indígenas descendentes dos Pankararu, localizadas no município de Pariconha, Alto Sertão do Estado de Alagoas.

A metodologia, pautada na pesquisa qualitativa, na revisão de literatura etnográfica, em elementos da pesquisa de campo com observação participante e realização de entrevistas gravadas com algumas das lideranças femininas. Teoricamente, o artigo encontra-se amparado nos pressupostos de Amorim (2010) Barreto (2010), Batalha (2017) e Peixoto (2018), para a revisão de literatura,

⁶³ Aluna de graduação da Licenciatura Intercultural Indígena-CLIND-AL, em Pedagogia, na Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL. É secretária escolar na Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva, na Aldeia Katokinn, onde exerce papel fundamental nos rituais do seu povo. E-mail: leticia.valentim@alunos.uneal.edu.br

⁶⁴ Professor Titular no Curso de História, na Uneal - Campus III. Coordena o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas - CLIND-AL, em História e o Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas - GPHIAL. E-mail: adelsonlopes@uneal.edu.br

além de matérias publicadas na imprensa estadual.

Empiricamente, foi realizada uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo e exploratório com entrevistas estruturadas, com 14 perguntas, no mês de janeiro de 2020, como instrumento de produção e coleta de dados. O critério de escolha dos sujeitos de pesquisa foi o conhecimento notório de seus saberes no evento pesquisado, as referências constantes das lideranças da aldeia e por terem participado dos rituais desde o início de 2003, quando do reconhecimento étnico.

Dessa forma, as selecionadas foram quatro (04) mulheres, sendo uma liderança e três Mães de Praiás⁶⁵, com faixa etária entre 40 e 80 anos de idade. É importante ressaltar que alguns homens correspondiam plenamente aos critérios, mas a nossa opção era ouvir e dar visibilidade às mulheres. Outra questão, era a necessidade de ouvir um homem com papel na condução do ritual, porém os dois últimos pajés haviam falecido e a aldeia estava sem pajé, o que só veio a ser nomeado no início de 2022. As entrevistas realizadas, em visitas domiciliares, foram gravadas em arquivo M4a e transcritas em arquivo Word; as entrevistadas optaram por não ficarem no anonimato, permitindo suas identificações nominais.

Este artigo se apresenta configurado em três partes, a primeira

descreve a caracterização geral do evento, a segunda apresenta, de forma mais detalhada, cada etapa das Corridas do Umbu, explicando sua realização, como a Abertura do Terreiro, a Flechada do Umbu, a Puxada do Cipó, a Queima do Cansação e o Encerramento do ritual e a terceira e última parte apresenta uma conclusão provisória ou possível até o momento.

Ciclos da Corrida do Umbu

A Corrida do Umbu, tradição que ocorre entre os meses de dezembro e março nas comunidades indígenas, desde os antepassados até a atualidade, serve como instrumento de valorização e fortalecimento para os povos indígenas do Alto Sertão de Alagoas. Os povos Katokinn, Jiripankó e Karuazú são etnias que seguem tradicionalmente a data de início e término das Corridas do Umbu, na aldeia de Pankararu.

O evento na comunidade Katokinn se inicia com a Puxada do Cipó e o Flechamento do Umbu, terminando uma semana antes do Domingo de Páscoa com a Entrega das Corridas ao Mestre Guia, pelos Encantados⁶⁶ considerados divindades.

O início da celebração é marcado quando um indígena encontra o primeiro umbu da safra, ou "imbu" como os indígenas costumam

⁶⁵Praiá é o nome dado as vestes feitas de fibra de caroá ou croá, essas vestes são usadas em rituais somente por indivíduos do sexo masculino, cada Praiá tem um nome e um significado referente a cada encantado que vem a ser homenageado, reverenciado e oferendado. Já a Mãe ou Pai de Praiá são pessoas preparadas e iniciadas pela posse de

uma Semente e confirmada por um Pajé. Sendo assim, são responsáveis por cuidar dessas vestes e dos respectivos Encantados.

⁶⁶ Encantados são entidades que têm relação com o divino, estando associados à natureza. Sendo assim, são fontes de coragem e proteção e se comunicam com os humanos.

chamar. A Cacica Nina Katokinn comenta que parece um auxílio da natureza, mandando primeiro um fruto do imbu e só depois o restante da safra (BARRETTO, 2010 p.118 *apud* BARRETTO, 2007).

A literatura já documentou diversos aspectos da festa com depoimentos da Cacique Nina, Maria das Graças Soares de Araújo, mas aqui temos outros aspectos abordados, além da descrição do ritual, também a importância da mesma para os Katokinn que consideram o umbuzeiro uma árvore sagrada, devido à festa e ao uso de seus frutos, no mais importante dentre seus rituais.

Os umbuzeiros dão sentido ao evento ritualístico que, na comunidade, teve início por volta dos anos de 2003, ocasião em que as lideranças tradicionais e o pajé eram responsáveis pela procura do fruto; depois de encontrado, realizavam uma reunião com as mães, pais e zeladores⁶⁷ de Praiás para decidir os preparativos e a data do Flechamento do Umbu, na Aldeia. Atualmente, com a ausência do pajé, a Cacique Nina, e as lideranças exercem essa função.

O ritual tem início em dezembro com a Abertura do Terreiro, Puxada do Cipó e Flechada do Umbu, tendo continuação em meados de fevereiro com as Corridas do Umbu, em meados de março. Esse evento tem suas etapas celebradas em dois Terreiros no mesmo dia - espaço físico e mítico, onde são realizados os rituais abertos com os Praiás, comunidade que deve passar por um processo de limpeza

antes de todas as obrigações. As corridas são um conjunto de rituais realizados dentro de uma determinada época do ano, momento de fé e respeito às Forças Encantadas. Quando questionada se existe alguma preparação para participar do ritual, a Cacique Nina, relata que:

Há sim, esse...esse é o mais fundamental, porque isso tem de ter um preparo...um preparo de espírito, espírito e alma, não pode beber, não pode namorar, então esse período vai quatro semana, com quatro domingo e três dias que pra poder fechar o ritual (ARAÚJO, 2020).

Os fundamentos para a preparação são essenciais, como enfatizou a Cacique Nina. Nesse momento, cada participante passa por um processo de cuidados e proibições de atividades cotidianas, seguindo as orientações de seus líderes. Os aspectos de proibição são referidos pelo antropólogo Adelson Peixoto em relação às mulheres:

[...] Da mesma forma, é exigida a limpeza da mulher que exerce algum papel no ritual, sendo totalmente interdita durante o período menstrual, pois essa condição não oferece segurança para limpeza da matéria, ação indispensável à participação em eventos religiosos (PEIXOTO, 2018, p.122-123).

Se faz necessário que todos os envolvidos no ritual estejam devidamente preparados para ocupar uma função, seja no terreiro, cozinha ou salão, por esta razão, todos devem seguir as regras

⁶⁷ Os zeladores são jovens escolhidos por mães ou pais de Praiás, para cuidar das vestes dos Encantados.

propostas pela liderança responsável, evitando que qualquer indivíduo fique acometido por algum tipo de doença.

Abertura do Terreiro

A primeira sequência da festa é a Abertura do Terreiro, quando o mesmo é tomado pelos Praiás, causando muita

emoção e prendendo a atenção do público ao seu redor, assistindo, mas só tem acesso a esse espaço a partir do início do Toré. A abertura do Terreiro acontece no sábado à noite, mas devido ao escuro, raramente são tiradas fotografias, e quando tiradas é com pouca qualidade, como mostra a foto a seguir:

Fotografia 1: Abertura do Terreiro



Autor: Letícia Valentim /Arquivo pessoal (2022)

Esse é um momento de fundamento ritualístico que garante o sucesso de toda a festa, no qual o Pajé, o cantador e a Cacique cantam o toante⁶⁸ inicial, manuseando seus elementos de uso pessoal, como o 'Maracá', que está na mão dos Praiás, apresentado na foto anterior.

Esse rito é muito importante para os Katokinn, pois além de representar uma prática identitária, proporciona diversão e alegria. O momento da abertura e as convocações tornam o Terreiro um espaço que passa a ser domínio dos Praiás. Tais

seres possuem uma ampla descrição na literatura etnográfica, como complementa Batalha:

Após a execução do toante inicial, a cantoria continua enquanto os Praiá invocados vão chegando e dando seu sinal de voz. Eles fazem uma espécie de reconhecimento da área convocando os protetores com suas gaitas [...] (BATALHA, 2017, p.77-78).

A beleza do ritual descrito por Batalha pode ser acrescida do fato de marcar o primeiro momento que o público

⁶⁸ Toante canto tradicional usado para evocação dos Encantados.

vê os Praiás, causando muita admiração pela desenvoltura na dança, pelos adereços coloridos e sons emitidos por eles. Mas essa festividade também é contrastada com momentos de concentração, fé, preparação com restrições e renúncias para garantir o bom andamento dentro de fundamentos e comportamentos voltados à espiritualização.

Esse ritual não aconteceu nos anos de 2019 e 2020, devido à Pandemia da Covid-19 que exigiu o distanciamento físico das pessoas, o que deixou a comunidade triste e enfraquecida na demonstração de sua força ritualística. O retorno da Festa, em 2021, ainda no contexto da pandemia, porém após a vacina, representou uma renovação das forças e um reaquecimento nas relações do homem com as suas divindades.

Após a Abertura do Terreiro os Praiás dançam em uma grande fila, na sequência são cantados vários toantes entoados aos sons do Maracá e em seguida dançam a Pareia - dança em que duas mulheres indígenas, formam pares com os Praiás, sendo uma mulher de cada lado. Ao longo da noite esse processo se repete por várias vezes, havendo apenas troca de cantador e dançadeiras. Cada Praiá possui um significado que fica exposto em suas cintas de maneira a distingui-los dos demais, através de desenhos de animais, pássaros, serras, paisagens, nomes, entre outros.

Na sequência do ritual, na madrugada do sábado, quando se inicia o Toré, rito aberto à comunidade, parentes e visitantes, os Praiás se retiram do Terreiro, enquanto a comunidade fica até o dia clarear. No Toré, todos dançam em pares

ou individualmente de forma circular, ao mesmo tempo em que vão cantando. Homens, mulheres e crianças se juntam em um só ritmo, de pés descalços pisando no chão do Terreiro, afirmando sonoramente a resistência étnica Katokinn e o pertencimento religioso.

Durante o Toré puxado pelo cantador, ao som de vários maracás, os demais respondem com alegria e energia na batida dos pés. Ao raiar do dia, os resistentes que ainda não tinham se recolhido vão para suas casas tirar um rápido cochilo. Os Praiás e alguns integrantes do Povo Katokinn retornam ao Terreiro na manhã do domingo, para o segundo momento.

Flechada do Umbu

A segunda etapa da Festa do Umbu, tem início no domingo pela manhã, quando chegam os primeiros Praiás, que dançam um pouco e em seguida se dirigem ao Salão ou Poró de Katokinn, onde é servido o café da manhã. Depois de comerem e descansarem, retornam para mais um momento de dança. E assim, entre a chegada de um e de outro, é servido o almoço, composto de pirão, arroz e carne de boi ou carneiro. Os Praiás são os primeiros a serem servidos, depois os visitantes e, na sequência a comunidade.

Após o almoço, retomam as danças dos Praiás e ao entardecer, ocorre o momento mais esperado do dia, a Flechada do Umbu, que é um dos principais rituais de abertura das Corridas, onde é celebrada a safra do fruto. O flechamento do Umbu é realizado com muita animação e amplamente descrito pela literatura,

conforme Peixoto, ressalta sua importância e significado:

Na ordem, o primeiro a tentar flechar o fruto, são os Praiás, caso não consigam, passa a vez para as lideranças ou para alguém escolhido pelo pajé. Essa festa é vista como garantia para proteção de toda a safra, devido à crença de que ao encontrar uma árvore frutífera, um dos seus frutos deve ser acertado com uma flecha e com essa ação, transferem o encanto para cuidar da árvore e evitar que os frutos sejam estragados pelos insetos. Essa prática se aplica ao fruto abundante em cada

região; no Sertão, o umbu (PEIXOTO, 2018, p.125).

Nessa perspectiva, a flechada e o encanto tem todo um significado sobre a safra a cada ano. Assim, o Praiá ou Pai de Praiá que flecha o umbu oferece ao encantado em seu Salão⁶⁹, a primeira umbuzada, que é o umbu, fruto doce e azedo, cozinhado com leite e açúcar. A umbuzada é oferecida aos Praiás e ao público, no terceiro domingo das Corridas. A imagem a seguir expõe o flechamento do umbu, uma das mais importantes etapas do ritual das corridas.

Fotografia 2: Flechada do umbu



Autora: Juliana Barreto, 2008.

Como mostra a foto, os umbus encontrados são colocados em um saquinho feito de folha da mamona ou mamoneira, planta muito comum no Nordeste brasileiro. O saquinho de umbu é amarrado em um suporte de tronco de madeira, mais popularmente conhecido por trave.

Esse momento é um dos mais esperados pela comunidade, pois é a partir daí que se dá início às corridas, onde os Praiás se deslocam até o local do flechamento, nas proximidades do Terreiro. O Batalhão se organiza, com a ajuda de lideranças, a uma distância de 7 passos da trave. Caso nenhum dos Praiás consiga

⁶⁹Salão espaço sagrado que fica geralmente localizado na residência de seu responsável ou nas proximidades do Terreiro, esse ambiente é

utilizado para rituais de invocação para curas ou agradecimentos de promessas feitas por pessoas que tiveram seu pedido realizado.

acertar o alvo em sua primeira tentativa, pela tradição, essa distância pode ser reduzida e inicia-se uma segunda e terceira rodada. Persistindo o não flechamento, é dada a oportunidade a uma das pessoas mais velhas, do sexo masculino. Depois desse ciclo, vem na sequência a Puxada do Cipó, que ocorre logo após o flechamento.

Puxada do Cipó

Depois da flechada do umbu, os Praiás voltam para o Terreiro, dançam ao som do toante daquele Encanto que flechou o umbu e em seguida seguem para o Poró, pegam o cipó e vão novamente para o Terreiro e dançam mais três toantes, desta vez, com o cipó que é uma planta de ramos longos e flexíveis que crescem enrolados aos troncos das árvores como se fossem cordas, e recebe o nome comum de trepadeiras e lenhosas. Essa planta é retirada da natureza um dia antes do ritual por um homem escolhido pelo Pajé ou liderança, ficando responsável por essa função que deve ser exercida com compromisso seguindo as orientações.

Na sequência, se deslocam para um outro Terreiro próximo, onde ocorre a abertura do Terreiro e a Puxada do Cipó. Trata-se de um tipo de cabo de guerra, em que só os homens e os Praiás misturados,

divididos em dois grupos, medem forças. E por ser corrente de força, tem para a etnia Katokinn a finalidade de proteção, evitando malefícios à saúde de seus integrantes. Esse aspecto é bem documentado por Peixoto.

[...] e lá, com a presença e a torcida da comunidade realiza a Puxada do Cipó, que é semelhante a um cabo de guerra disputado entre dois grupos. É uma disputa de força, onde os dançadores e os Praiás se dividem em grupos que se posicionam em lados opostos, segurando na ponta do cipó e ao sinal de um cantador, puxam cada um para o seu lado; vence o grupo que conseguir arrastar o outro por alguns metros: tal ritual é tido como prenúncio da safra dos alimentos. Se o grupo vencedor for do lado Oeste, significa que terão uma boa safra e um ano de fartura, caso contrário, é sinal de escassez de chuvas e que precisam se preparar para enfrentar as suas consequências no ano em curso. (PEIXOTO, 2018, p.126).

De acordo com Peixoto a Puxada do Cipó prevê como se dará a safra no determinado ano, sendo assim, dependendo do resultado a comunidade se prepara para a colheita, seja ela boa ou ruim. Além disso, as Corridas também representam uma proteção oculta aos povos indígenas, principalmente para os Katokinn. A fotografia abaixo mostra a Puxada do Cipó.

Fotografia 3: Puxada do cipó



Autor: Letícia Valentim /Arquivo pessoal (2021).

Durante a Abertura do Terreiro, enquanto os cantadores entoam os toantes, os Praiás conduzem o Cipó, que servirá como um cabo de guerra, momento esperado pela comunidade e pelo público. Então, depois da Puxada do Cipó, retornam ao primeiro Terreiro, dão uma volta e se dirigem ao Poró, guardam o Cipó e, mais uma vez, no Terreiro, dançam três Torés.

Estes ciclos ocorrem no primeiro final de semana de dezembro. Então, apenas em março, os demais ciclos se desenrolam durante quatro finais de semana, terminando um domingo antes do Domingo de Páscoa.

As Corridas do Umbu

Chegando em fevereiro, dependendo do início do ritual do Tronco Pankararu, vamos ter as novas etapas ou ciclos do evento, com aspectos que se repetem como ocorreram na primeira fase. Nos quatro sábados o rito se inicia com a saída dos Praiás e finaliza ao amanhecer com o Toré. Algumas diferenças vão ocorrer aos domingos. Nos três primeiros domingos o ritual tem a mesma sequência, com a dança dos Praiás e demais atividades. Em todos os domingos o pirão de carne de boi ou de carneiro é servido

em pratos de barro no almoço. No entanto, uma umbuzada é servida no terceiro e no último domingo das Corridas.

No período da tarde, se juntam no Terreiro, os Praiás as mulheres-dançadeiras e os homens-dançadores com os torsos, braços, pernas e rostos pintados com o Barro Sagrado - Toá. Oferendas são trazidas pelas moças, em um cesto de Cipó, para as Corridas do Cansanção. No último domingo, a celebração ocorre praticamente da mesma forma, porém, com algumas variações. Os elementos da oferenda são modificados, não havendo a queima do Cansanção e o evento se encerra com a segunda umbuzada e o Fechamento do Terreiro.

Alguns elementos desse ritual precisam ser melhor detalhados: o Toá é uma argila retirada da Fonte Grande, uma mineração ou nascente de água, de forma ritualística para as Corridas do Umbu. Já o Cansanção é uma planta conhecida popularmente por urtiga, que ao entrar em contato com a pele causa ardência, coceira e inchaço. Ela é retirada da natureza apenas pelos dançadores antes do ritual, uma hora antes do Pirão dos Praiás. O Pirão é um prato típico nordestino, conhecido nacionalmente, sendo feito com caldo de carnes ou peixes e farinha

de mandioca engrossada enquanto ferve no fogo.

Na foto a seguir, pode-se ver os Praiá com pratos de barro servidos com arroz, pirão e carne.

Fotografia 4: Oferenda do prato



Fonte: Autor desconhecido.

De posse dos pratos, eles dão uma volta no Terreiro e depois se recolhem ao Poró para fazerem a refeição. Na sequência, o alimento é servido às dançadeiras e dançadores, aos visitantes e por último aos integrantes da aldeia. A seguir, os dançadores se pintam com toá e se unem aos Praiás, no Terreiro para, portando o Cansanção, cujo uso nas Corridas do Umbu tem a finalidade de sacrifício, como enfatiza Amorim.

No último fim de semana do ritual, as festividades são encerradas com a oferenda do umbu, entregues aos ou ao encantado (s) ("dono/s do terreiro"). No final da tarde, existe a "queimada do cansanção": começa no terreiro uma dança da qual participam homens e mulheres com um galho de "cansanção"; O toré é dançado cada vez mais rápida e animadamente, enquanto a pessoa se queima com a

planta; chega um momento em que a mesma é depositada no meio do terreiro, formando uma "montanha de urtiga, que vai sendo pisada até ser totalmente destruída pelos dançantes, tornando-se, desta forma, uma dança-ritual de resistência e coragem, já que a mesma ocorre em pleno verão, o que provoca ainda mais comichão na pele já queimada do cáustico sol do sertão. No finalzinho da tarde, com o sol se pondo, se o cansanção já estiver misturado com a terra, é a hora de "fechar o terreiro" e todo batalhão de praiá se recolhe, o ciclo ritual é fechado e o terreiro está protegido de elementos maléficos. (AMORIM,2010, p.83).

Dessa forma, descrita com detalhes por Amorim, ocorre a queima do Cansanção, como mostra a foto a seguir:

Fotografia 5: Queimada do cansanção



Autor: Ludimila Valentim (2017).

Na foto anterior, destacamos o Cansanção que é colocado no centro do Terreiro, após a queima, sendo pisado pelos Praiás. No último final de semana não acontece a queima nem a pisada pelos Praiás. As diferenças vão ocorrendo em cada povo seja por repetição, acréscimo ou supressão, conforme as características identitárias de cada um.

Em todos os domingos da festa, as oferendas colocadas no cesto são

compostas por frutas e cereais. Quanto aos Cestos de Cipó usados pelas moças, cabe acrescentar alguns detalhes: o cesto é conhecido como um artesanato feito à mão com fibras de cipó que é usado nas Corridas do Umbu para transportar as oferendas de um Terreiro para o outro e também para a busca do umbu no mato, como mostra a foto a seguir:

Fotografia 6: Oferenda dos cestos



Autor: Letícia Valentim /Arquivo pessoal (2022).

Como pode ser visto na foto, os alimentos e frutas são oferecidos aos Encantados. Porém, fica a critério de cada um escolher o que colocar; vale ressaltar

que durante as três semanas devem ser colocados os mesmos produtos. A fotografia a seguir apresenta um momento de coleta do Umbu para a umbuzada.

Fotografia 7: Dançadeiras colhendo o umbu



Fonte: Isabelisa Cordeiro Ferreira de Souza (2014)

Na última semana do evento ritualístico, cada dançadeira fica responsável de ir no mato à procura dos umbus para preparar a umbuzada que será servida no encerramento da festividade. No entanto, o que mais caracteriza esse momento é a solidariedade entre elas, tanto para encher os cestos quanto para carregar na hora de passar pelos arames farpados, no retorno. Barreto enfatiza esse aspecto comum em algumas aldeias da região:

Homens e mulheres têm tarefas distintas e pré-determinadas. As mulheres têm o papel de preparar os cestos com frutos, comidas e bebidas, que serão ofertados ao "Encantado Mestre" e geralmente são colocados como forma de pagamento de promessas. Os homens preparam os ramos de cansação [...] que serão utilizados na "Queima do Cansação" indo procurar e recolher ramos dessa

planta nas áreas próximas. (BARRETTO, 2010, p.125).

Apesar de atribuições diferentes, mulheres e homens possuem papéis de grande importância, sem os quais o ritual não pode ser realizado, pois o trabalho de um complementa o do outro. Desta forma, é preciso a colaboração entre homens, mulheres e diversos grupos para que o ritual aconteça corretamente. Um destaque importante é a feitura da garapa, preparada por um líder, no caso da foto, pela maior liderança de Katokinn, que é uma mulher cacique.

Fotografia 8: Cacique preparando a garapa



Fonte: Autor desconhecido

Uma mulher ocupando o cargo de cacique ainda é raro em Alagoas e no Brasil, mas, aos poucos, as mulheres vão conquistando espaço nas aldeias. O que leva a apresentação da segunda parte deste trabalho, considerando as lideranças femininas Katokinn e o papel delas no ritual. Mas nem tudo é fácil e linear nessa questão que envolve tais papéis.

Resultado e discussão

As discussões sobre a questão de gênero se impõem pela temática abordada na pesquisa, mesmo não ocupando papel central nessa escrita, tornam-se necessárias pelo diálogo com a parte empírica que compartilha do objetivo de identificar como a importância do ritual, é percebida e expressada atualmente por algumas lideranças.

O protagonismo das mulheres, é inegável e fundamental, assim como o papel do ritual na comunidade é

imprescindível, e esse estudo aborda como tal importância é percebida e descrita pelas entrevistadas. Nos relatos a seguir quatro entrevistadas⁷⁰ descrevem sobre como elas vêem o papel feminino no ritual:

Olha, a importância, ela é um ritual sagrado e é uma maneira que o nossos antepassados acharam de dar uma...uma oferenda para...para os encantado, pra que eles tivesse mais poder e força de tomar conta de sua comunidade (ARAÚJO, 2020).

A fala da entrevistada deixa claro como ela percebe a grandiosidade da comunicação entre a comunidade e o Encantado e destaca a forma como a oferenda exerce a aliança entre os dois mundos. Contudo, é notório o cuidado com o relato que é posto, sem apresentar detalhes desses papéis. Na mesma perspectiva, a segunda entrevistada não responde sobre o papel feminino no ritual e afirma que

⁷⁰ Entrevista realizada com a Cacique Nina, com D. Maria José, Veronice e Lucineia, nas

suas residências, na Aldeia Katokinn, em janeiro de 2020.

A importância da corrida do imbu é tudo ná pru que primeiro tem flechamento, né? Aí eles para aí conde dá a data que chega época dos imbu mermo aí é ... é o peparamento das corrida, dos cesto, de botare os cesto, né? E dançar no Cansanção (ARAÚJO, 2020).

A mesma forma cuidadosa em não revelar detalhes do seu sagrado foi observada neste relato. Isso nos deixa com uma inquietação se tal fato se dar por preciosismo ou por não querer transpor sua compreensão para a narrativa.

Muito grande praquê a gente tem nossas coisas que a também a gente não pode, né? entrar em detalhes, maize...é muito ...é muito importante...um divertimento prá aldeia que a gente não participa das festas dos...participa mas não participa...que tem que ter a nossa festa, que nós cunsidera como nossa festa dentro da aldeia (SANTOS, 2020).

Essa entrevistada não só procurou desviar o foco da pergunta quanto deixou clara a sua intenção de não dar detalhes desse evento, reforçando a dúvida que me acompanhou durante a transcrição das entrevistas, discurso perceptível na fala a seguir, na qual também não houve um relato objetivo para a nossa questão inicial:

A importância da corrida do imbu é que quando nós vamo fazer a corrida do imbu, nós se peripara e vamo fazer a corrida do imbu, colocar o imbu no cesto, né? E vamo fazer a corrida do umbu (SILVA, 2020).

Com base nas entrevistas, posso afirmar que essas narrativas sobre a importância do Ritual não correspondem ao que as lideranças femininas representam e compreendem sobre as Corridas do

Umbu. Pelas suas condições de mulheres criadas nos segredos da religião indígena, as entrevistadas não possuem o hábito de falar sobre seu sagrado, mesmo eu sendo uma delas.

Aqui, trago minha fala como mulher indígena, secretária escolar e estudante de Pedagogia Intercultural em uma Universidade estadual. Uma jovem que era criança quando aconteceu o reconhecimento étnico do povo Katokinn e foi criada assistindo e participando, todos os anos, desse Ritual. Ver as mulheres, sua importância religiosa e capacidades externadas ao longo dos anos, me colocou em um estado de preocupação ao transcrever as suas falas, pois se não houver registro, mesmo que oral, a tradição tende a ter seus sentidos e significados pouco conhecidos pelas gerações futuras.

Ler os fragmentos destacados nas falas das entrevistadas parecia que estava diante das falas de outras mulheres, estranhas à cultura e não da fala daquelas que sabem fazer, acontecer e liderar. Isso me provocou algumas reflexões e muitas coisas vieram ao meu pensamento, destacando a necessidade de questionar se elas, pelo cuidado de não revelar detalhes da religião, não estariam deixando de compartilhar o seu real significado e importância? Estariam esquecendo ou apenas preservando? A minha convivência cotidiana com elas e com o ritual me diz o contrário.

Considerações finais

Na aldeia, é perceptível o quanto esse ritual é fundamental para o fortalecimento étnico cultural e para a

resistência do grupo, tendo como foco principal proteger a comunidade de malefícios que possam lhe trazer danos. O referido ritual deve ser mantido com responsabilidade e assiduidade, anualmente, para que a corrente de proteção não seja rompida.

A principal importância do Ritual é caracterizar o ser Katokinn, sua identidade, sua resistência, alimentar os ancestrais e renovar a aliança com eles para fortalecer a luta. No entanto, tem como um dos resultados a visibilização de uma narrativa feminina diferente de seus fazeres na comunidade, enquanto lideranças, fortes conhecedoras do Ritual e algumas das principais responsáveis por sua execução ao longo dos anos, ao falarem dele, suas falas cuidadosas e cercadas de preciosismo não correspondem à totalidade do que fazem e representam.

É notório que ao longo da pesquisa, por questão de opção, houve ausência de narrativas masculinas, porém vale ressaltar que a importância do gênero feminino não é maior ou menor do que a importância do gênero masculino, pois cada um exerce seu papel com responsabilidade específica e ambos são fundamentais para que o ritual aconteça de acordo com a tradição.

Considerando a questão de gênero que apareceu como não sendo objeto ou objetivo da pesquisa, torna-se necessário explorar essa temática em outros estudos. Pode-se perceber que ter um cacique mulher e muitas lideranças femininas não significa que não existam fragilidades e estas são perceptíveis na análise discursiva. A força feminina se revela nos fazeres e nos papéis desempenhados pelas mulheres na tradição religiosa dos Katokinn. Destaca-se

que é melhor fazer do que falar e não fazer. O que realmente significa a fragilidade discursiva diante de uma capacidade de fazer acontecer e ser liderança?

A necessidade de levantamento de alguns pressupostos a serem investigados em estudos posteriores com base na questão de gênero, autoestima ou outras questões relacionadas ao falar para alguém que além de indígena, está na condição de estudante universitária.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Siloé Soares de. **Resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano**. Maceió: Iphan, 2017.

ARAÚJO, Maria das Graças Soares de. **Comunidade Katokinn**. Jan.2020. Entrevistador (a): Letícia Alves Valentim. Aldeia Katokinn, Pariconha-AL, 2020, Entrevista gravada em formato M4a.

ARAÚJO, Maria José Soares de. **Comunidade Katokinn**. Jan.2020. Entrevistador (a): Fernanda Gabriela Alves Lima do Nascimento. Aldeia Katokinn. Pariconha-AL, 2020, Entrevista gravada em formato M4a.

BARRETO, Juliana N. Rebelo. **'Também sou Ponta-de-Rama'** (Uma abordagem Identitária dos Índios no Sertão Alagoano), TCC apresentado ao Instituto de Ciências Sociais da UFAL, Maceió. 2007.

BARRETO, Juliana Nicolle Rebelo. **Corridas do imbu: rituais e imagens entre os índios Karuazu**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife, 2010.

BATALHA, Valmir dos Santos. **Os rituais Pankararu: memória e resistência**.

Doutorado em ciências sociais (Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP. São Paulo, 2017.

DICIO. **Dicionário on-line de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cipo-2>. Acesso em 19 de maio de 2022.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume: Religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó**. Alagoas. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências da Religião da

Universidade Católica de Pernambuco. UNICAP, Recife, 2018.

SANTOS, Lucinéia dos. **Comunidade Katokinn**. Jan.2020. Entrevistador (a): Fernanda Gabriela Alves Lima do Nascimento. Aldeia Katokinn, Pariconha-AL, 2020, Entrevista gravada em formato M4a.

SILVA, Veronice Pereira da. **Comunidade Katokinn**. Jan.2020. Entrevistador (a): Fernanda Gabriela Alves Lima do Nascimento. Aldeia Katokinn, Pariconha-AL, 2020, Entrevista gravada em formato M4a.

Como citar:

VALENTIM, Letícia Alves; PEIXOTO, José Adelson Lopes. As corridas do umbu na aldeia Katokinn. *In: Abril Indígena*, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 134-148.

NARRATIVAS, ESTEREÓTIPOS E IMAGENS DO INDÍGENA: A NECESSIDADE DE (RE)CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Luis Augusto Silva⁷¹

Williane Antônia Soares dos Santos⁷²

Considerações iniciais

Durante séculos, a cultura indígena foi desprezada e, conseqüentemente, excluída da História, em decorrência disso, os indígenas foram considerados seres à margem da sociedade, sendo vítimas principalmente da ambição do colonizador e da imposição do catolicismo. Mesmo após séculos desde a colonização, se veem em um contexto de embates e de busca por processos de reconhecimento, demarcação e respeito. A partir de uma pesquisa realizada em livros, artigos e revistas, pretendemos apresentar alguns processos históricos que foram responsáveis por motivar e, supostamente, justificar rótulos, tomadas de terra, massacres e silenciamentos da cultura e cotidiano indígena.

Todos os dados usados durante a pesquisa foram coletados de obras escritas por autores com estudos e artigos publicados que tratam da temática indígena. O referencial teórico variou de

acordo com a abordagem seguida em cada parte; sobre o lugar do indígena na história utilizamos dos estudos de Almeida (2010), sobre a formação de Palmeira dos Índios e sua relação com os indígenas utilizamos Soares (2019), Silva; Peixoto (2016) e Neves (2016) e sobre a imagem estereotipada do indígena Silva; Peixoto (2022). Além desses estudos, outras produções foram utilizadas de acordo com a necessidade de debater temas que pudessem gerar discussões sobre a cultura e a imagem indígena.

Desde o século XVI, indígenas de diferentes grupos étnicos vêm sendo alvo de ataques de ódio, muitas vezes proferidos com a justificativa de serem vagabundos ou de carregarem uma herança pecaminosa. De acordo com Magalhães (1940, p. 106), era necessário explorar “[...] a selvageria de um país quase ainda virgem, onde a raça branca não pode penetrar sem ser precedida por outra, que arrote e destrua, por assim dizer, a primeira braveza de nossos sertões”.

As motivações desses ataques são, geralmente, ligadas a valores enviesados de intolerância velada ou notória à cultura indígena, assim, é importante ressaltar que mesmo que os termos pejorativos ou

⁷¹ Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, bolsista no Arquivo Geral Uneal - AGU, membro do Grupo de Pesquisa e História Indígena de Alagoas - GPHIAL.

⁷² Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, bolsista no Arquivo Geral Uneal - AGU, membro do Grupo de Pesquisa e História Indígena de Alagoas - GPHIAL.

comentários maldosos desferidos aconteçam em consequência da falta de conhecimento, é evidente que grande parte da população brasileira carrega em sua História uma herança de preconceitos e racismos com as populações culturalmente diferentes.

A falta de respeito com os indígenas é explícita e chega a ser exagerada, isso pode ser evidenciado na resistência ou morosidade para efetuar processos de reconhecimento para esses povos. Tais injustiças são reforçadas quando os povos originários são considerados mitos, remanescentes ou aculturados, porém, na realidade, eles permanecem em constante luta e reivindicação de direitos. Neste contexto de silenciamentos, surge um dos maiores exemplos de espaço de invisibilização dos povos indígenas: Palmeira dos Índios.

Palmeira dos Índios é um município localizado na região semiárida de Alagoas marcado por, no século XVIII, ter sido crucial na História dos indígenas, tendo inicialmente as terras ocupadas por eles, servindo de morada e refúgio para os Xukuru e os Kariri. Sobre isso, Soares explana:

[...] indígenas Xukuru e Kariri, primeiros habitantes na região, e não indígenas que colonizaram essas terras em fins do século XVIII, ocupando as melhores áreas a partir da expulsão dos índios das planícies férteis onde posteriormente foi fundada a cidade. Como resultado, os indígenas foram forçados a fugirem para as intermediações do município, se estabelecendo principalmente nas serras ao entorno da cidade (SOARES, 2019, p.24).

Como evidenciado no trecho, em Palmeira dos Índios é comprovada a existência de indígenas em seu território desde a formação do município e, por mais que Palmeira carregue o termo "índios" em seu topônimo, existe a negação da existência dessa população.

[...] não há dúvida de que a cidade que hoje é denominada de Palmeira dos Índios foi refúgio e morada para diversos índios que deixaram suas marcas e hoje servem para afirmar que sim, existiu e existem índios na localidade, e que esse território que espera por demarcação é por direito dos povos indígenas. E mesmo perante tantas negações, violências e omissões seu povo vem resistindo, buscando incansavelmente por aquilo que consideram justo e por direito, principalmente quando pensam em um futuro próspero para seus descendentes, quando eles possam se afirmar índios sem serem reprimidos ou condenados. (SILVA; PEIXOTO, 2016, p.8)

Quando ocorre algum tipo de reconhecimento dessas populações, ele geralmente se dá carregado de preconceitos e estigmas criados pela falsa interpretação do imaginado indígena. De acordo com SILVA e PEIXOTO sobre essas representações, "A história tem sido testemunha e reprodutora de ensinamentos preconceituosos, construídos a partir de apresentações nas quais o indígena é descrito como um ser caricato, muitas vezes caracterizado com indumentárias de penas, colares de sementes ou desprovido de roupas, muitas vezes substituídas por pinturas corporais ricas em cores e detalhes." (2021, p.3)

É evidente que, indivíduos que não leem, estudam ou debatem sobre o

assunto, ao pensarem em um indígena, as primeiras imagens que surgem são aquelas dos caricatos, inocentes e desprovidos de maldade.

Quando falamos em índios nos vem à ideia de indivíduos indenizados, caracterizados pela sua inocência e pela sua passividade de aceitar as imposições europeias, no entanto essa é uma visão um tanto precipitada, pois os nativos de acordo com seus próprios conhecimentos e habilidades se organizaram e bateram de frente com os europeus podendo variar suas ações de acordo com o seu nível de civilidade. Aceitar a violência praticada pelos portugueses sem que houvesse represálias é acreditar que os índios eram inferiores, indefesos e desprovidos de qualquer sabedoria. (SILVA; PEIXOTO, 2016, p.2)

Os “pré-conceitos” existentes acerca dos indígenas são diariamente reforçados pela visão folclórica concebida pela História produzida e propagada sobre esses povos. Essa visão é reforçada pelo uso de termos preconceituosos e racistas para descrevê-los ou eternizá-los em mídias, sejam elas televisivas, teatrais ou feitas em músicas. Esses artifícios são, em sua maioria, usados para silenciar e invisibilizar protagonismo na História, evidenciando cada vez mais a imagem que a sociedade concebe, projeta ou idealiza.

A imagem idealizada do Indígena

A percepção da sociedade sobre o indígena se transforma de acordo com o momento histórico, no século XXI, por exemplo, ainda persiste a ideia da existência de uma categoria dividida em duas partes, sendo elas: o indígena caricato,

aquele que se aproxima do colonial desprovido de vestimentas, caçaria seus alimentos e viveria nas matas, e o indígena dito “moderno”, que se adaptou à modernidade, ou seja, se veste, trabalha e usa artifícios tecnológicos.

A sociedade atual tem uma percepção equivocada do indígena, pois ainda o concebe distante da realidade e do contexto de globalização ao qual pertencem todos os povos. A imagem concebida e historicamente construída é distante, os traços e características físicas dos indígenas foram modificados com o contato, da mesma forma que o mercado os alcançou e incentivou o desejo da aquisição de bens e serviços que facilitassem as condições de vida nos aldeamentos. Por muito tempo existiu a interpretação de que eles não dispunham de energia elétrica, de casas de alvenaria, veículos para transporte, conexão com a internet ou qualquer outro bem ou serviço dito do homem moderno. Diferente disso, como qualquer outro cidadão eles também têm o acesso aos privilégios tecnológicos e isto tem provocado certos estranhamentos (SILVA; PEIXOTO, p.8, 2022).

Ainda é recorrente ideia de que o indivíduo autodenominado indígena deve atender a alguns requisitos como andar caracterizado, viver na mata e dançar o Toré; políticos e fazendeiros colocam imposições e a necessidade de uma prova constante de seu reconhecimento enquanto membro de um grupo étnico, sendo incessantemente bombardeado por expectativas criadas pelo imaginário popular.

Os indígenas sempre estiveram no Brasil, mas com a chegada do europeu, foram invisibilizados, colocados como

coadjuvantes de sua própria História e apagados da historiografia brasileira por um longo período. A colonização, a catequização, a suposta domesticação dos indígenas e os dois processos de territorialização dos indígenas, um durante a segunda metade do século XVII associado às missões religiosas e o outro durante a contemporaneidade por agências indigenistas, esse processo segundo OLIVEIRA (1998) sucederam aos povos e culturas indígenas do Nordeste e possibilitaram a má interpretação dos costumes desses povos.

Os processos de silenciamento cultural e religioso se dão principalmente pela necessidade de negligenciar direitos, terras e condições básicas de sobrevivência, sobre isso SILVA; Peixoto, "A estratégia do apagamento serviu para modelar e definir uma imagem irreal do indígena, colocando-o como um ser folclórico, do passado e que teria desaparecido com o contato com outra cultura [...]" (2022, p.11).

Por séculos, as elites que coordenam os poderes públicos foram eficientes quando a intenção era de criar uma visão depravada acerca dos povos originários. Afinal, a negação de sua existência e criação de uma narrativa de heróis e vilões onde os indígenas são postos como seres que precisam ser salvos e os europeus como seres que os salvariam, fortalece o poder das elites e a ideia de que existem justificativas para tantas injustiças.

Consagrou-se uma percepção sobre os indígenas com base na imagem preconceituosa e europeizada, ideia que se perpetuou durante anos, uma vez que o índio não possui mais as características físicas dos seus antepassados. O colonizador e não

índio expõe através de seus relatos uma abordagem que exclui o indígena da construção de sua história, torna-o nulo e neutro na sociedade que está inserido e, no entanto, a sua presença na região favoreceu o processo de colonização e contribuiu culturalmente na formação do Brasil (SILVA; PEIXOTO, 2016, p.3).

Porém, as concepções de que o indígena não foi importante para a História brasileira são invalidadas quando novos teóricos surgem e, com eles, novas abordagens.

Os índios sempre estiveram na história do Brasil, porém, grosso modo, como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos. Suas ações não eram, absolutamente, consideradas relevantes para a compreensão dos rumos da história. Essas concepções, predominantes por tanto tempo em nossa historiografia, já não se sustentam. Inúmeras pesquisas não deixam dúvida sobre o fato de que as ações e as escolhas indígenas deram limites e possibilidades aos processos de conquista e colonização das diferentes regiões do Brasil (ALMEIDA, 2010, p.2).

Os danos causados por tamanhas atrocidades refletem na atualidade. Exemplos disso ocorrem quando lhe são negados direitos básicos, como a demarcação de suas terras. O Brasil passa por mudanças constantemente, cada etapa na História é crucial para compreender os processos que levaram aos conflitos existentes até a contemporaneidade.

O Brasil é palco de inúmeras mudanças pelas quais a ordem política se configura, conforme cada etapa da história. Fomos colônia, império e hoje somos república; mutilados por toneladas de informação, muitas vezes, repletas de Análises ou interpretações distorcidas, tal como as “verdades” de Hans Staden que modificam a história, vertendo-a para um viés etnocêntrico, desprezando as minorias e dando vez e voz aos poderosos, enfatizando o heroísmo do branco e invisibilizando o protagonismo das comunidades tradicionais, não apenas na construção da sociedade brasileira, mas também em todos os elementos constitutivos da ideia de nação brasileira (SILVA; PEIXOTO, 2016, p.2).

O europeu sempre foi centro das Histórias ocidentais, colocado como herói, salvador e descobridor; o indígena, por sua vez, como aquele que precisava ser salvo, apresentado a um deus e posto como um ser que necessitava de controle, afinal, tinha-se a ideia, a partir dos escritos do Padre Manoel da Nóbrega, de que os indígenas não tinham os fonemas L, F ou R em seu vocabulário, logo, não teriam lei, fé ou rei. (MOREAU, 2003, p.3). Disso, surgiram concepções de que o indígena seria um ser selvagem apto para catequização, afinal, era uma página em branco.

Tais julgamentos do imaginário indígena ainda circulam em diversas áreas, no ensino básico, por exemplo, existem atividades, eventos e aulas que interagem diretamente com a imagem do nativo colonial e não com o moderno, aquele que se adaptou com o tempo. As abordagens

usadas na sala de aula para descrever o indígena têm reflexos do eurocentrismo presente no currículo escolar.

A representação caricata do indígena na literatura brasileira

O indígena presente nas narrativas literárias de Durão (1781) com o poema Caramuru, José de Alencar com O Guarani (1857) e Ubirajara (1874), Veríssimo e Inglês de Souza (1892) em Contos Amazônicos, é associado à visão colonialista de organização social, familiar, política, econômica e religiosa; é aquele que precisa ser instruído à civilização, salvo da própria selvageria. As narrativas de cronistas, viajantes, missionários e literatos, produzidas entre os séculos XVI e XVIII romantizam os ataques que os povos indígenas sofreram durante a colonização, sendo forçados a aderir à nova cultura e religião, tendo sido marginalizados no próprio território e, são utilizadas até a atualidade como instrumento na construção do imaginário popular.

José de Alencar (1865) em seu romance Iracema, que posteriormente chamou de lenda, apresentou uma dualidade nos sentimentos da personagem principal: o dever para com o povo e o amor por um não indígena; quando desse relacionamento nasceu uma criança, o jornalista Luiz Prado (2018) coloca como o surgimento de um novo povo, no âmbito mítico, a formação de uma nova nação na perspectiva da miscigenação. Ocorre que a tática da união com indígenas⁷³ foi utilizada

⁷³ Tornou-se frequente a união com indígenas, o que nem sempre era consensual, na intenção

de favorecer a colonização e imposição de costumes e, posteriormente, a posse de terras

como método de colonização e por muito tempo, um meio de obter domínio na posse de terras; esse discurso também alimenta, de forma infeliz, a ideia de invalidade dos direitos indígenas por “não existir indígena puro”.⁷⁴

Textos como Iracema fazem parte da camuflagem histórica da violência que afligiu os indígenas, refletem nos discursos negacionistas sobre a existência dos Povos Originários e realçam a “sexualização” da mulher indígena, presente na escrita desde a carta de Caminha

E uma daquelas moças era toda tinta, de fundo a cima, daquela tintura, a qual, certo, era tão bem feita e tão redonda e sua vergonha, que ela não tinha, tão graciosa, que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições fizera vergonha, por não terem a sua como a dela [...] mulheres moças, assim nuas que não pareciam mal [...] E suas vergonhas tão nuas e com tanta inocência descobertas que não havia aí nenhuma vergonha (CAMINHA, 1 de Maio de 1500, p. 9-13)

Desde o princípio da colonização era imprescindível que a nova terra fosse agradável às necessidades do europeu, com isso, na carta de Caminha, foi vendida uma imagem que despertava o interesse desde a variedade das cores das aves, que poderiam ser utilizadas no vestuário da época, até a “facilidade” da mulher nativa, enfatizando sempre sobre a nudez e a falta

do pudor tão condenadas na cultura europeia.

Outra característica que pode ser notada nesses gêneros literários, além do romantismo de temas sensíveis, é a estereotipia dos aspectos físicos dos povos indígenas. O nativo criado no imaginário popular remete ao exótico, místico, exemplificado através de comparativos com a natureza, como acontece na música “Índia” interpretada por Roberto Carlos:

Índia, seus cabelos nos ombros caídos
Negros com a noite que não tem luar
Seus lábios de rosa para mim sorrindo
E a doce meiguice desse seu olhar
Índia da pele morena
Sua boca pequena
Eu quero beijar
(Manuel Ortiz e José Asunción Flor, 1957)

É corriqueiro encontrar na atualidade expressões como “não parece um índio”, “nunca vi índio branco”, “tirar raça”, entre outras falas agressivas e pejorativas, associadas ao pensamento errôneo de que o indígena precisa ter pele morena, cabelos lisos e negros, apresentar-se em nudez e ter linguagem de fala e escrita diferenciadas.

A reprodução desses discursos atravessa o âmbito literário e o senso comum, reforçando estereótipos também no meio acadêmico. Segundo Dantas (2022) apesar das mudanças nos temas de pesquisa acadêmica que ocorreram nas décadas de 1970 e 1980 abrindo caminhos

indígenas em apropriação por casamento. Outra característica desse processo foram os incentivos para união entre escravos e indígenas, garantindo ao escravizado terras para cultivo e uma falsa ideia de liberdade.

⁷⁴ Tem por um dos significados a qualidade de não ter mistura. Quando ligado a descrições raciais, o termo ganha um sentido preconceituoso, racista.

para trabalhos que evidenciaram agentes sociais antes negligenciados, a temática indigenista ainda sofria resistência, sendo colocada como coadjuvante na História do Brasil e relegada ao esquecimento historiográfico.

Quando pesquisar, discutir e revisitar a questão indígena se tornou importante para a formulação da história brasileira, acadêmicos passaram a trabalhar seus posicionamentos sobre o tema; no texto "Uma História com o Outro: povos indígenas na historiografia brasileira", Dantas (2022) faz uma discussão sobre esses posicionamentos e vale destacar o que diz a cerca de Varnhagen ao descrever o indígena no colonialismo como:

[...] selvagens, não teriam e, do ponto de vista político, não seriam cidadãos tampouco brasileiros. Anteriormente à colonização, entendia que a população indígena era diminuta e nômade, não possuindo portanto, quaisquer direitos sobre a terra. Vivendo de maneira selvagem, a organização dos indígenas se restringia à composição familiar, sem respeitar leis (MOREIRA, 2010, *apud* DANTAS, 2022, p. 332).

Esse discurso eurocêntrico é perpetuado nas instituições de ensino, restringindo os indígenas a antes e durante a presença do colonizador, negligenciando a existência de uma narrativa dos povos enquanto organização social e política, de riqueza cultural e a trajetória e a resistência dos povos no pós-colonial.

Educação brasileira: reflexos do eurocentrismo no currículo escolar

Parte do ensino no Brasil se moldou na necessidade de colocar em evidência o europeu, destacando seus feitos e "heroísmos". Na forma como a educação brasileira foi construída, o europeu foi intencionalmente posto como personagem central, tendo seus feitos destacados e nomeados como heroicos. O genocídio e escravização de diversos povos foram sendo mostrados como algo benéfico à essas populações, sob a justificativa de que estariam salvando-as de sua própria bestialidade.

Sobre a visão bestial do indígena, SILVA e PEIXOTO dizem "A historiografia propagou a visão do índio como um ser inocente, bestial, "coitadinho", sem história e que caminhava para o seu desaparecimento" (2016, p.2). Essa visão eurocêntrica presente na educação básica é uma das causas da imagem deturpada que a sociedade brasileira possui acerca dos povos originários.

Em muitas escolas, a imagem fantasiosa do indígena é ensinada como certa e irrefutável, porém, é necessário distinguir as muitas visões existentes na historiografia brasileira, as reais e as imagéticas, aquelas que são lembradas e perpetuadas por diversos acadêmicos e cronistas. Alguns dos argumentos sustentados pelos cronistas e viajantes portugueses para legitimar a doutrinação dos indígenas citam termos que podem ser considerados defasados, pois, criam uma relação de perda de cultura e de esquecimento "Do presente, é difícil julgar o papel da Companhia. Quis

veementemente proteger os índios e integrá-los honradamente à civilização dominadora, mas obrigou-os à força a largar costumes e rituais, tornando-os aculturados, frágeis e expostos ao massacre (MOREAU, 2003, p. 83).

A ideia de uma “aculturação” é reforçada quando são observados relatos e análises de indivíduos que não são estudiosos do tema, porém, esse é um conceito que pode ser considerado ultrapassado, afinal, os indígenas não perderam sua cultura durante os processos de colonização e catequização, muito pelo contrário, tiveram que esconder-se e manter suas práticas culturais ocultas.

De início perderiam a sua cultura gradativamente enquanto adquiriram a cultura do não índio, e desse modo anulavam as suas próprias características, em seguida seriam integrados ao contexto nacional e por fim desapareceriam completamente. Entretanto o que se percebe hoje é um avanço das populações indígenas que reivindicam seus direitos e assumem uma posição de protagonistas na escrita de sua história (SILVA; PEIXOTO, 2016, p.3)

No trecho, é perceptível o erro ao usar o termo “aculturação” não levando em consideração a troca evidente de costumes entre os povos indígenas e os portugueses. Se noutros momentos o indígena não possuía conhecimento de outras terras, a partir da chegada do europeu ele começou a compreender. O europeu, por sua vez, teve conhecimento de uma nova terra, cercada de nativos, minérios, fauna exuberante e riquíssima flora.

Em uma série de entrevistas realizadas por SILVA e PEIXOTO (2022), eles

questionavam alunos do ensino básico e superior sobre a existência, aparência e forma como foram apresentados ao universo indígena, foram constatadas imagens do indígena que divergiam da real: “A resposta ainda aparece com comentários pejorativos ou negação da existência enquanto cultura singular, podendo ser por conta de preconceito base teórica ausente ou mal formulada durante o ensino básico.” (SILVA; PEIXOTO, 2022, p.2), nisto, foi comprovado que em parte das escolas de ensino básico, visões estereotipadas do indígena são propagadas como certas e irrefutáveis, porém, ao fazer uma pequena pesquisa embasada em teóricos estudiosos do tema, tais visões são desmistificadas provando que a maneira como algumas escolas abordam o tema em questão pode ser uma das maiores influenciadoras de tais perspectivas preconceituosas e eurocêntricas do imaginário indígena.

O protagonismo indígena: um novo olhar sobre a história do Brasil

Para o processo de (re)constituição da identidade Indígena no imaginário popular acontecer, é necessário ir além do primeiro contato com o colonizador, que é insistentemente relatado nas instituições de ensino como verdade absoluta e, evidenciar o protagonismo indígena. Sobre isso MONTEIRO afirma que no Brasil, é comum retratar as populações indígenas como meros resquícios de um passado cada vez mais remoto, como os pobres remanescentes de uma história contada na forma de uma crônica do desaparecimento e da extinção. (1999, p. 247)

Esse discurso de obliteração, é utilizado em narrativas tendenciosas como arma contra o movimento indigenista, criando uma dualidade de interpretações relativas à continuidade da presença indígena no Brasil. Situação equivalente ocorre no município de Palmeira dos Índios, Agreste alagoano, pois apesar do nome, os cidadãos se distanciam das evidências da existência indígena restringindo-os ao passado e a lenda contada sobre a formação da cidade.

Ao nos aprofundarmos nessas questões, percebemos que esses estudos proporcionam de um lado, o reconhecimento da presença Xukuru-Kariri (in)visibilidade) pois os discursos produzidos, estrategicamente, funcionam para descaracterizar a identidade indígena e perpetuar a narrativa de desaparecimento dessas populações, negando seus respectivos direitos sobre o território do antigo aldeamento (PEIXOTO; RODRIGUES, 2019, p.20)

O uso desses discursos é constantemente reafirmado pelas elites regionais e pelo governo corrupto negacionista; o Brasil “desconhece” a existência de indígenas, trata-se de uma deficiência social abastecida pelo Estado e pelas instituições de ensino que dificilmente dão abertura para que novas narrativas estejam presentes no currículo escolar.

Quanto ao universo acadêmico, ainda é difícil democratizar discussões como essa, pois para que os novos estudos sejam evidenciados e ocorra a quebra das

narrativas preconceituosas, é necessário tornar acessível à população textos com protagonismo histórico indígena, rompendo as barreiras do academicismo.

Considerações finais

O preconceito que reside no pensamento popular é reflexo da ausência dos indígenas sendo representados nas narrativas históricas como personagens de importância, quebrando a ideia de “resquício” de um povo folclorizado que é impensável como existente na atualidade.

O Brasil tem estipulado por lei⁷⁵ a obrigatoriedade do ensino da temática Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino públicas e privadas o que representa uma grande conquista, mas quando o currículo escolar passa por análise, percebe-se que pouco é aplicado a prática e torna a aprendizagem inconsistente atribuindo a história brasileira uma visão majoritariamente eurocêntrica e sem espaços para evidenciar aqueles que são considerados minorias, mas que fazem parte da formação do país.

Nesse contexto a escola que está atrelada a tarefa de incentivo ao pensamento crítico e a construção do caráter social, precisa atuar como um lugar de desconstrução de preconceitos e estereótipos aprendidos e reproduzidos por serem narrativas que predominam na sociedade como parte do silenciamento da história indígena, interesses de posseiros,

⁷⁵LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008, é uma alteração na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que já modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece em nível

nacional que a base curricular tenha por obrigatoriedade nas redes de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

fazendeiros e grandes produtores que aproveitam-se da ignorância a respeito da existência dos Povos indígenas para propagar discursos pejorativos e tendenciosos.

Esse é o cenário de um país que resguarda características de um passado de violência escravista, exploratório, baseado na apropriação de território, imposição cultural, intolerância religiosa e desrespeito pelo diferente.

Este texto buscou fazer uma discussão sobre a imagem estereotipada do indígena, revisitando o passado colonialista como fator principal na construção dessa imagem e fazendo um contraponto com os discursos da contemporaneidade, presentes nas narrativas históricas sobre a formação do Brasil que, deficientemente não expõem a relevância e o protagonismo indígena. Isso evidencia a importância de uma (re)escrita da história com o olhar voltado a narrativas que foram esmaecidas pelo discurso heróico e elitizado da história, rompendo com o que é conhecido por Brasil e abrindo possibilidades para uma narrativa diversificada.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo. 2017 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>> acesso em: 02 de agosto de 2022

ALMEIDA, Maria. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

BARROS, José D'Assunção. **A Historiografia Como Fonte Histórica**. Petrópolis: Vozes, 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos índios Misturados, In: João Pacheco de Oliveira (org). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ LACED, 2004. p. 13-38.

MONTEIRO, John M. **Armas e armadilhas: história e resistência dos índios**. In: NOVAES, Adauto. (org.). **A outra margem do Ocidente**, São Paulo: FUNARTE/Companhia das Letras, 1999, p. 237-256.

MOREAU, Filipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.

Neves, M. H. L. **A (in) visibilidade dos índios xukuru-kariri frente à sociedade palmeirense in: III encontro nacional de história do sertão: Culturas Políticas, Oralidades e Tempo Presente**, 2016, Delmiro Gouveia. Anais do III Encontro Nacional de História do Sertão. Maceió: Edufal, 2016. V.liii. P.394 – 406.

PEIXOTO, José Adelson Lopes; Rodrigues, Yuri Franklin dos Santos. Entre o ofício do historiador e o trabalho do memorialista: História memória e usos do passado em Palmeira dos Índios a partir dos escritos de Luiz Barros Torres, in: Yuri Franklin dos Santos Rodrigues (Org). **História, imagem e memória de Palmeira dos Índios no acervo do GPHIAL**. Maceió: Olyver, 2019.

PRADO, Luiz. **"Iracema" apresenta a origem mítica do povo brasileiro**: publicada em 1865, obra de José de Alencar institui o indianismo como mito fundador nacional. 2018. Disponível

em: <<https://jornal.usp.br/cultura/iracema-apresenta-a-origem-mitica-do-povo-brasileiro/>> acesso em: 10 de julho de 2022

SILVA, Amanda Maria Antero da; PEIXOTO, José Adelson Lopes. **O índio na historiografia**: uma breve análise sobre o protagonismo indígena na sua história, 2016. Disponível em: www.gphial-uneal.com.br. Acesso em: 21/07/2022

SILVA, Luis Augusto; PEIXOTO, José Adelson Lopes. O imaginado e o conhecido: notas sobre a temática indígena no universo escolar. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô**. Palmeira dos Índios, v. 1, n.1, p. 33-45. 2022.

SILVA, Edilson. **O Ornitorrinco escolar e o ofuscamento indígena**. UFAL: II Encontro Nacional de História do Sertão, 2015. Disponível em: www.gphial-uneal.com.br. Acesso em: 07/07/2022.

SILVA, Edilson. **O índio e a sala de aula**: considerações sobre o ensino de história em Paulo Jacinto – AL, 2016. Disponível em: www.gphial-uneal.com.br. Acesso em: 19/07/2022.

SOARES, Brunemberg da Silva; PEIXOTO, José Adelson Lopes. **O Museu Xucurus de História, Artes e Costumes como recurso didático para o Ensino da História de Palmeira dos Índios/AL**. Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô, Palmeira dos Índios, v. 1, n.1, p. 62-77, 2022.

SOARES, Brunemberg da Silva. **Apropriações e usos de imagens sobre os índios Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios/AL (1968-2010)**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: <https://www.gphial-uneal.com.br/disertacoes>. Acesso em: 14/07/2022.

Como citar:

SILVA, Luis Augusto; SANTOS, Williane Antônia Soares dos. Narrativas, Estereótipos e Imagens do indígena: a necessidade de (re)constituição identitária. *In*: Abril Indígena, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 149-159.

PROFESSORES/AS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO: MOBILIZAÇÕES POLÍTICAS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Maria da Penha da Silva⁷⁶

Movimento de professores/as indígenas: pelo direito a continuar existindo

As mobilizações dos/as

professores/as indígenas em Pernambuco se inserem num contexto político mais amplo, como parte de um fenômeno até então não visto na história do Brasil. Pois na historiografia recente e nos estudos antropológicos é possível perceber que o Movimento político empreendido pelos indígenas no Brasil emergente ao final do século passado e consolidado ao longo das décadas mais recentes se distingue das mobilizações indígenas que ocorreram no período colonial ao século XIX. Essa distinção se caracteriza na forma de organização e atuação política articulada em redes locais, regionais, nacionais e internacionais, constatada nos estudos de Mendonça (2003), Bicalho (2010) e Oliveira (2013), Souza (2003), dentre outros.

Até a década de 1970 os povos indígenas no Brasil estavam fadados ao

discurso do desaparecimento. Contudo, na década seguinte mediante o apoio do Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica – CIMI iniciou-se a articulação de grandes Encontros regionais e nacionais indígenas. Além desses eventos, essa instituição ofereceu oficinas e cursos de formação técnica e política para as lideranças, assim impulsionando o surgimento do Movimento indígena organizado no âmbito nacional reivindicando o direito a continuarem existindo como grupos étnicos originários e conseqüentemente pleiteando a demarcação das suas terras, juntamente com antropólogos/as e sociólogos/as empreendiam ampla campanha nacional e internacional em defesa desse pleito. Esta campanha somava-se às mobilizações sociais de grande parte da sociedade civil que denunciava as atrocidades do Regime político de ditadura militar ainda em curso, e clamava pela garantia dos direitos humanos. (LUCIANO, 2019).

A partir da articulação em rede surgiram também as organizações

⁷⁶ Doutoranda em Antropologia (UFPE). Mestra em Educação Contemporânea (CAA/UFPE); Especialista em Culturas e História dos Povos Indígenas (UFRPE); professora na Educação Básica na Prefeitura do Recife; membro do

Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas NEPEHCs/UFRPE; e do Laboratório de Estudos sobre Ação Coletiva e Cultura/UPE – Universidade de Pernambuco. E-mail: dpenhasilva@gmail.com.

nacionais, regionais e locais: o Conselho Geral da Tribo Ticuna – CGTT; a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN; o Conselho Indígena de Roraima – CIR; Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira – OPIE; Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB; União das Nações Indígenas do Nordeste – UNI/NE, (ALMEIDA, 2017; LUCIANO, 2019). Posteriormente foram criadas duas organizações de grande relevância, a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo – APOINME e a Articulação do Povos Indígenas do Brasil – APIB.

A primeira foi criada no início da década de 1990, sendo formalizada em 1995, com o propósito de articular representantes indígenas das regiões Sudeste e Nordeste que defendiam os direitos dessa população no que se refere à educação e saúde diferenciada, e formas de autogestão e sustentabilidade nos territórios. A segunda foi criada durante o 2º Acampamento Terra Livre – ATL⁷⁷, no ano de 2005, se caracterizando como uma organização indígena nacional com o objetivo de fortalecer a união dos povos por meio do diálogo permanente com representantes indígenas de todas as regiões do Brasil.

Foi no contexto do Movimento indígena nacional que surgiu também as organizações de professores/as indígenas em defesa de uma educação escolar específica e diferenciada, em oposição à educação escolar até então pautada pela ideia de apagamento das expressões

socioculturais indígenas e consequentemente a integração à sociedade não indígena. Na Região Norte, algumas organizações indígenas que reivindicavam o direito à terra eram lideradas por professores/as. (LUCIANO, 2019).

Ambos movimentos resultaram em grandes avanços na legislação brasileira, sobretudo no tocante à Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, esta, por obrigar o Estado prover uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas, respeitando as especificidades linguísticas e socioculturais e as formas de organizações de espaços e tempos curriculares também diferenciados. (LUCIANO, 2019).

Nesse sentido, a escola que antes estava a serviço do Estado, sendo o aparelho responsável pela transição da identidade indígena para a de cidadão comum integrado à sociedade brasileira, foi reapropriada pelos povos indígenas a partir de um outro projeto político pedagógico que revertesse essa situação, voltando-se para o fortalecimento da identidade étnica dessa população. Nesse propósito, o movimento dos/as professores/as indígenas pela educação escolar específica e diferenciada, inicialmente demandava o atendimento aos anos iniciais da Educação Básica, com ênfase na alfabetização na língua nativa de cada povo. Mas, ao longo do tempo via-se a necessidade de elevar o nível de escolarização nos territórios, ampliando a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, e o Ensino Médio.

⁷⁷ É o maior evento indígena realizado anualmente, ocorrendo no mês de abril, em

Brasília. Reunindo caravanas indígenas de todas as regiões do Brasil.

Essa demanda exigia professores/as indígenas com formação no nível Superior, (NASCIMENTO, 2009, p. 89). Com isso o movimento pela formação superior constitui outra etapa do projeto de escolarização dos povos indígenas. Sobre esse assunto trataremos mais adiante.

Os povos indígenas em Pernambuco: emergência étnica e educação escolar

Os povos indígenas em Pernambuco na contemporaneidade estão imersos num contexto regional historicamente marcado pelo longo período de contato com a sociedade não indígena. Considerando que estão situados no Semiárido, antiga região da colonização portuguesa, datando os primeiros registros históricos desse processo na segunda metade do século XVII, logo todos são falantes da Língua Portuguesa⁷⁸. Este aspecto resulta das inúmeras medidas empreendidas pelos governos coloniais para eliminar as expressões socioculturais dessa população com o objetivo de integrá-la à sociedade local e conseqüentemente se apropriarem de suas terras, (SILVA, 2021).

Não só os povos indígenas em Pernambuco, mas, todos na região do atual Nordeste foram declarados extintos no final do século XIX. Porém, ressurgindo na primeira metade do século XX, a partir de uma rede de sociabilidades e articulações para a reafirmação étnica, iniciada pelo povo Fulni-ô no município de Águas Belas,

o povo Kambiwá em Ibimirim, e em 1940 os Atikum, (MENDONÇA, 2003). Na sequência outros povos indígenas foram reivindicando o reconhecimento e a demarcação das suas terras, se intensificando esse fenômeno na década de 1980, concomitante ao movimento no âmbito nacional, onde a liderança pernambucana – Cacique Francisco de Assis Araújo, conhecido como Xicão Xukuru se destacou na participação nos debates da Constituinte que antecedeu a Constituição Federal de 1988. Esta foi a primeira a reconhecer a autodeterminação da população indígena, quando o Art. 232 afirma: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.” (BRASIL, 2016). Para os povos indígenas, essa foi uma importante conquista, por ser determinante para superar a Tutela do Estado e escrever uma nova história.

No caso dos povos indígenas em Pernambuco, as três décadas posteriores foram de intensas mobilizações, *retomadas de terras*⁷⁹, conflitos e violências físicas e simbólicas contra as lideranças. Porém, conforme o Censo demográfico do IBGE, o qual deu origem à publicação intitulada como *Características Gerais dos indígenas* (2012), esse estado assumiu uma posição elevada em âmbito regional e nacional. Sendo o primeiro na Região Nordeste, somando 60.995 indivíduos, e o terceiro no Brasil, ficando abaixo do Amazonas com

⁷⁸ Apenas o povo Fulni-ô é bilíngue, ainda falante da língua Yatê.

⁷⁹ No vocabulário indígena regional significa que a ausência ou a morosidade do Estado

brasileiro em demarcar as terras indígenas, força os povos a fazerem a autodemarcação, expulsando os invasores e ocupando-as novamente.

183.514 e Mato Grosso do Sul com 77.025 indígenas (BRASIL, 2012). Atualmente, estima-se um quantitativo ainda maior, tendo em vista o surgimento de novos grupos autodeclarados, os quais encontram-se em processo de identificação, fala-se em mais de 20 grupos reivindicando a demarcação de outros territórios.

A diversidade de povos e contextos onde habitam expressa também o quão diversas são as situações nas quais se encontram cada um, onde as vezes, as desigualdades de condições socioeconômicas existem internamente. Em outros casos, a situação socioeconômica dos que estão em processo de autodemarcação dos seus territórios diferem dos demais grupos que se encontram com seus territórios demarcados oficialmente. Sobretudo no que se refere à produção de renda e meios de reprodução das formas de viver e estar no mundo como “comunidades tradicionais” na relação com a sociedade no entorno.

Contudo, a educação escolar e o atendimento à saúde têm mobilizado todos os povos. No tocante ao primeiro serviço, os povos indígenas em Pernambuco para garantir uma educação específica e diferenciada realizaram as *retomadas da escola* em seus territórios. Este fenômeno seguiu uma dinâmica semelhante à das *retomadas das terras*, de forma que ocuparam as escolas e passaram a geri-las e também assumirem as funções docentes. E mediante a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – RCNEI – 1999, os/as professores/as indígenas em Pernambuco e

suas lideranças decidiram se inteirar daquele documento, e com o apoio e a assessoria do Centro Cultural Luiz Freire – CCLF organizaram encontros para estudos sobre o mesmo. (ALMEIDA, 2017, p. 20).

A partir dos encontros para esse fim surgiu a criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco - COPIPE. Esta, reunindo professores/as da maioria dos povos impulsionou um debate mais amplo e sistemático a partir de Seminários e grandes Encontros para discutirem e tirar os encaminhamentos necessários para a efetivação do novo projeto educacional. (ALMEIDA, p. 20, 2017). Ao mesmo tempo, também foram criados nos territórios os coletivos de educação para discutirem as questões internas relacionadas a esse mesmo seguimento. Como resultado dessas mobilizações e debates, no início da década de 2000 conquistou-se a estadualização das escolas indígenas, (SILVEIRA, 2012; ESPAR, 2014;). Isso significou romper com a dependência da vontade ou “má vontade” política dos governos municipais, cujo grande parte eram invasores ou pertencentes às famílias invasoras das terras indígenas.

A partir da consolidação das organizações de professores/as indígenas em Pernambuco as lideranças desse movimento também passaram a participar das Conferências de Educação Escolar Indígena e outros eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, como espaço político e de formação. Foi nesse mesmo período que os debates nacionais sobre a criação da Licenciatura para a Educação Intercultural Indígena se intensificou, pois havia um grande déficit de docentes

indígenas no Brasil com qualificação profissional que atendessem as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996). Quando quase 1/5 das pessoas que exercia essa função tinham apenas o Ensino Fundamental, e mais da metade tinham apenas o Magistério (Normal médio), e pouco mais de 5% tinha licenciatura. (ALMEIDA, 2017). Em Pernambuco a situação não era diferente, portanto, era necessário buscar a formação na Educação Superior.

Formação de professores/as indígenas em Pernambuco: a busca pela Licenciatura Intercultural

Em 19 de abril de 2006 o povo Pankararu/PE ocupou espaço em vários meios de comunicações televisivos, impressos e virtuais com a notícia sobre a primeira Doutora indígena no Brasil. Maria das Dores de Oliveira, conhecida como Maria Pankararu defendeu a Tese intitulada como *Ofayé, a língua do Povo do Mel*, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, estado vizinho de Pernambuco. Embora tenha cursado Pedagogia e o Mestrado nesta mesma instituição, Maria iniciou sua vida acadêmica em 1986 cursando a Graduação em História pela Autarquia municipal de Ensino Superior de Arcoverde – AESA localizada na Região do Semiárido Pernambucano.

Vinte anos mais tarde, o fato de uma indígena se tornar doutora parecia algo

extraordinário, digno de manchetes e chamadas nos meios de comunicação em Pernambuco. Noticiando o grande feito acadêmico da indígena conhecida como Maria Pankararu⁸⁰, não só para esse estado, mas, para todo o Brasil, pois tornara-se a primeira mulher indígena doutora no país. Tornar-se doutora indígena naquele período não era algo comum, menos ainda numa Universidade Federal. Sobretudo, tratando-se da região geográfica onde viveu e iniciou a carreira acadêmica no ensino superior ainda na década de 1980, quando no interior do estado eram escarças as instituições que ofertavam esse nível educacional.

Naquela época não havia como há atualmente a diversidade de Instituições de Educação Superior na região onde habita o povo Pankararu e demais povos indígenas em Pernambuco, nem se cogitava a formação específica e diferenciada, nem as políticas afirmativas. O diferencial era o apoio da Funai com bolsas de estudos e algumas vezes auxílio permanência esporádicos, e nem todos/as estudantes indígenas eram contemplados/as. Contudo, semelhante ao que ocorria com as demais minorias sociais, cursar a Educação Superior era uma possibilidade de ascensão social e inserção no mercado de trabalho local. As Autarquias municipais era o caminho possível para alcançar esse objetivo. Atualmente permanece sendo uma alternativa.

Enquanto no âmbito nacional, a partir da década de 1990 os/as

⁸⁰ Conforme o Censo do IBGE (2012), o povo Pankararu em Pernambuco tem uma população de 11.366 indivíduos. Grande parte habitando os municípios de Tacaratu,

Petrolândia e Jatobá localizados na região do Submédio São Francisco.

professores/as indígenas aderiram ao Programa de Formação de Professores em Serviço – o *Proformação* – correspondente ao Ensino Médio. Posteriormente, encontravam-se num contexto político mais favorável, no qual o Governo Federal estava sob a gestão do Partido dos Trabalhadores – PT, período em que ocorreram inúmeros avanços referentes às políticas de Educação Superior em geral, a exemplo da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI; expansão e interiorização da Educação Superior pública; e a criação de políticas afirmativas para as populações indígenas e negras. Nessa esteira foi criado o Programa de apoio à formação superior para professores/as Indígenas – *Prolind*, (NASCIMENTO, 2009; LUCIANO, 2019).

Em Pernambuco, anteriormente aos cursos de formação específicas, os/as professores/as indígenas buscaram o apoio e assessoria do Centro de Cultura Luís Freire – CCLF e do Conselho Indigenista Missionário – CIMI para discutirem coletivamente os meios de construção de uma proposta de educação específica e diferenciada coerente com o contexto sociocultural local. Porém, quando, surgiu os Programas sistemáticos de formação de professores/as logo aderiram. Referente ao *Proformação*, observou-se que em relação à organização do curso, após muitas discussões e debates com os/as professores/as indígenas conseguiram formatá-lo visando adaptar aos conteúdos que atendessem as escolas indígenas. Porém, não foi possível adaptar o tempo e o espaço em conformidade com as

demandas da gestão da educação escolar indígenas. (ALMEIDA, 2017).

No tocante à formação na Educação Superior, nos primeiros anos da década de 2000, a COPIPE iniciou um amplo debate com os professores/as indígenas, a Secretaria de Educação do Estado, o CCLF, o Núcleo de Estudos sobre Etnicidade – NEPE do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE mais a Universidade de Pernambuco – UPE. No caso do apoio do NEPE, coordenado pelo professor Renato Athias, junto à COPIPE promoveu o *Seminário Bases para um Programa de Formação de Professores indígenas de Pernambuco*. Resultando na criação de uma comissão composta por professores/as de outros Centros Acadêmicos da UFPE para a elaboração do projeto do curso, e posteriormente analisado e discutido pela COPIPE e demais professores/as e representantes indígenas do estado. (ALMEIDA, 2017).

Contudo, o projeto foi submetido ao primeiro edital do PROLIND em 2005, mas, não foi aprovado. As mobilizações da COPIPE continuaram. No ano seguinte, contando com o apoio da antropóloga Vânia Fialho, professora da UPE, foi organizado naquela instituição o I Fórum interinstitucional sobre Formação Superior para professores/as indígenas, agregando parcerias além das instituições que vinham participando dos debates. Assim, participou daquele evento a UFRPE e UFMG. No qual foi decidido que o curso funcionaria no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, recém inaugurado, fazendo parte do processo de expansão universitária e interiorização do Ensino Superior. Além de

se apresentar como um Campus geograficamente favorável para acolher o curso de formação superior para os/as professores/as indígenas, também contou com o acolhimento do então Diretor Nélio Vieira de Melo. Naquela ocasião foi criada uma nova Comissão para aprimorar o projeto do curso, sendo submetido e aprovado pelo edital do *Prolind* em 2008. (ALMEIDA, 2017).

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE⁸¹ iniciou no ano seguinte com a primeira turma. Durante seu funcionamento pelo *Prolind* contou com nove antropólogos no corpo docente: Alexandre Gomes, Caroline Leal, Joselito, Kelly Oliveira, Lara Erendira Andrade, Renato Athias, Sandro Lobo, Sandro Guimarães e Vânia Fialho. Grande parte era indigenistas e pesquisadores/as sobre os povos indígenas de Pernambuco. O fato de o curso contar com esses/as docentes que conheciam bem o público estudantil favoreceu significativamente o acolhimento e um diálogo menos verticalizado até onde ia o alcance desses/as profissionais. Porém, a medida em que o curso foi organizado por módulos, nem sempre convergia para esse grupo se encontrar.

Ao que parece, após a implementação do curso, a coalizão dos/as antropólogos/as, indigenistas e pesquisadores/as se dispersou. Restando o diálogo apenas entre COPIPE e a coordenação do curso e Direção do Centro Acadêmico. Portanto, algumas situações citadas por Almeida (2017), evidenciou que

a Universidade de forma geral não estava preparada para receber e conviver com esse público estudantil. Por vezes, os/as professores/as indígenas enfrentaram um ambiente hostil à sua presença na Universidade. Situações de racismo e discriminações por parte de estudantes não indígenas, resultando em conflitos e confrontos verbais. Também foram mencionadas situações conflituosas em sala de aula envolvendo docentes não especializados em conhecimentos sobre os povos indígenas, tentando impor teorias e metodologias incongruentes com as vivências desses povos. Esta situação expressa a norma do *Prolind* no tocante à composição do corpo docente, exigindo a atuação de professores/as do Departamento onde o curso estava vinculado, não levando em consideração se estes profissionais tinham minimamente conhecimento sobre os povos indígenas e seus projetos pedagógicos.

As situações citadas não são exclusivas do contexto da UFPE. Mediante as vivências e as produções acadêmicas de Rita Gomes do Nascimento – Potyguara, e de Gersem Luciano Baniwa mostraram que de forma geral as Universidades brasileiras não estão preparadas para acolher a diversidade sociocultural indígena. A esse respeito, Nascimento (2021) afirmou que mediante o imaginário social sobre os indígenas como seres distantes no tempo e no espaço, lhe são reservados o lugar no mundo acadêmico no mínimo como “objeto de pesquisa”. Então, a presença

⁸¹ A UFPE sobe a pressão do movimento de professores indígenas de Pernambuco, recentemente, na gestão do Reitor Alfredo Gomes tornou este curso regular, assim,

passou a fazer parte do quadro de cursos regulares ofertados por esta Universidade.

indígena na universidade provoca inúmeras situações de racismo e discriminação, primeiro por estarem num lugar no qual não se acreditava que seriam capazes de estarem ali, e uma vez estando, sua própria presença questiona as narrativas acadêmicas que historicamente negaram sua existência e conseqüentemente seus direitos. (NASCIMENTO, 2021, p. 81).

Para Gersem Baniwa,

O acolhimento dos acadêmicos indígenas deveria considerar não apenas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, suas visões de mundo, suas cosmologias e os desafios subjetivos que esses jovens indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias. (LUCIANO, 2019, p. 186).

Nesse sentido, nos perguntamos: de que forma os/as professores/as antropólogos/as poderiam intervir? Para Grupioni (2013), a contribuição dos/as antropólogos/as nos cursos de formação de professores/as indígenas podem ir além das reflexões sobre o conceito de cultura e afirmação da identidade. Não que essas reflexões não sejam necessárias, são imprescindíveis, mas, é importante também discutir isso com os colegas de outras áreas que atuam na formação desses sujeitos.

Especificamente sobre o contexto vivenciado pelos professores/as indígenas na UFPE, Almeida (2017) sugeriu que a promoção de eventos frequentes que possibilitasse uma convivência intercultural, numa perspectiva crítica, envolvendo esse público estudantil e a comunidade acadêmica local poderia favorecer uma convivência mais acolhedora e menos violenta. Concordamos com a citada

autora, e cremos que criar e manter esse espaço de debates, sobretudo acerca de conceitos antropológicos como identidade, cultura, alteridade, devidamente mediado por antropólogos/as poderá reduzir as incidências de situações similares às mencionadas.

As condições de trabalho dos/as professores/as indígenas em Pernambuco

Não podemos falar das condições de trabalho docente sem antes visualizar a centralidade dessa função no campo social e econômico nas chamadas sociedades modernas avançadas. Para Tardif (2009), nos continentes norte-americano e europeu, os/as trabalhadores/as da Educação Básica na contemporaneidade se inserem no setor de serviços cujo sua matéria prima são as pessoas, as quais direcionam seus ensinamentos. O setor da educação escolar envolve uma parcela significativa da população de cada país, demandando um investimento financeiro bastante significativo por parte dos seus respectivos governos, em grande parte para custear os salários dos/as trabalhadores/as e os custos com o público estudantil. Enquanto no Brasil, os/as professores/as precisam cumprir 2 ou 3 jornadas de trabalho diárias para conseguir um ganho financeiro que possa se sustentar ou sustentar a família dignamente; além do baixo valor do investimento por aluno.

O referido pesquisador afirmou ainda que, embora a docência seja uma profissão tão antiga na história da humanidade quanto outras profissões como médicos e engenheiros, a instituição

escolar surgiu com a Modernidade, e como tal:

[...] a escolarização supõe historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão remodelados, abolidos, adaptados, ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores nas escolas. Nesse sentido, se as interações entre professores e alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu "objeto de trabalho". (TRARDIF, 2009, p. 23).

Em parte, guardando as devidas proporções contextuais, é possível afirmar que a institucionalização das escolas indígenas em geral criou um novo campo de trabalho, no qual se propõe desestabilizar e reformular o sistema de funcionamento das escolas e do ensino historicamente enraizado nos seus territórios como projeto de eliminação da identidade sociocultural dessa população. Por outro lado, "as supostas interações cotidianas entre professores e alunos" tem menos de relações de trabalho e mais de "parentesco" e cumplicidade no fortalecimento de uma identidade étnica e sociocultural comum. Quando a *priori* a função docente nos territórios indígenas exige antes de tudo, um compromisso político com as causas indígenas, e esse compromisso antecede o exercício da profissão. Com isso pressupõe-se que os/as aspirantes a ocupar essa função sejam aqueles/as que participam das atividades

coletivas nos territórios onde irão atuar. (SILVA, 2018).

Contudo, não podemos negar que nos territórios indígenas no Brasil os setores da Saúde e da Educação são os que mais geram postos de trabalhos. Este último, com o aumento do número de escolas, o funcionamento dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas aldeias, a demanda por mais profissionais atuando nesse setor é fato. Dentre os profissionais estão: motoristas, porteiros/as, cozinheiros/as, auxiliares de serviços gerais, auxiliares administrativos; coordenadores/as e os/as professores/as.

Porém, no caso de Pernambuco as condições de trabalho de todos/as esses/as profissionais são bem precárias. A começar pelo regime de contratação dos serviços: todos/as estão inclusos no regime de contrato de trabalho temporário, renovável ou não periodicamente; os constantes atrasos de salários para as categorias elementares, levam esses profissionais à privação de condições mínimas de se sustentarem ou sustentarem suas famílias; conseqüentemente mobilizando a solidariedade dos/as profissionais da docência à paralisarem suas atividades em protesto às condições de trabalho dos seus também parentes; por vezes são mobilizações que ocupam as Gerências Regionais de Educação, fazem atos públicos em vias públicas nas proximidades dessas instituições, em algumas situações estão acompanhados/as também pelos/as estudantes indígenas, fazendo desse espaço político um espaço de aprendizados diversos.

Outro aspecto importante no tocante às condições de trabalho docente

indígena em Pernambuco, é o fato de não existir a categoria profissional *Professor indígena*, quando conseqüentemente não há concurso público para o acesso à esta função, nem plano de cargos e carreira que garantiria progressões funcionais com ajuste salarial; em alguns territórios os/as professores/as que almejam ocupar a função de docente nas escolas indígenas têm que se submeterem à uma seleção simplificada, a qual inclui também a aprovação das suas lideranças, e delas dependerá a indicação da escola onde vai trabalhar. Referente a esse assunto, na pesquisa de Silva (2018, p. 110), sobre o trabalho docente em escolas indígenas em Dourados – MS, a autora afirmou que “[...] o fato de ser indicação da liderança revela uma preocupação com o compromisso social, não se tratando, portanto, de uma escolha individualista, já que a intenção é de atender à necessidade da comunidade.” Ao nosso ver, a partir da escuta de alguns/mas docentes indígenas, também existem as redes de relações interpessoais e políticas que determinam quem entra e para onde vai.

Nesse caso, o fato de não haver concurso para professor/a efetivo/a atuar nas escolas indígenas, quando grande parte das lideranças apoiam a condição de professor temporário, a precarização do trabalho docente é iminente. A exemplo da ausência de isonomia salarial quando estes docentes recebem um valor bem abaixo do salário dos/as professores/as concursados/as e efetivos/as; geralmente, a jornada de trabalho é superior à destes, devido às atividades coletivas extras, as quais se impõem à posição de destaque do docente no território indígena; atualmente,

quem se aposenta nessa função, não recebe o piso salarial docente garantido pela Lei nº 11.738/2008, validada pelo STF a partir de 27 de abril de 2011; além das constantes investidas da Secretaria de Educação do Estado para impor projetos educacionais universais, os quais interferem diretamente no projeto de educação específica e diferenciada da educação escolar indígena. Dentre esses projetos: as avaliações externas federais e estaduais e a atual Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

Ainda se nota que as condições de instabilidade socioeconômica e emocional vivenciadas pelos/as docente indígenas em regime de contrato temporário, somando-se a falta de autonomia profissional, uma vez encontrando-se sobe a chancela ou não das lideranças, também exige cautela referente ao direito de expressar o contraditório. Nesse sentido, há um conjunto de fatores que têm levado alguns/mas docentes indígenas ao adoecimento mental, desencadeando crises de ansiedade, insônia, depressão, sendo necessário se submeter ao tratamento à base de medicamentos psicotrópicos.

Por fim, observa-se que ao mesmo tempo que as condições de trabalho nas escolas indígenas se agravam, as mobilizações do Movimento de professores indígenas com o apoio de algumas lideranças em Pernambuco se estendem ao longo dos anos. Isso mostra que, embora no contexto interno as ideias naturalmente nem sempre sejam convergentes, resistir e se reinventar é necessário para manter as escolas funcionando sobe a gestão dos povos

indígenas, mesmo que o preço seja negligenciar direitos trabalhistas mínimos.

Considerações finais

Retomando o protagonismo indígena como fio condutor da discussão do presente texto vimos que as mobilizações de professores indígenas no Brasil e em Pernambuco surgiu como parte do Movimento indígena nacional e local pelo direito a continuar existindo como grupos étnicos diferenciados. Se a educação escolar ao longo da história foi o instrumento do Estado para eliminar esta identidade, a partir das mudanças legais garantidas na Constituição de 1988, a escola nos territórios indígenas foi ressignificada no intuito de reverter o processo de tentativa de eliminação dos povos indígenas. A ideia era fazer da educação escolar indígena o espaço de fortalecimento da identidade sociocultural dessa população, e ao mesmo tempo também fortalecer o Movimento indígena em prol das causas coletivas.

No caso de Pernambuco, embora os povos indígenas fossem considerados extintos ainda no final do século XIX, no século seguinte permaneceram as mobilizações pelo reconhecimento étnico e reivindicações para reaver suas terras, assim, desencadeando um movimento coletivo a partir da emergência de vários grupos indígenas localizados na Região do Semiárido, onde esse processo de emergência étnica continua até os dias atuais. Nota-se que as mobilizações coletivas estão articuladas ao Movimento indígena nacional, seguindo a lógica da "retomada da escola" como divisor de

águas no tocante à educação escolar nos territórios indígenas.

Naquele contexto, a formação de professores/as indígenas tornou-se mais necessária do que nunca, pois a legislação brasileira que regia a Educação exigia a qualificação mínima do Magistério nível médio para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação no Magistério superior para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Logo a busca por essas duas instâncias formativas passou a ser ponto de pauta das reuniões dos/as professores/as indígenas, obtendo até então sua maior conquista, a implantação da Licenciatura intercultural Indígena na UFPE. Inicialmente, por meio do Prolind, e recentemente sendo incorporado como curso regular.

Ver-se avanços importantes no setor da educação escolar indígena em Pernambuco: a organização coletiva dos/as professores/as; a retomada da escola; a estadualização da educação escolar indígena; o direito à formação profissional numa instituição pública federal, e consequentemente garantir a maioria de professores/as indígenas nas escolas situadas nos territórios; manter a gestão colegiada dessas escolas; organização de calendários letivos conforme as especificidades de cada povo; dentre outras conquistas. Porém, os mesmos pontos de pauta sobre as condições de trabalho desses/as profissionais, há décadas permanecem os mesmos: o reconhecimento da categoria "professor indígena; concurso público para ingresso na função docente; piso salarial equitativo aos demais professores/as da rede pública estadual; pagamento dos salários em dia

dos demais profissionais da educação; e manutenção regular da estrutura física das escolas.

Como visto, a organização dos/as professores/as indígenas em Pernambuco, e atuação dessa em prol de uma educação específica e diferenciada nos seus territórios envolve não somente uma formação profissional de qualidade, mas, também melhores condições de trabalho para a categoria docente e os/as demais profissionais da educação que atuam nas escolas indígenas.

Referências

- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Tese (Doutorado em Educação).
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. Universidade de Brasília, 2010. Tese (Doutorado em História).
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características gerais dos indígenas. In: IBGE, **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012.
- ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural**. Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação).
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Rev. Pro-Posições**, v. 24, n. 2, maio/ago. 2013. p. 69-80.
- LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- MENDONÇA, Caroline Leal. **“Os índios da Serra do Arapauá”**: identidade, território e conflito no sertão de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Dissertação (Mestrado Antropologia).
- NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Rituais de Resistências: experiências pedagógicas Tapeba**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. Tese (Doutorado em Educação).
- NASCIMENTO, Rita Gomes do. A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. In: **Universidades**, Año LXXII, Nueva época, n. 87, enero-marzo, 2021. p. 73-89.
- OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Diga ao povo que avance! Movimento indígena no Nordeste: estratégias sociais no movimento indígena, representações e redes na experiência da APOINME**. Recife, Fundaj, 2013.
- SILVA, Edson H. Os índios na história e a história ambiental no Semiárido

pernambucano, Nordeste do Brasil. In: **Revista Mutirão**, v. 2, n. 2, 2021. p. 84-104. Acesso: 22/08/2022. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/mutirao>.

SILVA, Vanilda Alves da. **O trabalho de professores não indígenas de matemática no contexto da escola indígena: olhares para (im)possibilidades de bem-estar/mal-estar docente**. Universidade Católica Dom Bosco, 2018. Tese (Doutorado em Educação).

SILVEIRA, Lidia Marcia Lima de **Cerqueira. Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco: a**

experiência do povo Fulni-ô. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. **Desenvolvimento e associativismo indígena no Nordeste Brasileiro: mobilizações e negociações na configuração de uma sociedade plural**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Tese (Doutorado em Sociologia).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

Como citar:

SILVA, Maria da Penha da. Professores/as indígenas em Pernambuco: mobilizações políticas, formação profissional e condições de trabalho. *In: Abril Indígena*, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 160-172.

REPRESENTAÇÕES KALANKÓ: METODOLOGIAS E FONTES PARA O ESTUDO DOS INDÍGENAS DO ALTO SERTÃO DE ALAGOAS

Vinícius Alves de Mendonça⁸²

Considerações iniciais



s indígenas Kalankó

compõem um dos grupos étnicos localizados no Alto Sertão de Alagoas. Sua formação histórica é marcada por diversas migrações de indígenas Pakararu vindos do antigo Aldeamento de Brejo dos Padres⁸³ durante os séculos XIX e XX (ARRUTI, 1996). Apesar da narrativa dos ancestrais de Pernambuco, apenas na década de 1980 o grupo passou gradualmente a se organizar⁸⁴, buscando o reconhecimento pelos órgãos oficiais do Estado brasileiro.

Após reivindicações e a aparição em 1998, caracterizada pela "Grande Festa do Ressurgimento"⁸⁵ (AMORIM, 2017), assumiram o etnônimo Kalankó e foram reconhecidos no ano de 2003⁸⁶.

Contudo, diversos aspectos da história do grupo permanecem desconhecidos ao público em geral devido aos poucos registros escritos. As informações apresentadas se devem, principalmente, às narrativas orais dos indígenas embasadas pelas memórias coletivas e individuais, difundidas por meio de múltiplas formas de representação. Desse modo, buscamos problematizar as diferentes metodologias possíveis ao

⁸² Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Atualmente é professor de História na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL), mestrando em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas (PPGH/UFAL) e pesquisador associado ao Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas (GPHIAL). E-mail: viniciusalvesmendonca@hotmail.com.

⁸³ Aldeamento criado entre os séculos XVIII e XIX para reunir índios de diversas regiões de Pernambuco, Alagoas e Bahia com a finalidade de catequese. Dados precisos sobre sua origem e desenvolvimento são escassos, sendo as referências oriundas dos registros de religiosos, cronistas e viajantes (ARRUTI, 1996).

⁸⁴ A organização e a posterior aparição romperam o silêncio predominante até então. O silêncio era tanto uma violência imposta quanto uma ferramenta de sobrevivência, pois ocultar a identidade correspondia a evitar as perseguições (PEIXOTO, 2018).

⁸⁵ Evento público ocorrido entre os Kalankó no ano de 1998, contou com a presença de outros povos indígenas, não indígenas da região e representantes de organizações/instituições civis e governamentais. Naquele ano, assumiram o etnônimo Kalankó e se apresentaram ao público enquanto grupo étnico organizado na busca pelo reconhecimento.

⁸⁶ Ver: Relatório antropológico de identificação do grupo Kalankó (AL). São Paulo: Fundação Nacional do Índio – FUNAI, 2003. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/relatorio-antropologico-de-identificacao-etnica-do-grupo-kalanco-al> Acesso em 10 de março de 2019.

estudo dos indícios – fontes históricas – disponíveis sobre os Kalankó, buscando uma perspectiva interdisciplinar no campo da Nova História Cultural (PESAVENTO, 2006; RYAN, 1996).

As reflexões apresentadas ao longo do trabalho se encontram permeadas pelos interesses comuns à História interessada na cultura e sua construção histórica (PESAVENTO, 2006). Essa teoricamente embasada por autores como Pesavento (2006), Burke (2008) e Chartier (2002), responsáveis por conceitos utilizados, sobretudo o de “Representação”. As informações vinculadas aos Kalankó provêm dos arquivos do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL)⁸⁷ e do Armazém Memória: um resgate coletivo da história⁸⁸, bem como do acervo pessoal formado ao longo das atividades de pesquisa entre os indígenas do Sertão de Alagoas, iniciadas no ano de 2018. Metodologicamente, além da revisão bibliográfica, os preceitos de Oliveira (1996) sobre a pesquisa de campo e de Ginzburg (2007) acerca da interpretação dos

documentos foram norteadores de uma historiografia interdisciplinar atenta às diferentes realidades dos indivíduos.

Historiografias e estudos sobre a temática indígena

Diversos pesquisadores têm se dedicado ao campo de estudos sobre os “índios do Nordeste”, formado por populações inteiras, em diversos casos consideradas “emergentes”⁸⁹ e resultado de um longo contato com colonizadores, iniciado ainda no período colonial. O povo Kalankó se insere nesse contexto à medida que tem sua trajetória abordada em pesquisas nas ciências humanas e sociais, sobretudo na Antropologia. Desse modo, consideramos o crescimento do número de estudos desdobramento não apenas das mobilizações indígenas, mas de pesquisas difundidas por autores como João Pacheco de Oliveira e sua “etnologia dos ‘índios misturados’”, uma crítica ao lugar destinado aos indígenas do Nordeste em uma Antropologia tradicional⁹⁰, que não os

⁸⁷ Grupo de pesquisas sediado no *Campus III* da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Seus membros promovem diversas pesquisas junto aos povos indígenas de Alagoas, estando vinculados a programas de pós-graduação de universidades das regiões Nordeste e Sudeste. Coordenado pelo professor José Adelson Lopes Peixoto, mantém importante acervo histórico e etnográfico de populações como os Kalankó.

⁸⁸ Projeto coordenado pelo pesquisador Marcelo Zelic, democratiza o acesso a diversos acervos sobre os povos indígenas do Brasil e outras temáticas. Disponível em: <https://armazemmemoria.com.br/>.

⁸⁹ Denominação atribuída aos povos indígenas durante os anos 1980 com o intuito de caracterizar uma certa semelhança entre as diferentes populações que antes existiam nos

registros oficiais dos órgãos de Estado. O conceito de Emergência étnica contribuiu significativamente para o movimento, embora haja críticas. Por exemplo, ao invés de emergentes, parte do movimento indígena defende o conceito de “resistência”. Para mais detalhes ver: Amorim (2017).

⁹⁰ A Antropologia tida tradicional preocupava-se sobretudo com as características culturais. Dedicava-se apenas aos “índios puros”, da região Norte e Centro-Oeste. No Nordeste, argumentava-se a inexistência de indígenas devido à colonização intensa e o processo de mistura, que teria eliminado características como o fenótipo, os idiomas e a organização social. Autores como João Pacheco de Oliveira e John Manuel Monteiro opuseram-se a tal interpretação e intensificaram novos estudos.

considerou objeto de especial interesse (OLIVEIRA, 2004).

Desse modo, o cenário “tradicional” parece ter parcialmente se alterado. Na atualidade, há interesses em diferentes características dos povos indígenas, analisadas a partir de fontes e metodologias variadas, especialmente a pesquisa de campo de base etnográfica. Enquanto exemplos, citam-se as pesquisas de Herbetta (2006; 2011) e sua investigação da musicalidade e cultura Kalankó; Peixoto (2018) e as características religiosas dos Jiripankó, de Pariconha; Arruti (1996) e a formação histórica os Pankararu de Brejo dos Padres; Amorim (2017) e o reconhecimento dos povos indígenas no Alto Sertão, além de outras que compõem um conjunto de leituras comuns aos que se interessam pelos indígenas de Alagoas. Notadamente, esses autores fazem parte de um eixo específico que não comporta todos os povos do Nordeste, contudo exemplificam uma tendência: o amplo espaço da Antropologia e suas metodologias.

Longe de afirmar uma exclusividade antropológica na análise da história Kalankó e de outras populações, buscamos entender os avanços da disciplina ante as dinâmicas próprias da História. Nesse sentido, o caso dos indígenas de Água

Branca é sintomático de uma condição comum: o reduzido quantitativo de documentos escritos, algo que dificulta perspectivas de interpretação tradicionais⁹¹. Fazemos alusão, pois, à discussão sobre

[...] problemas relacionados à metodologia e às fontes. Problemas, aliás, comuns a outros objetos da história, tais como, por exemplo, a cultura popular, as vivências dos segmentos “marginais” das populações urbanas e rurais etc. A ausência ou escassez de documentos diretamente produzidos pelos camponeses, pelos artesãos, pelos operários, pelas mulheres, pelos homossexuais, enfim, pelos setores dominados ou marginalizados nas diferentes sociedades, coloca-se como primeiro obstáculo ao historiador (ENGEL, 1997, p. 443).

Os indígenas se enquadram nos “segmentos marginais” em razão dos lugares sociais que historicamente foram condicionados a ocupar. Ao longo de grande parte do século XX, os Kalankó não eram um grupo étnico organizado ou registado pelos órgãos oficiais, seja o antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), seja sua substituta, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Inexistiam nos arquivos, sendo apenas “caboclos”⁹² que habitavam a

⁹¹ Não pretendemos opor a História considerada tradicional, de moldes políticos e em certo grau positivista, a uma de aspectos “modernos”. Em caminho contrário, reconhecemos as contribuições anteriores para a historiografia. O tradicional se explica no sentido de definir metodologias de pesquisa que excluía outras formas de documentos que não os registros escritos. Tendências positivistas sobretudo, apesar das contribuições à historiografia (MARTINS; CALDAS, 2013).

⁹² Definição genérica que englobava os sujeitos com características culturais distintas consideradas exóticas pela sociedade. Cânticos e rituais religiosos eram objeto de discriminação e de classificação dos “caboclos”, uma categoria politicamente construída que os opunha aos “índios puros” e dificultava os processos de reconhecimento oficial e acesso a direitos (SILVA, 2017).

zona rural de Água Branca. Por isso o número reduzido de documentos escritos é notável, semelhante aos demais grupos descritos por Engel (1997), cujas condições podem se caracterizar obstáculos ao historiador, uma vez que causam interferências nas escolhas metodológicas.

Todavia, a autora alerta para a necessidade de, parafraseando Carlo Ginzburg, não abdicar das tentativas de pesquisa, pois o fato de a fonte não ser objetiva não implica sua inutilidade (ENGEL, 1997). Sugere a busca de outros subsídios aos estudos, mesmo que indiretos. Nessa categoria, enquadram-se informações cartoriais e documentos produzidos pelos “dominantes” – no caso Kalankó, não indígenas do município de Água Branca e representantes da FUNAI, por exemplo. No entanto, apesar da existência dos registros indiretos, estes seriam suficientes para a escrita da história daquela população?

A pergunta parece ser o “gargalo” das reflexões do historiador, uma vez que traz “à tona” duas problemáticas. A primeira é considerar a fonte suficiente e a segunda, quais outras buscar. As respostas variam, bem como não são objetivas. Não nos compete o julgamento da suficiência da fonte, afinal, independentemente de sua condição, demanda questionamentos – semelhante à História problema de Bloch (2002). Sobre quais outras fontes buscar, talvez a Nova História Cultural (PESAVENTO, 2007) e metodologias como a História Oral tenham avançado na discussão.

A Antropologia a mais tempo encontrou “saídas”, ainda que em contextos distintos, para o estudo daqueles que não possuem variados registros escritos sobre si. Destacam-se as contribuições de Bronislaw Malinowsky, Franz Boas, Clifford Geertz e outros precursores do que se converteu na pesquisa de campo, cujos defensores o Brasil possui exemplos como Roberto Cardoso de Oliveira e seu “Olhar, ouvir e escrever” (OLIVEIRA 1996). Na História, a Nova História Cultural interessada nos cotidianos, nas relações sociais, nos sujeitos “esquecidos” ampliou o conceito de documento, formando historiadores sensíveis ao simbolismo, à retórica, aos detalhes (BURKE, 2008; PESAVENTO, 2007).

A História Oral, entendida para além de mera técnica, também contribui quando permite o acesso a uma pluralidade de memórias e perspectivas do passado (ALBERTI, 2004), marginalizadas semelhantemente às dos Kalankó sobre a violência antes do reconhecimento⁹³. Ambos os âmbitos de pesquisa têm se consolidado com reconhecidos expoentes nacionais como Sandra Jatahy Pesavento e Verena Alberti, além das contribuições de associações como a Associação Brasileira de História Oral (ABHO) e a Associação Nacional de História (ANPUH).

Nos estudos relacionados aos Kalankó, a História Oral se fez presente junto à Pesquisa de Campo, conforme se constata nas metodologias adotadas por

⁹³ Período durante os anos 1980, quando se intensificaram as discriminações, os preconceitos e outras violências relacionadas às características culturais dos indígenas.

Fazendeiros e latifundiários foram os principais protagonistas da violência ao perseguirem os Kalankó (HERBETTA, 2013).

Herbetta (2006; 2011)⁹⁴. A escolha metodológica do autor ocorreu não apenas devido aos paradigmas da Antropologia, mas pelo interesse em “[...] compreender o que é uma identidade indígena, da perspectiva indígena do processo” (HERBETTA, 2011, p. 10), o que demandava a necessidade de ouvir os sujeitos, considerá-los protagonistas. A questão central da discussão proposta sobre as fontes relaciona-se aos lugares da Nova História Cultural, da História – enquanto campo científico – e dos historiadores diante dos indígenas do Nordeste. Afinal, o protagonismo destes, “invisíveis” por tantas décadas, faz parte dos movimentos sociais, que colocam em “xeque” formas tradicionais da produção historiográfica.

As representações e a realidade histórica Kalankó

Quando fazemos referência à História tradicional, apesar das limitações do conceito que tende a enquadrar determinados recortes da disciplina em uma condição “antiquada”, buscamos ampliar o entendimento das condições próprias a períodos da História e a forma como novos sujeitos se encontram além dos “muros” teóricos e metodológicos da historiografia produzida prioritariamente com documentos escritos e sobre os grandes eventos. Assim, distante de uma suposta simples oposição ao passado, a

Nova História Cultural é entendida no sentido de dar

[...] a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (PESAVENTO, 2007, p. 8-9).

Entre os Kalankó – exemplos dos indivíduos “fora dos muros” e que demandam novas metodologias de pesquisa para a escrita da sua história –, a cultura se converte em múltiplas formas de representação, compartilhadas entre os sujeitos desde a infância. Costumam explicar sua trajetória através dos costumes e tradições, em especial dos símbolos (HERBETTA, 2011). Por exemplo, quando fazem referência à narrativa do “calango”, pequeno réptil utilizado na alimentação durante os anos de perseguição antes do reconhecimento e que se assemelha aos demais lagartos da região sertaneja. A imagem do animal ou a alusão a ele são formas de explicar questões históricas entre aquela população, conforme exposto na fotografia a seguir.

⁹⁴ Apesar de não fazerem referência explícita à História Oral, os autores citados e outros utilizam-se das entrevistas realizadas com indígenas enquanto fontes de pesquisa. Fazem

uso, por exemplo, de entrevistas semiestruturadas, recurso comum aos preceitos de autores como Alberti (2004).

Fotografia 01 - Pintura corporal Kalankó - 2017



Fonte: Acervo do GPHIAL
 Autor: José Adelson Lopes Peixoto

Produzida durante uma das atividades de pesquisa do GPHIAL, a fotografia apresenta uma das pinturas corporais Kalankó. No tronco do indígena, encontra-se desenhado o calango de forma customizada, uma representação comumente observada em atividades públicas. A imagem do pequeno animal converte-se, portanto, em uma explicação parcial daquela realidade, uma pintura associada

[...] a uma dieta alimentar exclusiva outrora adotada pelos caboclos da

Januária em tempos difíceis e que tinha o calango da caatinga como item principal. Este recurso foi um importante elemento de diferenciação frente aos vizinhos não-índios que, diante da atitude transgressora de comer um animal rastejante, produziam a imagem dos caboclos a partir de estigmas como “índios podres” ou “comedores de calango”, sinais que depois vieram a ser transformados em emblemas de identidade com a reversão dos valores negativos a eles agregados⁹⁵.

Durante os anos 1980⁹⁶, devido ao clima semiárido e às dificuldades de

⁹⁵ Relatório antropológico de identificação do grupo Kalankó (AL). São Paulo: Fundação Nacional do Índio – FUNAI, 2003. p. 29. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/relatorio-antropologico-de->

identificacao-etnica-do-grupo-kalanco-al Acesso em 10 de março de 2019.

⁹⁶ Violências se fizeram presentes na realidade Kalankó mesmo antes da década de 1980. No entanto, escolhemos aqueles anos enquanto recorte inicial da narrativa histórica em razão do processo de organização interno entre os

subsistência, era necessário o uso do réptil como alimento, algo que diferenciava os “caboclos da gangorra” – como eram conhecidos dos Kalankó antes de assumirem o etnônimo – dos demais habitantes de Água Branca. Afirmações pejorativas se disseminavam nos discursos dos não indígenas, sobretudo quando associavam os costumes do grupo a religiões afro-brasileiras, popularmente consideradas “macumba”⁹⁷. Contudo, na década de 1990, as características ligadas aos “índios podres” ou aos “comedores de calango”, conforme destaca o antropólogo Ugo Maia⁹⁸, foram expostos pelos indígenas enquanto símbolos da identidade.

Ou seja, os Kalankó protagonizaram um novo posicionamento histórico e político. Alguns pesquisadores denominam essa alteração “emergência étnica” ou “etnogênese” (OLIVEIRA, 2004), o que classifica o grupo étnico um dos “povos emergentes” no Sertão de Alagoas – embora esta definição seja, de certo modo, criticada por setores do movimento indígena, que defendem uma concepção de “resistência”. Desde então, continuaram a realizar mobilizações nas aldeias e em espaços públicos. A imagem do calango, exposta na fotografia 01, é uma representação por meio da qual se tornam inteligíveis e conferem sentido ao seu espaço social e experiência histórica, trata-

se de um esquema intelectual graças ao qual o presente adquire sentido para aquela população (CHARTIER, 2002).

A definição de Roger Chartier faz-se necessária à medida engloba um dos principais enfoques da Nova História Cultural: as representações. Ao realizar o levantamento de fontes para a escrita da história Kalankó, o historiador precisa atentar-se às representações, uma vez que são historicamente construídas e “[...], embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17). Ou seja, o uso da pintura corporal do calango ou a lembrança daqueles anos de dificuldades são ações voluntárias dos sujeitos, conscientes do lugar social que ocupam.

Esse processo de se autorepresentar não se restringe aos Kalankó, pois aparece entre outras populações de Alagoas. Por exemplo, os Karuazu, do município de Pariconha, também o fizeram quando

Em agosto de 1998 deu entrada na sede da Administração Executiva Regional da FUNAI em Alagoas (AER Maceió) um pedido de lideranças dos grupos de identidade indígena autodenominados Kalancó e Karuazú reclamando o envio de um antropólogo às suas áreas a fim de proceder aos trabalhos técnicos necessários de identificação étnica

Kalankó e outras populações do Sertão de Alagoas. Naqueles anos, intensificam-se as reivindicações, inicialmente protagonizadas pelos Jiripankó e depois pelos “parentes” de Água Branca.

⁹⁷ Termo pejorativo utilizado para desqualificar as diversas religiões de matriz afro-brasileira presentes na diversidade cultural brasileira.

Comum entre a população de Água Branca, era também associado aos indígenas.

⁹⁸ Antropólogo responsável pelo Relatório Antropológico de identificação étnica do grupo Kalankó, produzido no ano de 2002, após reivindicações dos indígenas e o Contrato de consultoria 22/2002, vinculado à FUNAI.

(processo n. 0736/1998). Este seria o início de uma série de engajamentos que viria, por fim, culminar na instituição do contrato de consultoria n. 22/2002 que estabeleceu minha contratação para a realização dos referidos trabalhos junto aos Kalancó e aos Karuazú. O documento firmado com a FUNAI estipulava como objeto final a apresentação de *“dois relatórios circunstanciados de identificação étnica, sendo um do grupo Karuazú e outro dos Kalancó”* (clausula 1ª) e estabelecia como função dos relatórios *“subsidiar a FUNAI nas decisões oficiais quanto aos pleitos de reconhecimento de identidade daqueles povos, formalizados no processo n. 0736/1998/FUNAI, de conformidade com a proposta de trabalho apresentada pelo antropólogo, que passa a fazer parte integrante deste instrumento”*⁹⁹

Fotografia 02 – “Pequeno índio comanda dança do Toré” - 1999



Fonte: Hemeroteca indígena. Arquivo do Armazém memória: Centro de Referência Virtual

⁹⁹ Relatório antropológico de identificação do grupo Kalancó (AL). São Paulo: Fundação Nacional do Índio – FUNAI, 2003. p. 5. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/relatorio-antropologico-de-identificacao-etnica-do-grupo-kalanco-al> Acesso em 10 de março de 2019.

A mobilização das lideranças foi indispensável, sendo registrada por meio da memória e de reportagens jornalísticas. Até o reconhecimento, poucos se interessavam pela condição dos indígenas de Água Branca ou Pariconha. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), vinculado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e exemplo da recorrente presença da Igreja Católica nas aldeias, era uma das organizações a registrar e apoiar as reivindicações, especialmente no final da década de 1990. As fotografias presentes na edição nº 214 do Jornal “O Porantim”¹⁰⁰, mantido pelo CIMI, revelam informações importantes daquele contexto entre os Karuazu e os Kalancó.

Fotografia 03 – Praiás Karuazu - 1999



Fonte: Hemeroteca indígena. Arquivo do Armazém memória: Centro de Referência Virtual. Autor: desconhecido

¹⁰⁰ Periódico mantido pelo CIMI, era um difusor de notícias sobre os povos indígenas do Brasil, especialmente os do Nordeste. Criado em 1979, continua em circulação no tempo presente. Suas edições compõem o acervo do Armazém Memória: Centro de Referência Virtual, um dos arquivos da pesquisa.

Produzidos em uma das aldeias Karuazu, os registros revelam práticas culturais comuns àquelas populações, já que o evento foi realizado “Com o apoio de lideranças indígenas, como o cacique Geripankó, Genésio Miranda, e Antônio Ferreira e Antônio Francisco, cacique e pajé dos Kalankó, respectivamente, os Karuazu promoveram grande festa na aldeia Kazumba”¹⁰¹. Na fotografia 02, nota-se a pintura corporal realizada com a argila esbanquiçada conhecida como Toá¹⁰² (MENDONÇA, 2021) e na fotografia 03, os Praiás, principais representações religiosas dos povos indígenas do Alto Sertão (PEIXOTO, 2018). A reportagem finaliza ao descrever o abandono vigente naquele momento, de modo que

[...] nem tudo é festa na aldeia Kazumba. ‘Eles são completamente abandonados pelo poder público. A Funai é totalmente omissa em relação aos índios da região. A situação é de miséria total’, denuncia a vereadora do município de Água Branca, Fátima Cavalcante. Ela lembra que fato semelhante ocorreu, em julho do ano passado, quando o povo Kalankó, de Água Branca, e que passa

pelos mesmas dificuldades, procurou ajuda para ser reconhecido como índio. ‘Foi um grande impacto na sociedade local, mas depois todos aceitaram e os ajudaram’, lembra¹⁰³

Enquanto parte dos poucos registros escritos sobre a experiência Kalankó e dos demais povos “aparentados”¹⁰⁴, a reportagem expõe detalhes do contexto e a forma que os elementos tradicionais se converteram em testemunhos materiais e imateriais da experiência e legitimidade das identidades (AMORIM, 2017). Através da História Oral, as dificuldades, os conflitos e as experiências retratadas tornam-se mais inteligíveis, pois se acessam as “entrelinhas” das diferentes perspectivas sobre a história local, em especial a indígena. Realiza-se, assim, um exercício de redução da escala de análise para compreender pormenores das mobilizações a partir da experiência Kalankó. São exemplos desse processo os significados das pinturas corporais, como o do calango, ou os “bastidores” do reconhecimento, marcados pelas táticas de sobrevivência – como as viagens rituais¹⁰⁵

¹⁰¹ “Um novo grupo indígena surge nos sertões de Alagoas”. *In*: Jornal Porantim. Brasília, maio de 1999, p. 9. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemerioindio&pagfis=2999> Acesso em 19/01/2022.

¹⁰² Pintura corporal comum entre os povos indígenas do Alto Sertão de Alagoas. Possui importantes significados religiosos, sendo ressignificada ao longo das décadas. Ver: Mendonça (2021).

¹⁰³ “Um novo grupo indígena surge nos sertões de Alagoas”. *In*: Jornal Porantim. Brasília, maio de 1999, p. 10. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemerioindio&pagfis=2999> Acesso em 19/01/2022.

¹⁰⁴ Devido à proximidade geográfica e à formação histórica comum relacionada ao antigo aldeamento de Brejo dos Padres, os povos indígenas do Alto Sertão se afirmam “parentes”, bem como estendem essa denominação a outros povos indígenas do Brasil. Não se aplicam laços de parentesco especificamente, embora existam em alguns casos.

¹⁰⁵ Migrações ao Sertão de Pernambuco para a realização de rituais no aldeamento de Brejo dos Padres. Ocorreriam sob diversas circunstâncias, em especial as da violência e

ou o uso das representações. Informações estas oriunda da perspectiva indígena do processo.

Ferramentas dessemelhantes, interpretações e instituição histórica

Com a discussão apresentada, buscamos ampliar o conceito de documento em uma defesa das representações enquanto fontes para a escrita da história. Há, nessa proposta, uma aproximação com a História patrimonial e a História da arte, âmbitos cujos historiadores costumeiramente lidam com bens materiais e imateriais dotados de algum valor simbólico (FUNARI; PELEGRINI, 2006). Indo além, entendemos as representações enquanto construções complexas no campo da Nova História Cultural. No levantamento de fontes, elementos como as pinturas corporais, as narrativas orais, as vestes rituais e os lugares de memória oferecem informações relevantes, por isso pesquisadores demonstram interesse no cotidiano dos Kalankó e de outras comunidades¹⁰⁶, uma escolha metodológica responsável pela compreensão de sistemas simbólicos interétnicos (OLIVEIRA, 1996).

Quando fazemos referência à pesquisa de campo, mais recorrente na Antropologia do que na História, certamente dificultamos a separação entre as metodologias próprias de cada campo do conhecimento. Bloch (2002), em

“Apologia da História ou o ofício do historiador”, alude ao que considera ser característica impar da História:

[...] só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos e, por conseguinte, de técnicas: ‘poucas ciências, creio, são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas dessemelhantes. É que os fatos humanos são, em relação a todos os outros, complexos’ (BLOCH, 2002, p. 27).

Desse modo, o historiador interessado nos Kalankó precisa apropriar-se de múltiplas ferramentas, ainda que dessemelhantes, para realizar seu ofício, o que caracteriza a interdisciplinaridade. Os jornais e outros documentos escritos são relevantes à medida que apresentam perspectivas externas sobre o processo de reconhecimento do grupo, todavia possuem limitações quanto às informações. Estas podem ser encontradas em outras fontes obtidas através de metodologias de disciplinas como a Antropologia.

Sendo os fatos humanos complexos, as representações assumem múltiplas formas com a semelhança de comunicar informações variadas. Analisando a parada ou desfile cívico enquanto gênero característico da vida pública norte americana no século XIX, Ryan (1992) contribui para a discussão das representações à medida que considera que

discriminação, por isso eram realizadas “às escondidas” (ARRUTI, 1996).

¹⁰⁶ Entre a maioria das Monografias, Dissertações e Teses produzidas sobre os povos indígenas do Sertão de Alagoas, há a

semelhança metodológica da pesquisa de campo marcada pela estada nas aldeias para realização de entrevistas, fotografias e coleta de informações.

Os procedimentos adequados à análise de tais documentos talvez fossem comparáveis aos da análise literária, pois, em sua suscetibilidade a múltiplas interpretações, a parada assemelha-se a um texto. Mas a parada é um texto especial, intrincadamente emaranhado em seu contexto histórico e social (RYAN, 1992, p.178).

A parada, uma apresentação pública, assume a forma de texto intimamente ligado a um determinado contexto histórico e social. A mesma condição se aplica às representações Kalankó, construídas em meio a Caatinga sertaneja e indissociáveis da formação histórica do grupo. A “leitura” delas ocorre na pesquisa de campo e sobretudo por meio da História Oral, utilizada quando o pesquisador se dedica às compreensões locais. Portanto, o que se propõe não é apenas um exercício iconológico, no sentido de Erwin Panofsky e sua análise das artes visuais, mas “[...] levar em conta a relação de entrevista, as intenções do entrevistado e as opiniões de outras fontes (inclusive entrevistas). Antes de tudo, é preciso saber ‘ouvir contar’: apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos” (ALBERTI, 2004, p. 10).

Quando atentos às narrativas sobre as dificuldades da década de 1980, ao reconhecimento étnico ou ao significado das práticas culturais, exercitamos o ouvir, que permite a compreensão de informações por vezes despercebidas, e o olhar, construído pelo aparato disciplinar que nos é comum (OLIVEIRA, 1996). Assim, a pintura corporal, por exemplo, passa a ser analisada tanto na contraposição entre a sua forma e o seu significado/mensagem

(PANOFSKY, 2007), quanto na perspectiva do contexto histórico e social a que está vinculada, permitindo o registro do seu significado interétnico.

Contudo, esse exaustivo exercício de relacionar contexto, significados e representações ainda não possui tamanho espaço quanto a análise documental. Parece haver certa resistência de alguns historiadores a compreender as representações no sentido amplo e encará-las como históricas e fontes para a escrita. O uso das ferramentas dessemelhantes busca reduzir as fronteiras metodológicas entre História e Antropologia não no sentido de eliminar as particularidades, e sim de potencializar o acesso a informações relevantes, um exercício de discussão sob influência da instituição histórica de cada campo (CERTEAU, 1982).

Nesse sentido, o historiador desenvolve importante papel social e é pela sociedade influenciado em diferentes níveis, todavia seu discurso é sobretudo vinculado ao que Certeau (1982) denomina instituição histórica, que

[...] se multiplica sob a forma de subgrupos ou escolas. Daí a persistência do gesto que circunscreve uma “doutrina” graças a um “assento institucional”. A instituição social (uma sociedade de estudos de...) permanece a condição de uma linguagem científica (a revista ou o Boletim, continuação e equivalente das correspondências de antigamente). Desde os “Observateurs de l’homme” do século XVIII, até a criação da Vie section de l’École pratique des hautes études, pela École des Annales (1947), passando pelas faculdades do século XIX, cada “disciplina” mantém sua ambivalência de ser a lei de um grupo

e a lei de uma pesquisa científica (CERTEAU, 1982, p. 60).

A discussão presente nesta produção circula no que o autor define “linguagem científica” e está associada a “lei de uma pesquisa científica”, duas características que legitimam a classificação de um exercício historiográfico. A ausência dos autores, das metodologias ou das discussões próprias à História tende a desqualificar a escrita, pois o autor esbarra nas ambivalências da disciplina. Buscamos, assim, ampliar o conceito de documento e a interdisciplinaridade, mantendo determinados elementos dessa instituição e alterando outros para evitar distanciamentos da realidade social. A Nova História Cultural intensificou esse processo iniciado pelos *Annales* e autores de meados do século XX.

A Micro-História italiana, modelo que tem inspirado novos historiadores a reduzir a “escala de análise”, protagonizou a ampliação de determinados aspectos da instituição ao interessar-se pelos sujeitos e grupos “irrelevantes” à história tradicional. Carlo Ginzburg, Giovanni Levi e outros inovaram ao assumir uma historiografia não eurocêntrica preocupada em “[...] analisar de perto uma documentação circunscrita, ligada a uma indivíduo desconhecido, a não ser por ela” (GINZBURG, 2007, p. 263), algo que aumentou a compressão dos sistemas de crenças, de valores e de representações, conforme descreveu Chartier (2002).

Os italianos, ressalvadas as diferenças de contexto, são exemplos de um processo semelhante ao realizado pelas pesquisas sobre os indígenas no Nordeste no tempo presente. Pesquisas de autores

interessados na interdisciplinaridade, nas pesquisas de campo ou na História Oral protagonizam uma redução do nível de análise sobre os sujeitos. Consideram as representações – culturais, religiosas, políticas e sociais – objetos de pesquisa. Desse modo, não é incomum encontramos pouca bibliografia sobre os Kalankó, pois se trata de um tema “novo”, para alguns “decolonial” uma vez que demanda um discurso humanizado e sensível aos sujeitos, especialmente preocupado com as perspectivas locais acerca da própria história (SMITH, 2018).

Escrever a história do grupo étnico em questão, independente do campo disciplinar da pesquisa, caracteriza um desafio metodológico ao pesquisador. Ele não conseguirá organizar uma narrativa coesa e próxima à experiência Kalankó sem o contato com o grupo e o uso da História Oral, uma das principais ferramentas de apreensão dos aspectos relacionados às memórias coletivas e individuais dos indígenas. Além disso, conforme destacamos, não pode negligenciar as diferentes representações, fontes importantes de informações.

Considerações finais

Pretendemos descrever diferentes fontes e metodologias para a escrita da história Kalankó ensaiando uma perspectiva interdisciplinar no campo da Nova História cultural. Lançar questões sobre as relações entre História e outras disciplinas com maior espaço nas pesquisas sobre os indígenas do Nordeste, a exemplo da Antropologia, foi um dos objetivos desta produção organizada a partir das

experiências de estudo junto aos povos do Alto Sertão de Alagoas. As representações, entendidas na perspectiva de Chartier (2002), configuram-se fontes para a escrita da história à medida que entendemos a sua dimensão ampla e as ligações que estabelecem com o contexto histórico e social. Não podemos negligenciá-las, assemelham-se a “[...] indícios que se colocam no lugar do acontecido, que se substituem a ele. São, por assim dizer, representações do acontecido, e que o historiador visualiza como fontes ou documentos para sua pesquisa (PESAVENTO, 2007, p. 32).

Assim, a pintura corporal, as memórias expressas através da oralidade, os gestos, os lugares e as outras características constantemente comunicam informações, cabendo ao historiador atentar-se aos detalhes, decifrar códigos, ouvir os sujeitos e suas concepções. Com isso, pode, além de classificar diferentes formas de representação, escrever uma História sensível ao cotidiano, evitando distanciar-se do meio social. Na operação, os documentos escritos não devem ser negligenciados e sim organizados de modo a compor a narrativa historiográfica junto a fontes variadas.

Metodologias como a História Oral e a Pesquisa de Campo, quando combinadas a outras formas de análise – por exemplo, o paradigma indiciário da Micro-História –, potencializam o acesso às representações e à perspectiva local. Trata-se de um trabalho com ferramentas dessemelhantes, o que evita a “[...] ilusão de certos eruditos: ‘imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo de documento, específico para esse uso’. A

história só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos (BLOCH, 2002, p. 27). Assim, Bloch (2002) expõe sua perspectiva interdisciplinar, apropriada nesta produção para problematizar questões históricas e metodológicas relacionadas aos indígenas do Nordeste, em especial os Kalankó, interesse de nossas pesquisas.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- AMORIM, Siloé Soares de. **Resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano**. Maceió: IPHAN-AL, 2017.
- ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **O reencantamento do mundo**: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. **A História cultural entre práticas e representações**. 2ª ed. Lisboa: DIFEL, 2002.
- ENGEL, Magali. História e sexualidade. //: CARDODO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história**:

ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 430-450.

FUNARI, Pedro Paulo Funari; PELEGRINI, Sandra C.A.. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. **"A idioma" dos índios Kalankó – uma etnografia da música no alto sertão alagoano**. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. **Peles braiadas: modos de ser Kalankó**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTINS, Estevão; CALDAS, Pedro. Leopold von Ranke (1795-1886). *In*: BENTIVOGLIO, Júlio; LOPES, Marcos Antônio (Orgs.). **A constituição da História como ciência: de Ranke a Braudel**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 17-44.

MENDONÇA, Vinícius Alves de. **Corpos pintados e memórias compartilhadas: História e pintura corporal entre os indígenas Jiripankó – Alagoas**. 2021. Monografia (Curso de Licenciatura em História) – Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2021.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In:

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro. 2ª ed. Contra capa Livraria/ LACED, 2004. p. 13-42.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume: religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó – Alagoas**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

RYAN, Mary. A parada norte-americana: representações da ordem social do século XIX. *In*: HUNT, Lynn (Org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 177-210.

SILVA, Edson. Xukuru: **memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988**. 2ª ed. Recife: Editora UFPE, 2017.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

Como citar:

MENDONÇA, Vinícius Alves de. Representações Kalankó: metodologias e fontes para o estudo dos indígenas do alto sertão de Alagoas. *In*: Abril Indígena, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 173-186.

INDÍGENAS DE ALAGOAS: DIREITO E IDENTIDADE

Vinícius Fernandes Costa Ferro¹⁰⁷

Considerações iniciais

Durante alguns anos, principalmente antes da constituição de 1988, os povos Indígenas eram considerados inexistentes na região Nordeste do Brasil. Nesse sentido, eles viviam um período de grande invisibilidade e afastamento da sociedade, que passou a mudar lentamente devido à resistência diária das comunidades para garantir seus direitos e provarem que continuam exercendo as mais diversas atividades culturais.

Nesse sentido, uma das questões mais pertinentes quando se trata de cultura, é o território. Tendo em vista a necessidade de um local com espaço apropriado para praticar rituais e inúmeros costumes tradicionais, além da moradia. Desse modo, a luta por demarcação de terras continua sendo uma grande problemática do cotidiano indígena.

Tendo em consideração estas perspectivas, o artigo tem o intuito de descrever o atual contexto da realidade

Indígena perante a lei. Assim, abordando os impasses sobre a falta da demarcação que prejudicam diversas famílias. Além de relatar direitos básicos que muitas vezes não são ofertados de maneira adequada para as comunidades.

No entanto, o objetivo não é apenas escrever sobre as leis, mas também apresentar como as mudanças sofridas pelos nativos influenciam na construção da identidade cultural dos povos Indígenas em Alagoas. Levando em consideração que quando se fala sobre esses direitos, não se deve separá-los das perspectivas culturais.

Direitos e resistência

Desde a constituição de 1988, houve um aumento no debate acerca das leis em favor dos povos Indígenas. Nesse contexto, diariamente tem-se uma constante luta para a execução plena dos decretos. Haja vista que mesmo com a adesão dos novos artigos constitucionais, boa parte da população nativa brasileira não é contemplada adequadamente.

Além disso, a pouca visibilidade do tema dificulta o entendimento da população em geral sobre as questões

¹⁰⁷ Graduando em História pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, CAMPUS III. Bolsista no projeto de Arquivo Geral da UNEAL (AGU) e Voluntário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). E-mail: viniciusferro@alunos.uneal.edu.br

envolvidas. Pois, poucos indivíduos sabem que há diversas obrigações do Estado com as comunidades nativas. Um desses principais deveres é a demarcação territorial, apresentada no Artigo 231, da Constituição de 1988 descrevendo o seguinte:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 1988. Pág. 133)

Logo, é evidente como o Estado deve agir para a proteção dos povos. No entanto, é exposto por Pessoa (2017, p. 6) a situação dos Xucuru-kariri, de Palmeira dos Índios, que em 2015 possuíam um território tradicional de 36 mil hectares, com apenas 394,1 regularizados. Dessa maneira, o caso dessa comunidade reflete apenas a realidade de diversas outras, igualmente prejudicadas por interesses políticos e financeiros de outros.

Nessa conjuntura, também existem casos mais graves, como dos Pankararu, que em 2018, segundo a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) não se sabia como estava a sua situação fundiária. Nesse viés, a estagnação dos processos contribui para deixar os nativos mais vulneráveis em

diversos aspectos, tendo em consideração a necessidade de um espaço adequado para práticas culturais e também por conta das ameaças sofridas pelas lideranças indígenas.

Hodiernamente, outra problemática surgiu, o Marco Temporal que vem aumentando as dificuldades sobre a demarcação. À vista disso, sua tese defende o direito à terras apenas para os povos que estavam em seus determinados territórios ou disputando-os judicialmente em 5 de outubro de 1988, excluindo diversas comunidades de seus direitos. Nesse sentido, o retrocesso fica evidente e como é dito por Duprat:

"[...]o artigo 129 da Constituição de 1934 é um primeiro passo na direção de conferir aos povos indígenas e seus indivíduos direitos humanos fundamentais, tais como dignidade e igualdade. Os textos constitucionais a ela posteriores reforçam essa convicção, na medida em que representam inegável evolução no trato da matéria. Um dos princípios centrais em direitos humanos é o da proibição do retrocesso, que veda a eliminação das concretizações alcançadas na proteção de um direito, permitindo apenas adições e melhorias." (DUPRAT. Pág. 12, s.d.)

Dessa forma, a aprovação dessa tese deveria ser inviável, considerando a evolução dos direitos indígenas até 1988. Contudo, apesar do retrocesso ser inconstitucional, este novo método de delimitação continua sendo debatido e posto para julgamento pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Assim, continuam as incertezas e lutas diárias por reconhecimento.

Ademais, ao longo dos anos diversos direitos básicos foram reivindicados por esses povos, como a educação especial, saneamento básico e fornecimento de água para as comunidades. Ainda assim, existe um mau funcionamento e execução das leis, considerando que segundo o IBGE a taxa de analfabetismo entre nativos com 15 anos ou mais foi superior a 30% em 2010. Além disso, a rede de distribuição de água não alcançava 70% dos domicílios e 40% das casas não possuíam coleta de lixo (PESSOA, 2017).

Destarte, é evidente como mesmo após anos desde a promulgação dessas leis, os povos originários permanecem às margens da sociedade. Logo, suas lutas não se restringem às reivindicações jurídicas, mas também estão ligadas a constante afirmação identitária de sua cultura. Portanto, também é pertinente expor do que se trata outro artigo da atual Constituição:

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988. Pág. 134)

O artigo 232 fornece diretamente ao nativo o direito de participar ativamente das atividades políticas que sejam de sua vontade. Consequentemente, os grupos não precisam ficar limitados apenas a protestos e campanhas de solidariedade. Logo, o envolvimento na área torna-se crucial para a proteção de seus interesses e preservação dos grupos.

Construção identitária

As concepções acerca de identidades culturais são sempre complexas e carregam consigo diversos fatores que compõem seus conceitos. Nessa perspectiva, apesar dos indígenas em muitos momentos serem tratados como uma só etnia e idealizados em suas características, existe uma grande pluralidade de culturas heterogêneas entre eles (OLIVEIRA, 1998). Visto que, a cultura nativa também possui diferentes representações na dança, culinária, pintura corporal e música de seus povos.

Posto isso, ao abordar questões identitárias dos povos indígenas, alguns aspectos são pertinentes e indispensáveis para o entendimento do contexto social dessas comunidades, como a situação fundiária explicitada anteriormente, que está diretamente ligada às suas tradições. Ainda utilizando a Constituição de 1988, outro artigo abrange mais uma problemática do cotidiano indígena, suas manifestações culturais:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988. Pág. 126)

Consequentemente, ao observar as disposições do artigo, é normal acreditar que todas as etnias conseguem atualmente usufruir dessas determinações em seus benefícios, realizando as mais variadas

expressões de cultura livremente. Entretanto, um grande empecilho contribuiu para a má execução de outra lei, a falta de demarcação das terras.

Diante da escassez de território, os costumes dos nativos são afetados. Sem um determinado espaço, os rituais não podem ser realizados adequadamente e, juntamente disso, o cultivo das plantas medicinais também são prejudicadas, comprometendo todo funcionamento da comunidade. Então, como é descrito por Duprat:

“Os territórios indígenas, no tratamento que lhes foi dado pelo novo texto constitucional, são concebidos como espaços indispensáveis ao exercício de direitos identitários desses grupos étnicos. As noções de etnia/cultura/território são, em larga medida, indissociáveis.” (DUPRAT, Pág.1, s.d.)

Destarte, é impossível separar as discussões sobre os territórios do debate cultural, de modo que muitas das práticas necessitam de certa privacidade e principalmente, conforto para os grupos. Consequentemente, toda a luta por demarcação define um dos traços identitários de várias comunidades e ressalta suas resistências.

Então, além de diariamente estarem resistindo e reafirmando sua existência, estão sobrevivendo ao longo dos anos como é dito por Siloé Soares de Amorim “Esses grupos sobreviveram a momentos de muitas injustiças, mortes, assassinatos, humilhações, além das perdas irre recuperáveis, tanto físicas, como culturais, ecológicas, religiosas, sociais e territoriais.” (AMORIM, 2017, p. 45)

Tantas perdas geraram grandes consequências em todos os aspectos das comunidades. Com isso, indivíduos que estão fora do cotidiano indígena questionam se eles ainda existem. Visto que, a população nativa atual faz uso de tecnologias, roupas e também possui variadas texturas de cabelo, bem como o tom de pele que difere daquele descrito na Carta de Pero Vaz de Caminha.

Diante disso, é possível afirmar que as identidades se constroem e são modificadas, não de modo estável. Porém, é modificada de acordo com suas relações e interações sociais diversas (CANDAUI, 1998). Por conseguinte, a identidade cultural de qualquer grupo tende a adquirir novas características à medida que se mistura com outros indivíduos.

Outrossim, é pertinente ressaltar que: “A imagem estereotipada do índio 'natural' no Brasil, aquela construída e divulgada como única e real [...] passa, na dinâmica de ressurgência indígena, por um processo ambíguo de desconstrução e (re)construção [...]”(AMORIM, 2017, p.114). Logo, hodiernamente tem-se um processo de desconstrução da imagem idealizada, juntamente da reconstrução forçada que veio da miscigenação, influenciando os costumes e crenças.

Diante do exposto, como foi dito por Nhenety Kariri-Xocó: “Registrar, reformar, restaurar não é suficiente para preservar uma cultura, mas praticá-la é garantir sua sobrevivência.” (Gerlic, 2011, p. 1). Sendo assim, caso não haja a prática e a busca por essas atividades culturais, pode-se perder sua essência em meio ao surgimento de uma nova construção identitária.

Considerações finais

Portanto, fica evidente, como é indispensável abordar, debater e questionar os deveres e direitos presentes na sociedade. Levando em conta que em diversos momentos, a Constituição não é seguida corretamente, principalmente quando interesses políticos e financeiros surgem em meio aos debates, fazendo com que as minorias fiquem rendidas ao poder de influência das elites.

Além de tudo, não se pode deixar de evidenciar que os elementos culturais indígenas são patrimônio de suma importância para a história do Brasil. Dessa maneira, necessitam de incentivo do Estado para preservação desses elementos, haja vista que sem uma garantia de proteção às comunidades ficam vulneráveis e mais distantes dos costumes tradicionais.

Também é necessário disseminar a ideia da reconstrução imposta aos povos indígenas, que em momento algum deixaram de existir. Contudo, foram ofuscados e obrigados a deixar suas tradições escondidas, por conta da falta de eficiência ou inexistência de decretos, juntamente da grande miscigenação que trouxe mudanças culturais, em decorrência do período colonial.

Diante disso, a nova identidade cultural indígena não pode ser questionada sobre sua validade. Levando em conta como todas as culturas e comunidades passam por mudanças em suas concepções identitárias, especialmente quando entram em contato com diferentes realidades sociais. Isto posto, é perceptível como a discussão da temática acerca dos nativos é

árdua e repleta de estigmas que precisam chegar ao fim.

Referências

- AMORIM, Siloé Soares de. **RESISTÊNCIA E RESSURGÊNCIA: indígenas no Alto Sertão Alagoano**. Maceió: IPHAN-AL, 2017
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988, Artigo 231 e 232.
- CANDAÚ, Joel. **Identidade e memória**. Editora: Contexto. São Paulo. 2016.
- DUPRAT, Deborah. (s.d.) **O marco temporal de 5 de outubro de 1988** -TI Limão Verde. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs_artigos/marco-temporal-1.pdf. Acesso em 7 de agosto de 2022.
- DUPRAT, Deborah. (s.d.) **Terras Indígenas e o Judiciário**. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos>. Acesso em 7 de agosto de 2022.
- GERLIC, Sebastián (Org.) **Índios na visão dos índios: Somos Patrimônio**. Salvador: Thydêwá, 2011.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Uma etnologia dos "índios misturados"?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, vol.4, n°.1, p.47-77, Abr. 1998.
- PESSOA, Sarah Regina (Org.) **Estudos Sobre as Comunidades Indígenas de Alagoas**. NEPSPLAG. Maceió, 2017.

Como citar:

FERRO, Vinícius Fernandes Costa. Indígenas de Alagoas: direito e identidade. *In: Abril Indígena*, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 187-191.

AS VIAS DO PATRIMÔNIO: BREVES NOTAS SOBRE TRADIÇÃO E IDENTIDADE ENTRE O GRUPO ÉTNICO JIRIPANKÓ¹⁰⁸

Yuri Franklin dos Santos Rodrigues¹⁰⁹

Introdução



grupo étnico Jiripankó

encontra-se localizado territorialmente no Alto Sertão de Alagoas, no município de Pariconha. A população estimada do povo é de 2100 pessoas, distribuídas em 412 famílias¹¹⁰. O território, 1.100 ha. delimitado e 215 ha. demarcado, é dividido em sete aldeias: Ouricuri, Figueiredo, Piancó, Poço d'Areia, Serra do Engenho, Araticum e Caraibeiras. A maior parte dos indivíduos está concentrada na aldeia Ouricuri. Além disso, a escola, o poló base de saúde e os espaços ritualísticos mais utilizados estão dispostos nessa área.

Os Jiripankó buscam seu reconhecimento étnico, junto a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, a partir dos anos de 1980. Anterior a esse período, resistiam no anonimato e no silecimento, principalmente das suas práticas religiosas, com receio de perseguições e repressárias de não-indígenas.

Para o processo de reconhecimento, ou emergência étnica, ou até mesmo etnogênese, como descritos e problematizados pela literatura antropológica, o grupo necessitou de um conjunto de reelaborações e reorganização (OLIVEIRA, 2004; FILHO BARRETO, 2004; ARRUTI, 1996, 1995; SILVA, 2003; SILVA, 2003). Isso não significa dizer que foi espontâneo. Ele foi, sobretudo, transcorrido

¹⁰⁸ Esse texto é fruto de embrionárias discussões da minha pesquisa de mestrado: “A ciência da tradição”: patrimônio e transmissão de conhecimento entre o povo indígenas Jiripankó”. Sob a orientação do Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim.

¹⁰⁹ Mestrando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Bolsista da Fundação de Ampara à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL. Membro do Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas – GPHIAL, do Grupo de Pesquisa em Antropologia Visual em Alagoas - AVAL e do Grupo de Pesquisa em Memória, Identidade e Território - GPMIT.

¹¹⁰ Esses dados foram levantados no site da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e em organizações não-governamentais como o Conselho Indigenista Missionário – CIMI e o Instituto Socioambiental – ISA. Os membros do grupo estão passando por um novo cadastramento. Então, até a finalização desta dissertação os números deverão ser atualizados. Apesar de considerar, desde já, que os possíveis resultados não refletem necessariamente aqueles indivíduos que se autoidentificam como Jiripankó. Anualmente diversos jovens e adultos deixam o território indígena na procura por trabalho. No corte de cana-de-açúcar, na Zona da Mata do estado, nas plantações de café, em Minas Gerais, e em afazeres distintos, em São Paulo.

situacional e interacionalmente (BARTH, 2003; 2011).

As redes interétnicas de relações¹¹¹ construídas a partir do parentesco, do compartilhamento de memórias comuns, de afinidades religiosas, da localização em uma mesma região e até mesmo por intervenção de mediadores, foram acionadas nessa ocasião do reconhecimento.

Outro suporte necessário para o reconhecimento étnico foi o domínio da “Ciência da Tradição”, conjunto de práticas e saberes religiosos e ritualísticos. Segundo Oliveira,

[...] A instauração de uma ruptura política que inaugura uma identidade indígena específica geralmente ocorre via religião, com a atualização que esta lhe propicia dos valores essenciais ao grupo. É neste caudal que são reproduzidas, adaptadas ou importadas as diversas manifestações culturais (como o Toré, Praiá, Ouricuri, Torem, festas religiosas, etc), as quais servem como bandeira étnicas e garantem a esses povos a condição indígena [...] (OLIVEIRA, 1993, p. 34).

Inclusive, a escolha das lideranças, Cacique e Pajé, que intermediaram as relações com o Órgão indigenista oficial e outros agentes, teve com base o domínio

da tradição religiosa. É nesse sentido que o processo do reconhecimento também desencadeia uma produção de sentidos sobre diferentes aspectos. Isso possibilita a construção de símbolos étnico, que podem ser alterados, a depender de diferentes contextos. No entanto, cede a nota que negociação de sentidos não é um produto exclusivo do reconhecimento, mas é um dos seus efeitos.

Se os emblemas da indianidade¹¹² também precisaram ser desenvolvidos, os elementos da etnicidade necessitaram de mecanismos para sua reafirmação, principalmente internamente. É assim que os rituais, principalmente, *Menino do Rancho*¹¹³ e *Corridas do Umbu*¹¹⁴, são utilizados para determinado fins.

Mas, esses eventos ritualísticos comunicam em diversas direções. Eles também estão atrelados aos conhecimentos da “ciência da tradição”. As regras, as interdições, o processo ritual e a desenvoltura dos participantes necessitam de uma mobilização de saberes e práticas tradicionais que atreladas a presença dos encantados – seres que protegem e guiam os Jiripankó, representados fisicamente pelos Praiás – roupa confeccionada artesanalmente com fibra de caroá, possibilita a ideia de um patrimônio.

¹¹¹ Para se ter uma melhor compreensão do surgimento das redes interétnicas de relações no Nordeste indígena, a partir do século XX, recomendo o trabalho de Bezerra (2020).

¹¹² Para o Prof. João Pacheco de Oliveira (1988), indianidade refere-se a uma forma de ser e de conceber “índio”, na categoria genérica, que foi construída a partir dos processos de inter-relação entre o Órgão indigenista, representando o poder tutelar, e os indígenas.

¹¹³ Evento ritualístico do pagamento de promessa. É exclusivo para crianças do sexo

masculino. Para uma descrição pormenorizada do ritual, recomendo a leitura de Silva (2013; 2014), Gueiros (2017; 2020), Peixoto (2018) e Rodrigues (2020).

¹¹⁴ Ritual anual que é dividido em duas partes: Flechamento do umbu e puxada do cipó, que ocorre no mês de dezembro, e a Queima do Cansação, transcorrida em quatro finais de semana, entre os meses de fevereiro e março. Para saber mais sobre o evento, recomendo a leitura de Peixoto (2018), Rodrigues (2020), Mura (2013) e Matta (2005).

Com isso, o objetivo deste trabalho é apresentar, primeiro, algumas noções sobre patrimônio, tencionando as discussões sobre esse conceito e suas possíveis aplicações. Segundo, abordar como a “ciência da tradição” Jiripankó, a partir dos rituais, está relacionada a concepção de patrimônio como um processo cultural de significação (SMITH, 2006).

Para tanto, os dados aqui examinados foram produzidos a partir de uma contínua pesquisa de campo entre o grupo, que ocorre desde 2017. Nela, consegui obter um vasto material. São informações que estão emaranhas, em linhas que se cruzam, “[...] se unem, se distanciam, [e] se perdem [...]” (BIONDI, 2018, p. 40). Por isso, foi necessário realizar escolhas, seleções e recortes, é evidente que existem obstáculos em afirmar se ocorreu perdas no processo. No final, espero ter produzido um texto que dê conta de discutir breves questões sobre patrimônio, identidade e tradição.

A polissêmica concepção de patrimônio

A arqueóloga australiana Laurajane Smith (2006), desenvolveu uma interessante discussão do que ela chamou de “authorized heritage discourse”. De acordo com a pesquisadora, ele é um discurso ocidental que impulsionou uma série de noções e suposições que trabalharam para elaborar a natureza e o significado do patrimônio. Ainda segundo sua perspectiva,

The authorized discourse is also a professional discourse that privileges expert values and knowledge about

the past and its material manifestations, and dominates and regulates professional heritage practices. However, alongside this professional and authorized discourse is also a range of popular discourses and practices. Some of these may take their cue from or be influenced by the professional discourse, but they will not necessarily be reducible to it (Purvis and Hunt 1993) (SMITH, 2006, p. 4-5).

Por mais que esses discursos estejam em processo de mudança e de contínuo escrutínio por parte de pesquisadores e das comunidades tradicionais no mundo, a ressonância dos seus pensamentos criou imagens e concepções sólidas. Uma delas é a ideia que apenas os agentes do “discurso do patrimônio autorizado”, especialistas técnicos, tinham habilidades e conhecimentos necessários para identificar o valor inato do patrimônio (SMITH, 2006; BRAGA, 2019).

Aqui cabe um lembrete importante, o sentido de patrimônio cristalizado nas instituições do patrimônio, e que estou problematizado, nasceu no século XIX, na Europa, fruto de projetos para proteger monumentos considerados histórico e arquitetonicamente relevantes. No Brasil, a experiência de criar mecanismos e legislação específica para determinado fim foi a partir de formação do IPHAN em 1936. A partir de então, ele produziu modos particulares de definir, selecionar e excluir patrimônios (BRAGA, 2019).

O reconhecimento, ou seja, o processo de tombamento, proteção, conservação e restauração de um patrimônio é o modelo de ação do órgão oficial. A partir desse arquétipo foram

construídas imagens e ideias que coordenaram o discurso dos especialistas. No entanto, esse paradigma tinha como referência o “patrimônio como fotografia”. O propósito do especialista técnico era “congelar” no tempo aquele bem tombado. Como em uma fotografia que captura e fixa em um intervalo um dado recorte da realidade.

A desnaturalização desses “discursos” ocorreu a partir da década de 1980, quando pesquisas acadêmicas e reflexões de instituições internacionais, como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, iniciaram um contínuo processo crítico para pensar “patrimônios outros”¹¹⁵. O principal tema de debate e problematização naquele contexto, nas investigações, foi a ideologia nacionalista que buscava empregar a ideia de homogeneidade e coesão para o Estado-nação (ABREU, 2005).

No entanto, continuou a ecoar o discurso de uma retórica da perda¹¹⁶. Vinculado a culturas que teriam resistido a processos históricos e econômicos, mas que estavam destinadas a extinção. É nesse cenário que políticas “salvacionistas” irão surgir e mudar os rumos do patrimônio no Brasil e no mundo (GONÇALVES, 1996; ABREU, 2005).

¹¹⁵ A UNESCO a partir da década de 1990, começou a formular documentos que preservam pela atenção as “comunidades tradicionais”. Por mais que o discurso estivesse voltado para um possível “desaparecimento” daquelas culturas. É nesse contexto que vai ser formulado o documento: “recomendações para a proteção e salvaguarda de manifestações culturais tradicionais” (ABREU, 2005).

¹¹⁶ Esse termo foi cunhado por José Reginaldo Santos Gonçalves (1996), na sua investigação

Na virada do século, a criação do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial¹¹⁷, desencadeou uma mudança significativa nas políticas patrimoniais do IPHAN. Aqueles bens registrados iriam ser acompanhados, com periodicidade, pelos agentes do órgão.

Contudo, o registro continua com premissas antigas do órgão oficial do patrimônio, como a ideia de seleção e de uma espécie de “selo de distintividade”. Além disso, o acervo construído pode ser colocado em oposição a outro que foi esquecido (ABREU, 2005). Assim, as políticas e práticas do patrimônio mantêm suas lógicas de organização e dialética, com base em classificações e amnésia.

Órgãos do patrimônio como o IPHAN buscam, no desfecho de suas ações, elaborar uma história hegemônica para as nações. Sem necessariamente reconhecer grupos étnicos, comunidades ou identidades que contrastam com um aparente sentimento de nacionalidade. A ideia de “comunidade imaginada”¹¹⁸ é levada a cabo pelos agentes do Estado. Assim, o “patrimônio dos subalternizados” precisa ser identificado nas memórias e narrativas com um “valor nacional”.

Diante dessas labirínticas rotas que as definições e os usos de patrimônio podem transportar qual irei seguir? Bom, as

sobre os discursos do patrimônio cultural no Brasil.

¹¹⁷ Promulgado a partir do Decreto n. 3551. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm.

¹¹⁸ Esse termo foi empregado por Benedict Anderson (2008), para descrever sobre o processo de “invenção” da nação e da nacionalidade.

discussões e abordagens de Laurajane Smith (2006) desencadeou uma outra perspectiva de encarar o patrimônio. De acordo com a autora,

Heritage, I want to suggest, is a cultural process that engages with acts of remembering that work to create ways to understand and engage with the present, and the sites themselves are cultural tools that can facilitate, but are not necessarily vital for, this process (SMITH, 2006, p. 44).

A principal interpretação que retomo dos seus escritos é a concepção de que o patrimônio é um processo cultural que se entrelaça com atos de lembrança. O processo constituição do grupo étnico Jiripankó se deu, sobretudo, pelo acionamento e organização da memória. Ela compõe parte do suporte identitário.

Esse trabalho argumenta e problematiza sobre formas não-materiais ou intangíveis de patrimônio, que são portadoras de multifacedas práticas e saberes tradicionais (SMITH, 2006; 2017).

A “ciência da tradição” Jiripankó é um patrimônio que está relacionado a uma prática social e cultural que constrói significado e identidade, a partir das experiências dos indivíduos. Nesse sentido, para pensá-la devemos partir de alguns

princípios: 1) ela é uma prática social e cultural, envolvida em um universo cosmológico compartilhado¹¹⁹; 2) os membros dos grupos produzem significados particulares e coletivos que são reelaborados ou acionados, a depender da situação; 3) ela é utilizada como símbolo da etnicidade pelo grupo, por isso, os rituais também destinam-se a reafirmação identitária; e 4) os membros do grupos participam ativamente dos processos de “gestão”¹²⁰ daquele patrimônio.

O que torna a “ciência da tradição” um “patrimônio” para os Jiripankó são os processos e atividades culturais e sociais realizadas a partir dela. Os eventos ritualísticos, que acontecem nos terreiros é o canal de comunicação. Eles possibilitam a participação dos membros do grupo, porém a realização dessas práticas só é possível partir dos conhecimentos, regras e obrigações mobilizadas.

A contribuição do trabalho vai no rumo de compreender a “ciência da tradição” como um patrimônio que incorpora atos de memória/experiência e constrói um sentido de lugar, pertencimento e compreensão do presente. Além de interpretar os valores e os significados sociais e culturais elaborados a partir desse patrimônio, por meio das experiências (SMITH, 2006).

¹¹⁹ As divindades religiosas que os Jiripankó acreditam estão vinculadas a processos históricos anteriores a formação do grupo. Indo um pouco mais além, elas estão conectadas a seus ancestrais. Para estabelecer contato com elas, os membros do grupo precisaram de conhecimentos específicos, transmitidos por outros grupos étnicos, como os Pankararu de pernambuco, povo indígena que tem relações memórias e históricas com os Jiripankó. Para saber mais sobre esses vínculos, recomendo a

leitura de Santos (2015), Peixoto (2018), Arruti (1996).

¹²⁰ Ressalto que essa gestão é diferente daquele que comumente é desenvolvida e pensada pelo IPHAN. Ela é configurado pelos Jiripankó, assim, permite que eles deem “*continuidade*” a *tradição*. Além disso, sua organização é estabelecida em conhecimentos que são transmitidos, com base em regras e interdições, no cotidiano e no contexto dos eventos ritualísticos.

Considerar a relação entre patrimônio e experiência fragmenta uma obsoleta concepção de inercia vinculada a conservação patrimonial. Defendo a interpretação de que o

heritage as experience meant that heritage was not static or 'frozen in time', as the conservation ethic tends to demand, but rather was a process that while it passed on established values and meanings was also creating new meanings and values (SMITH, 2006, p.47-48).

Seguindo essa perspectiva são os significados que irei analisar aqui, não a natureza dos "objetos" ou rituais. Por mais que a concepção contemporânea de patrimônio esteja difundida através de categorias que foram elaboradas em processos históricos distintos, compreendo o patrimônio como inevitavelmente intangível (SMITH, 2006). Visto que ele só é "simbólico" a partir das interações construída por meio dele entre os indivíduos. Nesse movimento, memórias, significados e saberes são, de forma contínua, reelaborados.

Rituais Jiripankó: a mobilização de saberes e práticas

O processo de construção identitária dos Jiripankó está intimamente relacionado a "ciência da tradição", ou seja, aos espaços ritualísticos e religiosos. Além disso, encontra-se vinculado aos

significados dados ao espaço físico, produzindo uma territorialidade que interliga tradição e ambiente. O Jiripankó Cícero Pereira dos Santos (2015), ao descrever a formação do grupo étnico, elencou que duas irmãs, conhecidas pelos indivíduos como Chica e Vitalina Gançala¹²¹, desempenharam uma função de relevo na atribuição de sentido para o lugar que estavam. Segundo o autor:

O papel das Gonçalves para o povo Jiripancó fortalece a ideia de que não basta ter a terra, o espaço físico; é importante ter nesse espaço uma significação que imprima o anseio do povo que nela vive, como algo que lhes desnude caso lhes falte e no processo de reorganização do povo Jiripancó foi fundamental mesmo sem a posse total da terra que José Carapina adquirira. A tradição foi difundida como coluna fundamental para a existência da comunidade (SANTOS, 2015, p.45).

Assim, aquelas mulheres que, segundo as memórias dos membros do grupo, dominavam os conhecimentos religiosos e ritualísticos não apenas transmitiram seus saberes, mas auxiliaram as famílias na elaboração de significação, a partir de uma tradição religiosa. Este movimento não é espontâneo, visível ou inteligível, muito menos para quem observa distante temporalmente do seu desenvolvimento, contudo ele é processado na organização dos espaços para os rituais, como o *terreiro*⁴⁷, e, o mais

¹²¹ De acordo com as narrativas Jiripankó, elas eram do aldeamento de Brejo do Padres, do grupo étnico Pankararu. Não existe uma precisão de datas da chegada das irmãs, mas sabe-se que foi a partir da década de 1930,

como pontou o Cacique tradicional Genésio Miranda.

⁴⁷ Ambiente onde se desenvolve as práticas ritualísticas públicas, chão de terra batida, geralmente em formato quadrangular. Para os

importante, nas relações delineadas com os Encantados.

Assim, aquele espaço transformado em território, revertido de sentidos e de uma força imaterial (a força encantada), desenvolveu formas particulares de pertencimento e identidade. Apesar de não considerar, por ser infrutífero para esta análise, que naquele momento começou a organização de um grupo étnico, com a elaboração de fronteiras sociais delimitadas (BARTH, 2003; 2011).

A identidade étnica dos Jiripankó está baseada em um senso de memória e de história. Por mais que ele tenha sido construído em diferentes temporalidades e espaços, sua organização pressupõe um processo de descontinuidade nas relações com o Estado, com a sociedade envolvente e com outros grupos étnicos. Assim, a tradição religiosa é utilizada como emblema étnico, por mais seus conhecimentos sejam organizados com base em regras, interdições e segredos.

É partir desses princípios que analiso os eventos ritualísticos Jiripankó. Basicamente, minha observação recai sobre dois rituais. Mas, não os descrevi aqui, visto a limitação de páginas deste trabalho. O primeiro, *Menino do Rancho*, é o pagamento de uma promessa, geralmente por agradecimento a cura de uma criança do sexo masculino, cuja realização se desenrola em um complexo sistema ritualístico, cosmológico e político, estando vinculado ao fortalecimento da identidade e pertencimento do grupo. O segundo, as *Corridas do Umbu*, é um evento anual que tem como base o fruto do umbuzeiro

(*Spondias tuberosa*), ocorre entre os meses de dezembro e março, o circuito ritualístico é executado em duas fases. Na primeira, que acontece no mês de dezembro, é organizado o *Flechamento do Umbu e a Puxada do Cipó*, que irão prenunciar a safra do umbu e das lavouras. A segunda, é a *Queima do Cansação*, que transcorre no período da quaresma, em quatro fins de semana, entre os meses de fevereiro e março. Ela situa-se em um complexo de dádivas, promessas e pureza espiritual (RODRIGUES, 2020; MATTA, 2005; MURA, 2013; PEIXOTO, 2018; SILVA, 2015).

Assim, ponto que existe uma particular conexão entre tradição, ritual e identidade. Nesse contexto, os eventos ritualísticos são espaços de manutenção e fortalecimento identitário, momento de estabelecer elo com o sagrado – os Encantados – pagar promessas, realizar outras, agradecer as graças alcançadas, pedir conselhos, orientações e construir alianças políticas e religiosas. Além de ser um ambiente privilegiado para a construção de sociabilidades e de memórias coletivas, que vão se acoplar as experiências indivíduos e coletivas (HALBWACHS, 1990).

Os rituais adquirem uma função importante vinculada a dimensão cosmológica, político e identitária dos Jiripankó, primeiro, por seu caráter comunicativo e sagrado, sendo o fio transmissor que realiza a intermediação entre o material e o imaterial (terra e reino dos Encantados⁴⁴); segundo, pela capacidade de agregação, aglutinação e troca de informações, sendo capaz de

Jiripankó representa um lugar religioso, étnico e memorial (RODRIGUES, 2020).

delimitar as fronteiras étnicas e instituir alianças grupos; por último, a posição de construção das identidades, ambiente de fluidez da tradição religiosa, de sociabilidades e do florescimento do sentimento de pertencimento entre as novas gerações.

É no interior desses processos que os significados sobre “ciência da tradição” são construídos. Então, a noção de patrimônio discutida anteriormente obtém corpo, visto que através dela conseguimos compreender como os Jiripankó incorporam atos de memórias/experiências e reelaboram um sentido de lugar, de pertencimento e de compreensão do presente.

Enfatizo, por outro lado, que os rituais não são somente atos de comunicação identitária. Para os Jiripankó, os eventos ritualísticos possibilitam um arranjo *sui generis* de comunhão coletiva no terreiro, através, principalmente, do oferecimento de um *prato* (composto por pirão, arroz e carne de bode, boi ou porco). Por isso, os rituais são acontecimentos polissêmicos. E, por meio deles é possível compreender como a tradição religiosa daquele grupo torna-se um patrimônio.

Dois casos são exemplares nesse sentido. Quando conversei com Dona Silene Maria¹²², renomada cozinheira ritual, tinha o interesse de conhecer a organização da cozinha/tapera¹²³, a transmissão de conhecimento naquele ambiente e como as mulheres que ocupam aquele espaço

construíam suas identidades. No decorrer da conversa, quando questionei sobre a quantidade de alimentos preparados, ele narrou uma situação que despertou minha atenção.

[...] É meu filho, é muita gente. Pra dá mesmo, pra sobrar [...] tem que ter muita carne, mas também [...] o cara vai ajeitando, ajeitando, ajeitando, ajeitando até quando dá pra todo mundo provar [...] eles dizendo ((o público)) bote o pirão que tô satisfeito, bote muita carne não [...] querem é o pirão [...] (SANTOS, 2019).

O “pirão” tem um lugar de destaque. Comer a comida oferecida no evento, abençoada e recebida pelos encantados no terreiro transmite um intenso sentimento de comunhão étnica. É em momento como esse que os indivíduos do grupo, por meio de suas experiências, constroem suas memórias, com participação coletiva.

O segundo caso, também foi narrado por uma cozinheira ritual, Dona Josefa Maria¹²⁴. Em uma entrevista, que também tinha como ideia principal o conhecimento sobre as temáticas discutidas com Dona Silene, ela narrou:

[...] Nasci aqui, me criei aqui. Aí fiquei moça, me fiz moça. Essa mulher que (inaudível) fazer entrevista com ela, ela tá de cama, ela é minha madrastra, ela cuidava dessas coisas também, aí foi tempo que ela ficou de cama, eu também me casei, fui ficando mais veia né?! Aí foi começando a laborar na cozinha também, começamos mais

¹²² Silene Maria de Jesus dos Santos, de 62 anos, é Jiripankó. Desempenha a função de cozinheira no decorrer dos rituais do grupo.

¹²³ Esse termo também é comumente utilizado pelos membros do grupo.

¹²⁴ Josefa Maria da Silva, tem 57 anos, desempenha a atribuição de cozinheira no decorrer dos eventos ritualísticos.

a mãe dele mesmo e outra colega que tem ali pra cima, aí nessa brincadeira fomos laborar na cozinha, começamos a fazer o pirão, começamos a achar bom e agora a gente não pode nem perder mais. Parece que no dia que tem um pirão se a gente não fazer, *a gente fica doente se não for* [...] (ARAÚJO, 2019, grifo nosso).

Sua narrativa aponta para memórias, valores e ideias que circulam no espaço da cozinha/tapera. O fragmento: “no dia que tem um pirão se a gente não fazer, a gente fica doente se não for”, parece ser mais do que um portador do sentimento de pertencimento. Ele aduna, sobretudo, atos de memória/experiência em um processo específico de construção de significado sobre a tradição religiosa do grupo.

Considerações finais

É, sem dúvida, irrealizável qualquer guisa conclusiva sobre este trabalho. Visto que a pesquisa ainda está sendo realizada. Isso significa que novas informações podem surgir e outras hipóteses podem nascer, além da reformulação das premissas iniciais. No entanto, para findar este “breve” escrito, gostaria de perfazer alguns caminhos, enfatizar algumas ideias e apontar vias que ainda estão pendentes.

A proposta basilar deste trabalho foi tencionar a noção de *patrimônio* a partir da “ciência da tradição” dos Jiripankó. Como expliquei, a concepção de um “authorized heritage discourse” fez ecoar um conjunto de representações sobre a natureza e o significado do patrimônio, sem considerar a multiplicidade de definições que podem

ser aplicadas por diferentes grupos e comunidades (SMITH, 2006). A partir da década de 1980 outros discursos começaram a ressoar em instituições internacionais, como a UNESCO, isso demonstrou a necessidade de repensar as vias do patrimônio.

No caso dos Jiripankó, a “ciência da tradição” é um patrimônio porque encontra-se envolvida em diferentes processos culturais de significação, transcorridos em eventos e situações que se envolvem nos atos de memória/experiências individuais e coletivas. Lembro, que no reconhecimento étnico do grupo ela foi utilizada como suporte, ao lado da memória e das alianças interétnicas.

A análise desse patrimônio a partir dos rituais, também merece alguma explicação. Como disse, existe uma conexão entre tradição religiosa, ritual e identidade. Os eventos ritualísticos são portadores de multifacetados significados, entre eles estão a manutenção e fortalecimento identitário. Além disso, eles aglutinam conhecimentos, regras e práticas da “ciência da tradição”. Com isso, tornam-se a trilha mais acessível para compreender as dimensões desse patrimônio.

No entanto, outras inquietações também se manifestam. Como ocorre a “gestão” da “ciência da tradição” pelos Jiripankó? Qual a sua relação com a “continuidade” da *tradição* e com o processo de transmissão de conhecimento? Por esses motivos, reafirmo que essa investigação ainda encontra-se aberta e com fartas lacunas. Assim, fecundas discussões podem nascer do aprofundamento da pesquisa.

Referências

- ABREU, Regina. Quando o campo é o patrimônio: notas sobre a participação de antropólogos nas questões do patrimônio. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 9, n. 2, jul/dez. 2005, p. 37-52.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARAÚJO, Josefa Maria da Silva. A Tapera e o universo ritualístico. Aldeia Ouricuri – Pariconha (AL), 2019. Entrevistador: Yuri Franklin dos Santos Rodrigues. Entrevista gravada em formato MP3.
- ARRUTI, José Maurício Andion. **O reencantamento do mundo**: trama histórica e arranjos territoriais Pankararú. 1996. 219 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 15, 1995, p. 57-94.
- BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P; STREIFF FENART, J. (orgs.). **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011. p. 185 – 227.
- BARTH, Fredrik. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: VERMEULEN, Hans; GOVERS, Cora (Orgs.). **Antropologia da etnicidade**. Para além de Ethnic groups and boundaries. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 19-44.
- BEZERRA, Deisiane da Silva. **Com os índios**: Padre Alfredo Dâmaso, os Fulni-ô e as mobilizações indígenas no Nordeste. Maceió: Editora Olyver, 2020.
- BIONDI, Karina. **Junto e Misturado**: uma etnografia do PCC. 2. Ed. São Paulo: Terceiro Nome, 2018.
- BRAGA, Emanuel Oliveira. **Histórias indígenas e mitos restauradores**: os Potiguara entre santos, festas e ruínas. 2019. 403 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- FILHO BARRETTO, Henyo Trindade. Invenção ou renascimento? Gênese de uma sociedade indígena contemporânea no Nordeste. *In*: OLIVEIRA, João Pacheco. **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. (ogs.). 2. Ed. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2004. p. 93-138.
- GONÇALVES, José Reginaldo. **A retórica da perda**: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Iphan/UFRJ, 1996.
- GUEIROS, Lucas Emanuel Soares. **Os Jiripankó e o ritual menino do rancho**: cosmologia, identidade e memória indígena. 2017. 74 f. Monografia

(Graduação em História) Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2017.

GUEIROS, Lucas Emanuel Soares. **Ser e viver Jiripankó**: identidade, pertencimento e ritual. Maceió: Editora Olyver, 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 2003.

MATTA, Priscila. **Dois elos da mesma corrente**: uma etnografia da Corrida do Imbu e da Penitência entre os Pankararu. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MURA, Claudia. **Todo mistério tem dono!** Ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu. São Paulo: Contra capa, 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nosso governo**: os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero, 1988.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os Povos Indígenas no Nordeste: fronteiras étnicas e identidades emergentes. **Tempo Presença**, Rio de Janeiro, v. 270, n.?, 1993, p. 31-35.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *In*:

OLIVEIRA, João Pacheco de. (org.). **A viagem de volta**: etnicidade, políticas e reelaboração cultural no Nordeste

indígena. 2 ed. Conta Capa: Livraria/LACED, 2004. p. 13-42.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume**: religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó – Alagoas. 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

RODRIGUES, Yuri Franklin dos Santos. **"A gente fica doente se não for"**: as mulheres e o universo ritualístico do povo indígena Jiripankó. 2020. 91 f. Monografia (Licenciatura em História) Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2020.

SANTOS, Cícero Pereira dos. **Território e identidade**: processo de formação do povo indígena Jiripancó. 2015. 67 f. Monografia (Graduação Intercultural indígena em História) Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.

SANTOS, Silene Maria Jesus dos. Tapera, modos de fazer e identidade. Aldeia Ouricuri – Pariconha (AL), 2019. Entrevistador: Yuri Franklin dos Santos Rodrigues. Entrevista gravada em formato MP3.

SILVA, Ana Claudia da. **Jeripankó**: história ritual e cultura. 2015. 34 f. Monografia (Graduação Intercultural indígena em História) Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.

SILVA, Anderson Barbosa da. **"O encantado é quem pede"**: um olhar

etnográfico sobre meninos ritualizados no sertão de Alagoas. 2014. 79 f. Monografia (Especialização em Antropologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SILVA, Ânderson Barbosa da. **Rituais Jiripankó**: um olhar sobre o sagrado dos índios do sertão de alagoas. 2013. 67 f. Monografia (Graduação em História) Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2013.

SILVA, Edson. Povos indígenas no nordeste: contribuição a reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. **Mneme - Revista de Humanidades**, Caicó, v. 4, n. 07, 2003.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. **Vilas de índios no Ceará Grande**: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino. 294 f. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SMITH, Laurajane. **Uses of heritage**. London: Routledge, 2006.

SMITH, Laurajane. Heritage, Identity and Power. *In*: HSIAO, Hsin-Huang Michael; YEW-FOOG, Hul; PEYCAM, Philippe. (orgs.) **Citizens, Civil Society and Heritage-Making and in Asia**. ISEAS-Yosof Ishak Institute, 2017.

Como citar:

RODRIGUES, Yuri Franklin dos Santos. As vias do patrimônio: breves notas sobre tradição e identidade entre o grupo étnico Jiripankó. *In*: Abril Indígena, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 193-204.

O OLHAR SOBRE O OUTRO: DIFERENTES VISÕES SOBRE OS INDÍGENAS TINGUI-BOTÓ EM FEIRA GRANDE-AL

Wesley Santana Santos¹²⁵

Introdução

É de extrema importância ressaltar a notoriedade da cultura indígena em nossas vidas, esses que foram os primeiros povos a colonizar a planície brasileira e a desenvolver uma cultura singular, porém esta tornou-se desvalorizada. Os povos indígenas passam por um momento de “invisibilidade forçada”, a qual o próprio governo busca sufocá-los, tirando-lhes o acesso a recursos financeiros e a posse das suas terras. Mas, quais realidades poderiam esperar de um país que se emancipou de Portugal em 1822 e teve seu projeto de nação nas mãos de uma elite branca, como no caso do Instituto histórico e geográfico brasileiro? Como aponta Scharcz: A história da corte é a história da nação.

A aldeia indígena Tingui-Botó, fica localizada no município de Feira Grande, Alagoas. Sua entrada principal fica no centro de uma vila denominada Olho D'água do Meio, destacando suas relações sociais com a vila, com a qual a aldeia faz fronteira e mantém relações de trocas comerciais, culturais e estabelece relações matrimoniais promotoras a miscigenação, impactando na sua estrutura social. Esse

contato diário entre indígenas e não-indígenas geram reações diversas, sejam elas amigáveis ou não.

Esse artigo que é fruto de uma pesquisa em andamento que tem uma importância social e política, diria que até mais social tendo em vista os poucos trabalhos realizados nessa localidade. Busca-se dar visibilidade aos elementos que constituem o que é ser indígena e que os diferenciam dos não-indígenas. “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade” (GEERTZ, 2008, p. 10)

Em 1872 através de um decreto os indígenas do Nordeste perderam seu reconhecimento étnico e suas terras diante do Estado, tivemos o fim dos aldeamentos e conseqüentemente a inexistência de indígenas em Alagoas, decreto este que pretendia esconder uma cultura milenar e que não foi possível colocar um ponto final de uma cultura que está enraizada nas entranhas do nosso Brasil com a desculpa que todos os indígenas teriam sido miscigenados, ou seja, misturados com o homem branco.

Os indígenas Tingui-Botó, que pertence ao tronco Cariri de Porto Real Do

¹²⁵ Graduando em história - 2019, na Universidade Estadual De Alagoas – UNEAL, no Campus I, em Arapiraca-AL. Atualmente, membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas - GPFI-AL, ex-bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior - CAPES.

Colégio, nasceram de dissidências do final desses aldeamentos, em busca de novas terras ainda na segunda metade do século XIX, entre um romance de (José Ferreira) conhecido como Zé Botó e Maria Tranquilina que permaneceram na localidade atual, todavia, apenas em um pedaço de terra. Chamaram outras famílias e ali ficaram tendo o reconhecimento apenas no final do século XX, adentramos nessa questão nas próximas páginas.

Antes mesmo de Feira Grande ser reconhecida enquanto cidade, esse reconhecimento só aconteceu em 1960. Seu primeiro nome nesse período era Mocambo, já habitavam ali os indígenas que significa que esse contato entre culturas diferentes se deu ainda no século XIX. Podemos mergulhar um pouco na minha experiência pessoal, que cresci em Feira Grande ouvindo que os indígenas eram preguiçosos e que não queriam trabalhar que essa narrativa vem se reproduzindo de forma muito forte.

A busca por quebras de paradigmas se faz necessária, já que como citado acima, a história é branca e elitista, precisamos valorizar a cultura indígena que desde 1970, como aponta Monteiro (1999) não podemos mudar o passado, mas buscar novos olhares na historiografia e graças a esses novos olhares que temos uma nova bibliografia indígena valorizando seus feitos e os incluindo na história enquanto protagonistas.

Metodologicamente, a pesquisa está amparada em Alburquerque Junior (2019) que apresenta o trabalho do historiador como um cesto cheio de fontes, documentos de várias formas e que busca organizar esse cesto cheio de linhas

embaraçadas, dando um sentido ao seu trabalho, comparando assim ao trabalho de uma bordadeira, um trabalho essencialmente manual. Sabemos que a história indígena é marcada por uma disputa de narrativas, e para isso vamos trabalhar entre visível (real) e o dizível (estereotipo) de Peixoto (2011) onde o autor busca compreender mergulhando na realidade dos indígenas das etnias Xucuru-Cariri a existência de uma lacuna entre as imagens oficiais e o que é relatado pelos indígenas sobre a formação da cidade de Palmeira dos Índios.

Seguindo nesses pressupostos, vamos trabalhar com a Laraia (2001) que coloca que o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. Para ampliar nosso entendimento abordarei o olhar, ouvir e escrever de Oliveira (1988) que são categorias indispensáveis para o pesquisador, possibilitando que esse olhar no campo de pesquisa seja refinado e despojado de preconceitos.

Depois do olhar, temos o ouvir, com realização de entrevistas com indígenas na perspectiva de Alberti (2004), que aponta que no processo chamado de hermenêutica, ouvir é compreender o eu no tu, possibilitando a compreensão de suas narrativas. Depois de ir a campo, volto para o meu gabinete para escrever. Sobre a memória coletiva e individual Halbwachs (2003), e sobre os processos de resistências com Daniela Alarcon (2013), dissertação "O retorno da terra" sobre os indígenas Tupinambás na Bahia.

Complexo do índio puro: Uma visão ultrapassada

Buscando analisar a construção da imagem do índio "exótico", costuma-se retratar as sociedades indígenas como populações em extinção ou que desapareceu com o tempo, buscar compreender como se deu historicamente essa ligação com a negação de sua existência até os dias atuais é importante. Desde o fim dos aldeamentos na segunda metade do século XIX, as políticas indigenistas e entenda por políticas indigenistas como aponta (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 2): A política indigenista deve ser entendida como medidas práticas estabelecidas por diferentes competências do Estado, que decidem direta ou indiretamente sobre os povos indígenas.

O indígena em Alagoas só reaparece juridicamente falando no período republicado, sobre a tutela do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) depois de um longo período de inviabilidade buscaram seu lugar na sociedade lutando por seu reconhecimento étnico e por retomadas de terras, como aponta como (AMORIM, 2010, p. 2) numa espécie de "retorno a si mesmo." A partir desse momento os indígenas em busca de seus direitos passaram a se preocupar com sua imagem, buscando comprovar sua etnicidade perante o Estado. De que forma? Infelizmente, ainda através de estereótipos preconceituosos, buscando o índio puro. Essa visão só mudou com a constituição de 1988 como aponta AMORIM (2010):

Os índios, "merecedores" dos programas tutelares nacionais, promovem ações ou estratégias de

lutas, a partir da (re)integração oficial e de auto-afirmação como etnia, o que irá, muitas vezes, depender do grau de sua "pureza" ou "singularidades" étnica, considerando que os parâmetros desta "pureza" ou "singularidades" eram e continuam sendo medidos através de uma visão ingênua de "índio puro" baseado na imagem do fenótipo e características culturais dos grupos indígenas amazônicos tão amplamente descritos pela sociedade, de modo geral, como "índios verdadeiros, puros". Porém, a Constituição de 1988 muda esta visão e inclui em seus parâmetros que "índio" é todo aquele que se auto-reconhece como tal e é também reconhecido por seus semelhantes. (AMORIM, 2010, P. 3)

O indígena é colocado na historiografia como um atrativo comercial, desde o período colonial que acontece a sua exclusão e não participação no processo de construção do Brasil e essa narrativa são reproduzidas até os dias atuais em livros didáticos nas escolas, se remetendo ao indígena imaginado fechando os olhos para a realidade ajudando assim a fortalecer a visão preconceituosa do não-índio. Em uma entrevista realizada com o indígena Eré Batista, ele esclareceu esse debate que acontece diariamente com essa visão atrasada do não-índio:

Essa visão que temos, nós trabalhamos sempre em eventos nas escolas pra passar a realidade dos povos indígenas, pra passar um pouco da nossa cultura através do Toré, do nosso artesanato e isso é o que mantém forte dentro da nossa comunidade é a nossa cultura e nossa tradição e o não-índio quando se deslocar para alguma comunidade é que tenha essa visão que o índio tem

que morar em casa de taipa em oca essa visão já é passada, nós tem que ver o índio como todos nós somos... Somos fruto da humanidade, como filho da terra, filho da natureza e essa visão somos todos por iguais é o diferencial que nós temos com a cultura que é passada pelos nossos antepassados de geração a geração que isso nunca vai morrer, sempre vai permanecer as lutas também por terra nós temos uma riqueza muito grande é a terra, a natureza e o contato que temos com a natureza, dentro do nosso ritual Ouricuri é o que mantém vivo e forte dentro de nossa comunidade as nossas lutas e o índio preserva a mata ele tem a agricultura familiar dentro da comunidade, temos a nossa principal fonte de renda que é a agricultura uma das nossas fontes de renda. 80% de nossas matas Tingui-Botó da comunidade que a gente vive são preservadas pra prática do ritual que é forte e que nos mantém forte e a gente vamos estar sempre em contato com a natureza e

eu sempre busco e preciso passar pros não-índio é tirar esse estereótipo que o índio tem que andar nu o índio não tem que andar vestido, o índio tem que morar em oca tudo isso a gente sempre busca quebrar esse estereótipo através das nossas apresentações e a exposição do artesanato e o cântico do Toré. (Batista, informação verbal. Grifo nosso)

O que podemos analisar nessa fala do Eré, que é um jovem bastante atuante nas reivindicações em busca de melhorias para a aldeia que ele deixa claro que estereótipo naquela localidade precisam ser quebrados, como, por exemplo, "Morar em ocas", "andar nu", essa fala vai de encontro a uma realidade em que os indígenas ainda buscam comprovar sua identidade através do artesanato e do Toré (Canto e dança).

Fotografia 01 – Execução do Toré



Fonte: Arquivo pessoal

Mergulhamos na memória individual e coletiva para compreender a realidade,

(...) contribui para definir o campo do memorável. Ela é uma interpretação, uma leitura da história das tragédias. É também uma memória forte. Memória dos sofrimentos e memória dolorosa, memória do infortúnio que é sempre “a ocasião para se colocarem as verdadeiras perguntas”, essa memória deixa traços compartilhados por muito tempo por aqueles que sofreram ou cujos parentes ou amigos tenham sofrido, modificando profundamente suas personalidades. (CANDAU, 2016, p. 151).

O olhar sobre o outro

Como está no título do artigo, o olhar sobre o outro que estamos discutindo aqui é um conceito de um antropólogo chamado Roberto Cardoso De Oliveira (1988). Poderíamos ver o olhar como algo qualquer, mas Oliveira (1988) comprovou que o olhar, ouvir e escrever são categorias intrínsecas do antropólogo quando este vai a campo para a observação participante. Ou seja, o olhar é um importante mecanismo de conhecimento que devidamente refinado podemos compreender a realidade de comunidades indígenas entre outras.

Isso porque, a partir do momento em que sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual de disciplinas formadoras de nossa maneira de ver a realidade. Esse

esquema conceitual – disciplinadamente apreendido durante nosso itinerário acadêmico, daí o termo disciplina para as matérias que estudamos – funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração – se me é permitida a imagem. (OLIVEIRA, 1996, p. 19)

Buscando melhor compreender a realidade vamos mergulhar em estudos realizados por Adelson Lopes Peixoto e Brunemberg Da Silva Soares sobre os Xucuru-Kariri na cidade de Palmeira dos índios, Alagoas. No artigo chamado Cara de índio: Diferentes visões sobre os Xucuru-Kariri em Palmeira dos índios Alagoas. Este artigo, busca compreender como o poder municipal e a sociedade compreendem e se utiliza de imagens de índio “exótico” fazendo referências sobre o passado. Ao chegar à cidade, percebe que ali tem a presença da cultura indígena, seja no Museu Xucurus de História, Artes e Costumes que é um museu que busca preservar objetos indígenas entre outros e que tem um significado histórico para a cidade, ou na universidade Estadual De Alagoas.

Importante destacar que o Museu acima citado segundo estudos dos próprios autores não representam os indígenas daquela localidade. O que acontece em Feira Grande, com os indígenas Tingui-Botó é muito específico, já que não existe nada na cidade que faça referência aos indígenas reforçando assim uma invisibilidade forçada por parte do poder municipal e também por parte da população que não busca reconhecer o valor histórico de uma cultura milenar que é a cultura indígena.

Conclusão

Buscar “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade” (GEERTZ, 2008, p. 10) e acredito que foi o que tentei deixar claro aqui, compreender as lacunas na historiografia e as falhas das políticas indigenistas contribuíram para a formação dos estereótipos presentes na sociedade. Diante da falta de trabalhos sobre os indígenas Tingui-Botó, é um desafio apresentar uma visão sem mergulhar na realidade daquela localidade, foi o que tentei realizar com a realização de entrevistas. Concluo que o desafio continua que as reflexões e fatos apresentados possam contribuir para uma melhor compreensão do olhar sobre o outro, para a quebra de preconceitos e visões reducionistas. Todo historiador diante de uma narrativa sobre um fato histórico pretérito, o papel inicial de um historiador, como define Lucien Febvre (1949), é o de colocar-se diante das realidades, das ideias preconcebidas, olhando-as de frente.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.
- AMORIM, Siloe Soares de. **Os Kalankó, Karuazu, Koiupanká e Katokinn**: resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano. 2010.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Zahar, 2002.
- CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.
- DA SILVA SOARES, Brunemberg; PEIXOTO, José Adelson Lopes. **CARA DE ÍNDIO: DIFERENTES VISÕES SOBRE OS XUKURUKARIRI EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS**. *REVEXT-Revista de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL*, v. 2, n. 1, p. 279-290, 2017.
- DA SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros. **Terra e trabalho**: indígenas na província das Alagoas. 2011.
- DE BARROS LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GEERTZ, Cliford. A interpretação das culturas.
- MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 237-249, 1999.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**: Ouvir, ouvir, escrever. Revista de antropologia. São Paulo: UNESP, 1996.
- PEIXOTO, José Adelson Lopes. O Visível E O Dizível. **A Imagem Do Povo Xucuru-Kariri Sobre Palmeira Dos Índios**, 2011.

Como citar:

SANTOS, Wesley Santana. O olhar sobre o outro: diferentes visões sobre os indígenas Tingui-Botó em Feira Grande-AL. *In*: Abril Indígena, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. **Anais eletrônicos** [...] Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 205-210.

ORGANIZAÇÃO

