AÇÕES E SABERES GUARANI, KAINGANG E LAKLÃNÕ-XOKLENG EM FOCO:

PESQUISAS DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

NLAKLANÕ-XOKLENG

ORGANIZADORAS:
JULIANA SALLES MACHADO
MARIA DOROTHEA POST DARELLA
EVELYN SCHULER ZEA

EDIÇÕES do BOSQUE
UFSC/CFH/NUPPE

Série didática
Instituto
Brasil Plural

SOBRE ESTE LIVRO

Interculturalidade, interdisciplinaridade, bilinguismo, especificidade. Conceitos que dão base e corpo às diversas pesquisas apresentadas nesta publicação inaugural da série Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco, uma coletânea dos trabalhos de conclusão de curso fruto de pesquisas realizadas durante a primeira turma do curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Pesquisadores LAKLÃNÕ-XOKLENG nos guiam através de suas experiências a uma reflexão crítica sobre estes conceitos, ferramenta preciosa ao permitir abrir um campo de possibilidades para as práticas pedagógicas nas escolas das aldeias e nos cursos específicos de formação técnica e superior, renovando permanentemente as perspectivas a partir das experiências singulares que se espalham e florescem pelo mundo afora.

FICHA TÉCNICA

Universidade Federal de Santa Catarina

Reitor
Ubaldo Cesar Balthazar

Vice-Reitora
Alacoque Lorenzini Erdmann

Coordenação Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica
Juliana Salles Machado (coordenadora)
Evelyn Schuler Zea (subcoordenadora)

Coordenação Pedagógica Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica
Joziléia Daniza Kaingang

Projeto gráfico e diagramação
Fernanda Hinnig
Roger R. S. Rodrigues
Ana Claudia Colombera

Apoio
IBP / Coleção Didática Instituto Brasil Plural

PROLIND/MEC

Revisão e organização
Juliana Salles Machado
Maria Dorothea Post Darella
Evelyn Schuler Zea

Este livro é resultado de trabalhos de Conclusão de Curso de pesquisadoras/es Laklãnõ-Xokleng, estudantes da primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (2011 – 2015).

Autores
Ana Roberta Uglõ Patté

Aristides Faustino Criri Neto

Copacãm Tschucambang

Jidean Raphael Fonseca

Marcondes Namblá

Walderes Cocta Priprá de Almeida

Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina

A185 Ações e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco [recurso eletrônico] : pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica : Laklãnõ-Xokleng / organizadoras, Juliana Salles Machado, Maria Dorothea Post Darella, Evelyn Schuler Zea. – Florianópolis : Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020.
424 p. : il. color., gráfs., tab., mapas. – (Série Didática IBP)

E-book (PDF)
ISBN 978-65-88969-09-0

1. Antropologia. 2. Índios Xokleng. 3. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. 4. Professores indígenas. I. Machado, Juliana Salles. II. Darella, Maria Dorothea Post. III. Zea, Evelyn Schuler. IV. Série.

CDU: 397(=82:81)

Elaborada pela bibliotecária Dênira Remedi – CRB-14/1396

SUMÁRIO

5 **Apresentação**
por Maria Dorothea Post Darella

11 **1 – A Barragem Norte na Terra Indígena Laklãnõ**
por Ana Roberta Uglõ Patté

47 **2 – Alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ**
por Aristides Faustino Criri Neto

160 **3 – Artefatos arqueológicos no território Laklãnõ/Xokleng**
por Copacãm Tschucambang

225 **4 – O conhecimento dos sábios sobre a cerâmica na Terra Indígena Laklãnõ/Xokleng**
por Jidean Raphael Fonseca

277 **5 – Infância Laklãnõ: ensaio preliminar**
por Marcondes Namblá

367 **6 – O mõg como instrumento pedagógico na educação escolar indígena: uma experiência Laklãnõ/Xokleng**
por Walderes Cocta Priprá de Almeida

417 **Referências bibliográficas**

APRESENTAÇÃO

por Maria Dorothea Post Darella

> “DO RIO QUE TUDO ARRASTA SE DIZ QUE É VIOLENTO. MAS NINGUÉM DIZ VIOLENTAS AS MARGENS QUE O COMPRIMEM.
>
> *Bertolt Brecht.*

O rio, tomando Bertold Brecht, é aqui sinalizado e compreendido como sinônimo das populações indígenas neste país desde o século XVI, um sem número de vezes talhadas como hereges, não gente ou menos gente, insolentes, violentas, incultas, rebeldes, insubordinadas, preguiçosas, dentre outras adjetivações pejorativas e insanas. Populações entendidas como inúteis à sociedade nacional, pois, desde o princípio, empecilho à exploração da natureza-riqueza e ao crescimento econômico desde o Brasil Colônia (1500 – 1822), passando pelo Brasil Império (1822 – 1889), persistindo no Brasil República (1889 –). As margens opressoras, cruéis, presentes e eficazes desde o mesmo século, traduzem-se na conquista e colonização ininterrupta do leste ao oeste, na avalanche sagaz e impiedosa contra essas mesmas populações indígenas. A destinação mais branda: a evangelização, o aprisionamento, os trabalhos forçados,

as torturas, a proibição do uso das línguas e práticas, a forçada desorganização sociopolítica. O destino agudo: o extermínio – genocídio via infestação premeditada de vírus e bactérias por terra ou ar, via matanças bárbaras, via fome e desnutrição, via abandono de políticas públicas, sobretudo territoriais.

Contatos "pacíficos" e sorrateiros, a partir do início do século XX, também foram planejados pelo Estado brasileiro ou sua conivência, contatos a compelir que comunidades inteiras deixassem de falar as suas línguas, aniquilassem conhecimentos e memórias ancestrais, deixassem de praticar seus rituais, se transformassem em não indígenas ou indígenas assimilados. Todavia, o rio não é violento e sim sábio, além de persistente.

É certo: centenas de povos indígenas foram destroçados e aniquilados no Brasil desde o século XVI. Igualmente é certo que algumas centenas vivem. Dentre essas centenas de povos, três, para citar apenas alguns exemplos no Brasil Meridional, usaram de perspicácia extraordinária, inimaginavelmente criativa e reveladora de análises vanguardistas e inter-geracionais a amalgamar tempo, espaço e contextos, visando sua sobrevivência não apenas física, mas também sociocultural. Esses três povos denominam-se Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. Os Guarani e os Kaingang perfazem povos entre os cinco mais numerosos do país, vivendo

hoje em centenas e dezenas de terras indígenas, respectivamente, no Sul do Bioma Mata Atlântica, seu território de ocupação tradicional. Os Laklãnõ-Xokleng, outrora entre o litoral e áreas de Floresta Ombrófila Mista (Floresta de Araucárias) da região Sul, vivem atualmente em duas terras indígenas no Estado de Santa Catarina.

Esses povos, plenos de diversas e concomitantemente assemelhadas histórias – que podemos denominar histórias de longa duração, trajetórias, estratégias, experiências inclusive intergrupais, consubstanciadas de dores, perdas, tragédias, depopulação, mas igualmente de vigor e visão, sob a proteção das divindades, sobreviveram, urdiram guerreiros, perpetraram porta-vozes. Alguns dos mais contemporâneos são justamente as acadêmicas e os acadêmicos dos cursos Licenciatura Intercultural Indígena de Instituições de Ensino Superior neste país. Essas mulheres e homens possuem como substrato as mulheres e homens anciões, sábios, especialistas, analisadores do amálgama entre os tempos passado, presente e porvir, a partir dos ancestrais e em diálogo permanente com as gerações descendentes, a integrar hoje coletividades indígenas nos cursos Licenciaturas Interculturais Indígenas presentes em Universidades no Brasil e na América Latina, este nosso continente indígena. A Universidade Federal de Santa Catarina é uma delas. E já não é mais a mesma. É melhor.

A presente publicação intitulada **Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica**, formada por três livros, reverencia e consagra os mais velhos, assim como as crianças, os jovens, os adultos, vivifica conhecimentos, apresenta realidades, sagra direitos, expõe perspicácias, fortalece caminhos. Os textos reúnem temáticas de pesquisa efetivadas em diversas comunidades em terras indígenas situadas nos estados do RS, SC, ES e MS. São resposta à parte do país que ambiciona assimilar e integrar povos indígenas às sociedades regionais e nacional, como, quem sabe, "meio índios" que deixaram de ser aldeãos por não conseguirem mais sê-lo. Essas professoras pesquisadoras e esses professores pesquisadores, essenciais para a qualificação das escolas indígenas, dão acento aos direitos constitucionais, apresentam temas múltiplos e significativos, ancorados em seus saberes, porém, sobretudo, nos dos sábios – mulheres e homens. Egressas e egressos da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, turma 2011-2015, nos falam, nos escrevem, nos auxiliam a compreender parte da pluralidade étnica no sul e sudeste do Brasil, dessas realidades constantemente em movimento, em permanente dinamicidade. Nesses 22 textos tratam as autoras e autores Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng de espraiada gama que contempla o uso de plantas e ervas medicinais, rezadores e guias espirituais, línguas indígenas, agricultura tradicional, uso e gestão de águas, arqueologia,

patrimônios materiais e imateriais, educação tradicional e educação escolar indígena com processos próprios de ensino-aprendizagem, formação e fundamento da pessoa, papel social da mulher, infância – brinquedos e brincadeiras, mitologia, calendário cosmológico, rituais, atuação do órgão Serviço de Proteção aos Índios, enfocando necessariamente direitos territoriais / processo demarcatório de terras indígenas. Entrelaçam temas e somam dados. Formulam resumos bilíngues, se apresentam ao público leitor, efervescem a imersão já dada, pois são professores pesquisadores em suas comunidades indígenas.

Este conjunto de três volumes está composto pela autoria de seis homens e uma mulher Guarani, de seis mulheres e seis homens Kaingang e de quatro homens e duas mulheres Laklãnõ-Xokleng. Alguns dos trabalhos foram pensados e escritos em duplas de irmãos e de casais. De todos, sentimos demasiadamente o falecimento precoce dos professores Aristides Faustino Criri Neto (em 2015) e Marcondes Namblá (em 2018), ambos Laklãnõ-Xokleng, a quem prestamos nossa homenagem reiteradas vezes. Os demais alçaram voos tão dignos quanto diversificados: são professores e coordenadores ainda mais qualificados em suas escolas nas terras indígenas, atuam como e com lideranças, estudam em programas de pós-graduação, ofertam reflexões e trabalhos em novas e inusitadas frentes.

Portanto, não escrevem meramente a respeito da temática escolhida para perfazer um final de curso. Escrevem para reconhecer e validar os seus mais velhos, as especificidades, o percurso desafiador. Escrevem para sofisticar *Ideias para adiar o fim do mundo*, título de livro do seu parente Ailton Krenak. Escrevem para ajudar a evitar *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami*, livro do parente Davi Kopenawa e do antropólogo Bruce Albert. Buscam e registram conhecimentos e narrativas, num exercício de pensar e agregar suas próprias memórias, fazer comparações, ousar. Por qual razão? Pelo fato de terem trilhado uma etapa de vida – a graduação – que se soma ao seu pertencimento existencial-cultural, à sua cosmovisão. Um desígnio é quanto à certeza que conhecimento tão somente existe e perdura a partir de sentimento, do coração, da pulsação ininterrupta. Sempre. O rio segue seu caminho. É destemido e agregador, um misto de nascente e concomitantemente de foz, em circularidade e atualização inabalável.

Maria Dorothea Post Darella,
28/04/2020

1

A BARRAGEM NORTE NA TERRA INDÍGENA LAKLÃNÕ

por Ana Roberta Uglõ Patté

RESUMO

Este trabalho trata da construção da Barragem Norte em José Boiteux, assim como dos malefícios ou benefícios que essa construção trouxe à vida dos Laklãnõ/Xokleng, a partir de breves relatos dos mesmos contando a sua visão sobre ela.

APRESENTAÇÃO DA AUTORA

Meu nome é Ana Roberta Uglõ Patté, sou do povo Laklãnõ/Xokleng e moro na aldeia Palmeira, na Terra Indígena (TI) Laklãnõ, situada no Alto Vale do Itajaí, mais precisamente nos municípios catarinenses de José Boiteux, Vitor Meireles, Itaiópolis e Doutor Pedrinho. Nasci na cidade de Ibirama, a 40 km de distância da aldeia onde resido. Sou filha de mãe solteira. Fui nomeada pela minha mãe Maria Kulá Patté. Uglõ é o nome da minha bisavó. Levo o seu nome como uma homenagem, pois os Laklãnõ/Xokleng acreditam que a pessoa homenageada pode nascer de novo. É por isso que acredito que parte da minha bisavó está em mim.

Desde bebê fui criada pelos meus avós Francisco Kaudag Patté e Candida Patté, porque a minha mãe tinha que sair de casa para trabalhar em diversas casas de família em cidades vizinhas, fora da aldeia, para poder nos sustentar a mim e aos meus três irmãos, Elaine Camlem, Vougcé Camlem e Átila Mokling Patté. Minha língua materna foi o Laklãnõ/Xokleng, pois meus avós só falavam essa língua.

Desde criança morei na aldeia e nela não havia escola, somente nas aldeias vizinhas, porém não havia transporte até essas aldeias. Minha aldeia, que hoje tem por nome

Aldeia Palmeira, recém tinha sido retomada pela comunidade. O nome foi dado pelos Laklãnõ/Xokleng mesmo, pelo fato de naquela região haver muitas palmeiras e a comunidade utilizar-se delas para o seu sustento. No entanto, pelas dificuldades de chegar até a escola indígena, eu frequentava uma escola não indígena que se localizava na barra do Rio Dollmann.

Após a construção da Barragem Norte, durante o período de chuva, nos meses de julho a setembro, todos na aldeia ficávamos ilhados. Quando isso acontecia, a escola ficava mais longe ainda, pois o caminho habitual era impraticável, motivo pelo qual precisávamos percorrer no mínimo 21 km a mais para chegar à escola, e uns 30 km a mais para chegar à cidade mais próxima.

Com seis anos fui pela primeira vez ao pré-escolar. Minha mãe me levou e, quando cheguei lá, para minha surpresa, as crianças, na sua maioria não indígenas, só falavam português. Eu fiquei muito assustada porque não sabia falar essa língua. Quando minha professora me pediu para eu falar meu nome completo, eu só abaixei a cabeça, pois não entendia o que ela estava falando. Os dias foram passando e fiz muitos amiguinhos. Graças a isso comecei a aprender a falar português. Surpreendi-me de novo quando aprendi na escola que meu nome era Ana Roberta, já que até então só sabia que meu nome era Uglõ.

O tempo seguiu e continuei a estudar na escola não indígena até o 6º ano, enquanto na nossa aldeia, depois de muitas reivindicações, por fim uma escola foi construída. Foi a partir desse momento que para mim se tornou possível estudar numa escola indígena, na qual havia matérias específicas na língua materna.

Com o passar do tempo foi crescendo a minha curiosidade por saber quem era meu pai, uma vez que nunca soube porque não o conhecia. Com 14 anos de idade tive uma gravidez precoce, quando ainda estudava no oitavo ano. Eu era uma criança e estava com outras duas crianças dentro de mim. A princípio foi uma alegria para mim e para toda a minha família, apesar da precocidade. Quando estava de sete meses de gestação, tive um parto com urgência, pois corria risco de vida. Tive uma convulsão, mas no final de tudo fiquei bem. Não foi o caso das minhas filhas, tão apressadas para nascer. As gêmeas não estavam bem e eu mal sabia o que estava por vir. A primeira faleceu com apenas cinco dias de vida, pois tinha problemas no coração, enquanto a segunda faleceu aos 18 dias, por ter glicose elevada.

Apesar de tudo, fui forte e continuei a estudar, uma vez que o objetivo da minha vida era estudar e ajudar o meu povo, pois desde criança vi o meu povo ir à luta. Continuei a estudar e, dois anos depois do ocorrido, descobri que estava grávida da minha linda filha Ajú Gabriela Patté Ndili, que

veio para alegrar toda a família. Ela tem o nome de sua tataravó, o qual tem um significado muito forte para mim, pois a minha bisavó viveu mais de 100 anos, contados depois do primeiro contato com os não índios, embora se conte a história de que, no contato, ela já era uma menina de oito anos. Mesmo sendo um bebê, eu levava Ajú junto para a escola.

Terminei o ensino médio e logo fiz o vestibular para uma universidade particular. Passei para o curso Artes Visuais, fiz a matrícula mas não compareci às aulas, já que não tinha como pagar e acabei desistindo. Meses depois, vi um cartaz na escola sobre o vestibular para a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da UFSC. Não pensei duas vezes, me inscrevi, fiz as provas e, para minha felicidade, passei. Quando comecei a estudar, não tinha noção do que era uma licenciatura, mas com o tempo fui tendo conhecimento de como era importante valorizarmos nossa cultura, costumes e tradição e de como poderíamos fazer para pró-vitalizar, ou seja, fortalecer tudo isso.

Através da licenciatura pude conhecer novos mundos e novas lutas de outros povos. Foi então que comecei a fazer parte do movimento indígena. Primeiro tive a oportunidade de viajar para São Paulo para o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, o ENEI, onde pude aprimorar ainda mais o meu conhecimento, tendo contato com as lutas dos outros povos. Foi nesse momento que coloquei um objetivo

em minha vida: lutar não só pela causa do meu povo, mas também pela causa indígena em geral. Além disso, juntamente com outros alunos indígenas da universidade, nos colocamos como objetivo trazermos o ENEI para nossa universidade, a UFSC.

No mês de agosto de 2014 fomos até Mato Grosso do Sul, onde estava sendo sediado o II ENEI, com o objetivo de apresentarmos nossos trabalhos e também trazermos o evento para Santa Catarina. Numa plenária na qual fui representante, defendi nosso interesse de trazer o evento e, numa votação unânime, ganhamos e conseguimos que o evento subsequente seria sediado em Florianópolis, na universidade em que aprendemos a lutar pela nossa causa.

Atualmente faço parte do movimento indígena sendo representante da juventude da minha aldeia, com apoio total das lideranças, e também sou conselheira do Conselho Estadual de Povos Indígenas, CEPIN. Engajei-me, hoje viajo para vários lugares do Brasil representando meu povo e, onde quer que eu vá, conto a nossa história sofrida.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre a Barragem Norte, localizada no município de José Boiteux, em Santa Catarina. Busco apresentar os vários momentos de sua construção em torno do Rio Hercílio, no limite inicial da Terra Indígena (TI) Laklãnõ, na qual vivem cerca de 3.000 indígenas Laklãnõ/Xokleng e onde, desde criança, tenho presenciado o sofrimento do meu povo causado por ela. A Terra Indígena Laklãnõ conta com 14.084 hectares legalizados e uma área total de 37.128 hectares, sendo que a área não legalizada se encontra ainda hoje em processo de demarcação. Meu objetivo é contar as consequências da construção dessa barragem, construída com o objetivo de conter as cheias que alagavam as cidades vizinhas à jusante, principalmente o seu impacto ambiental e social, na visão dos Laklãnõ/Xokleng.

Com relação ao impacto ambiental podemos mencionar, por exemplo, que as enchentes acabaram com o solo fértil e a mata ciliar, além de muitas espécies de peixes e outros animais que habitavam as regiões alagadas. Já sobre o impacto social cabe mencionar a divisão espacial do povo, pois ele se organizava numa única aldeia, sendo que, depois da construção da barragem, os seus membros tiveram que sair das suas casas, situadas às margens do rio, para viverem

em lugares mais altos da TI e escaparem das enchentes, pois a primeira enchente do lago da barragem inundou todas as casas e propriedades do povo. Isso dividiu a única aldeia existente em vários grupos, o que desestabilizou a coletividade, a organização social e política tradicional do povo, assim como outros elementos importantes da cultura, principalmente a língua materna, que é um dos principais componentes de identidade cultural.

Busco aprofundar minha pesquisa nessa área para poder entender como foi e como é a vida do povo com a existência da barragem. Pretendo ilustrar também o confronto que ainda existe entre índios e não índios por terras férteis, as várias mortes trágicas ocorridas no rio por conta das cheias, o descaso com as péssimas condições de saneamento das casas construídas pelo governo (resultado das várias reivindicações que o povo Laklãnõ/Xokleng vinha fazendo há anos) e a falta de um estudo geológico e antropológico para levantamento dos prejuízos sofridos, para que assim possamos construir o nosso movimento de reivindicação de projetos de sustentabilidade na terra indígena.

A minha pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com pessoas Laklãnõ/Xokleng de diversas idades, a fim de tentar entender as diversas concepções que integrantes do povo têm a respeito do impacto socioambiental gerado pela construção da barragem, o que julgam necessário em relação a

ela e se há ou não alguma forma de reparar os danos causados, bem como saber o que eles têm feito durante esses anos posteriores à construção da Barragem Norte em relação aos limites da TI. Pela limitação de tempo de pesquisa de campo, concentro as entrevistas nas aldeias Palmeira, Barragem e Figueira.

1. A DENOMINAÇÃO DO POVO, A TERRA INDÍGENA LAKLÃNÕ E A SUA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

Santos (1973), um dos pesquisadores que mais estudou sobre os Xokleng, afirma que o termo utilizado para denominar os Laklãnõ/Xokleng gerou muitos debates entre esse povo a partir de 1914. Durante o processo de contato, as denominações dadas por estudiosos para esse povo foram muito variadas como, por exemplo, bugres, botocudos do Sul, Aweikoma, Xokleng, Xokrén, Kaingang de Santa Catarina e Aweikoma-Kaingang (SANTOS, 1973). Estas últimas denominações foram dadas devido à proximidade linguístico-cultural existente entre os Xokleng e os Kaingang. Pesquisadores na década de 1930 denominaram o povo Laklãnõ/Xokleng de Caingang (índios bugres-botocudos) de Santa Catarina, mesmo percebendo que havia uma diferença cultural entre esse povo e o povo Kaingang.

Santos (1973) observa que o antropólogo americano Jules Henry, nas suas primeiras publicações sobre os Xokleng, apesar de denominá-lo Kaingang, admitiu a existência de diferenças linguísticas e culturais entre ele e os outros Kaingang. Já Greg Urban (1985) defendeu que os Xokleng se originaram dos Kaingang e que a sua separação se deu devido à separação de suas patrimetades. Esse autor asseverou que o termo Xokleng é muito genérico e não dá a esse grupo uma identidade como povo.

Para Santos (1973), dentre as denominações que foram atribuídas a esse povo, o termo Xokleng aos poucos foi sendo incorporado por seus integrantes como indicador de sua identidade externa, sendo empregado nas lutas políticas junto ao governo, à sociedade envolvente e aos meios de comunicação.

No entanto, Gakran (2005) diz que os remanescentes dessa sociedade não reconhecem o termo Xokleng como a sua autodenominação, pois esse termo seria demarcador do olhar dos não índios sobre o povo e não dele próprio como sociedade. De acordo com esse autor, o povo nunca se sentiu confortável com essa denominação, uma vez que o nome Xokleng foi dado por pesquisadores e não os identifica como povo devido ao seu significado. Gakran (2005) ainda relata como, num processo recente de resgate de histórias e de relatos a respeito das suas origens, esse grupo indígena

iniciou um processo de re-denominação, através de pesquisas com os anciãos do povo e discussões entre a comunidade. Em decorrência desse movimento, o termo Laklãnõ vem ganhando espaço político, interno e externo, através dos esforços para a recuperação do idioma, para o registro de histórias antigas e para a consolidação do ensino bilíngue (GAKRAN, 2005).

No que diz respeito à organização sociopolítica, atualmente a TI dos Laklãnõ/Xokleng se encontra dividida em oito aldeias, por meio de linhas imaginárias determinadas pelos caciques regionais, responsáveis pelo desmembramento de aldeias, conforme prevê o Regimento Interno Laklãnõ/Xokleng, que é a lei interna que regula a política e a organização da liderança interna do povo. Todas as aldeias são independentes entre si, mantendo a sua unidade através do cacique presidente, que representa toda a TI perante as instituições e órgãos com os quais a mesma mantém relações políticas.

Conforme prevê o mencionado regimento interno, os representantes do povo Laklãnõ são eleitos a cada três anos por eleição direta, organizada por um juiz eleitoral que é indicado pelo cacique presidente e aprovado pelos caciques regionais. A partir de então, esse juiz passa a ter autonomia sobre a burocracia e o desenvolvimento de todo o processo eleitoral. O voto é obrigatório a partir dos 16 anos para ambos os sexos, se tornando facultativo para os maiores de 70 anos,

sendo que, para concorrer aos cargos, os candidatos precisam ter no mínimo 21 anos para cacique regional e 25 anos para cacique presidente.

A comunidade, quando da comprovação de infrações praticadas por parte de lideranças eleitas, especificadas no regimento interno, pode destituí-las por meio de um abaixo assinado. O regimento interno considera dois tipos de crime: o crime comum (por exemplo, quando o cacique comete homicídio, desvia bens patrimoniais ou agride fisicamente membros da comunidade) e o crime de responsabilidade, que consiste no não cumprimento do regimento, em atos de irresponsabilidade moral e social ou de abuso de poder. Uma vez destituído o cacique, cabe à justiça eleitoral decidir a favor da transferência do cargo para o vice-cacique, de uma eleição complementar ou ainda de plebiscito para a conclusão do mandato vigente.

2. OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS CAUSADOS PELO BARRAMENTO DOS RIOS NO BRASIL

Não é desconhecido no mundo que o barramento de um rio provoca impactos ambientais irreversíveis. Mas, levando em conta a população que é atingida por barragens, por hidrelétricas ou pela trans-posição do curso natural de um rio, as consequências sociais podem chegar a ser muito piores. Construir um empreendimento num rio significa abrir mão dos recursos naturais ali existentes e da diversidade de ecossistemas, além de um menosprezo pelos impactos sociais, unicamente em prol do crescimento e do desenvolvimento econômico.

O estado brasileiro pode se orgulhar e divulgar notícias para o mundo todo de que é um país com uma matriz energética voltada para a chamada energia limpa, pois as hidrelétricas, a geração de energia através de biomassa e outras constituem essa matriz de geração bastante promissora. No entanto, os reservatórios das barragens brasileiras, que possuem funções diversificadas, como a acumulação e captação de água potável, a geração de energia elétrica, a reserva de água para agricultura irrigada ou a produção de biomassa produzem infinitos e irreparáveis impactos nos principais ecossistemas associados às bacias hidrográficas. Todas essas complexas transformações artificiais do ambiente

definem a nova paisagem dentro do cenário social e ecológico das bacias hidrográficas brasileiras.

O Brasil tem desenvolvido, ao longo de sua formação, uma grande capacidade de utilização dos recursos hídricos, porém isso tem sido feito sem análise da sustentabilidade. O que sempre prevaleceu foram os interesses econômicos e nunca o que deveria ter sido observado e valorizado no início desses projetos, que são os interesses sociais e ecológicos. É por esse motivo que muitos empreendimentos hídricos têm sidos construídos sem planejamento inicial e sem preocupação com a inserção da população regional em projetos de auto sustentabilidade e desenvolvimento nas bacias hidrográficas.

As barragens de contenção de cheias também se destacam entre os empreendimentos estatais que mais afetam e desestruturam o leito natural dos rios e desestabilizam organizações sociais, deixando descontentamento entre milhares de famílias que veem anos e, na maioria das vezes, décadas de trabalho e produção serem destruídos pelas enchentes.

Esse tipo de construção gera diversos impactos ambientais e sociais, o que faz com que seja motivo de polêmica atualmente, graças ao avanço das discussões sobre desenvolvimento sustentável. Os estudiosos procuram descobrir a dimensão desses impactos, a fim de encontrar formas de amenizá-los, uma vez que evitá-los completamente é

impossível. Esses impactos ocorrem durante a construção das barragens e podem ser identificados quando afetam a fauna e a flora local, as comunidades tradicionais ribeirinhas e as terras indígenas nessas regiões. O represamento da água contribui para essa destruição, fazendo com que diversas espécies animais e vegetais fiquem submersas e morram. Aqueles animais que conseguem fugir acabam saindo de seu habitat natural, precisando se adaptar a novos lugares. Em relação às espécies aquáticas, o represamento faz com que umas acabem por se extinguir e aquelas espécies que fazem a piracema necessitem se mudar para outra região em busca de melhores locais para a reprodução, diminuindo a fartura nos locais de origem, o que prejudica os que dependem da pesca para sobreviver. Isso prova que os represamentos, além de poluir, causam consequências negativas aos seres humanos. Além disso, a morte da floresta eleva a temperatura ambiente, mudando o ciclo de chuvas.

O modelo utilizado para a construção de barragens coloca em primeiro lugar os interesses econômicos privados em relação aos bens coletivos como o meio ambiente, e isso se torna um gerador de fortes impactos socioambientais. O aumento da construção de usinas no Brasil, principalmente hidrelétricas, deve-se ao fato da energia ser um fator essencial para o desenvolvimento socioeconômico de uma nação. Porém, os impactos socioambientais causados por essas construções normalmente não são visíveis para a grande massa.

A Resolução nº 001/1986 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA, 2012), em seu artigo 1º, define impacto ambiental como:

> Qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que diretamente ou indiretamente afetam:
>
> I – a saúde, a segurança e o bem estar da população;
>
> II – as atividades sociais e econômicas;
>
> III – a biota;
>
> IV – as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente;
>
> V – A qualidade dos recursos ambientais. (p. 922)

Apesar do tema desenvolvimento sustentável vir sendo citado frequentemente nas últimas décadas, a ideia de progresso ou desenvolvimento ainda é cega em relação à questão ambiental. Com isso surge a necessidade de despertar e conscientizar a sociedade em geral em relação a este assunto. É também necessário ressaltar que, atualmente, o social e o ambiental têm influências comuns entre si e por isso estudá-los separadamente torna-se impossível.

Ao tratar do conceito de desenvolvimento, Carvalho et al. (2004) argumentam:

> Desde há muito tempo, existe um modelo de desenvolvimento que, de várias maneiras, é socialmente disseminado. Nele o desenvolvimento científico é de grande importância porque ele gera desenvolvimento tecnológico e este, por sua vez, gera desenvolvimento econômico, o qual conduz ao desenvolvimento social (BAZZO, 1998; AULER; BAZZO, 2001). Trata-se de um modelo linear bastante simples, mas que nas últimas décadas foi bem questionado e tem se mostrado totalmente inapropriado (p. 117).

Para esses autores, a ideia de desenvolvimento e progresso que se instalou e se enraizou no mundo contemporâneo é totalmente cega em relação a questões ambientais e por isso a consideram um grande desafio para a sociedade, porque ela não tem critérios e sentidos totalmente definidos sobre desenvolvimento sustentável. Eles também afirmam que, para os educadores, essa temática é muito desafiadora, pois constitui uma estratégia para programar a sustentabilidade na cabeça dos alunos, ou pelo menos assim deveria ser.

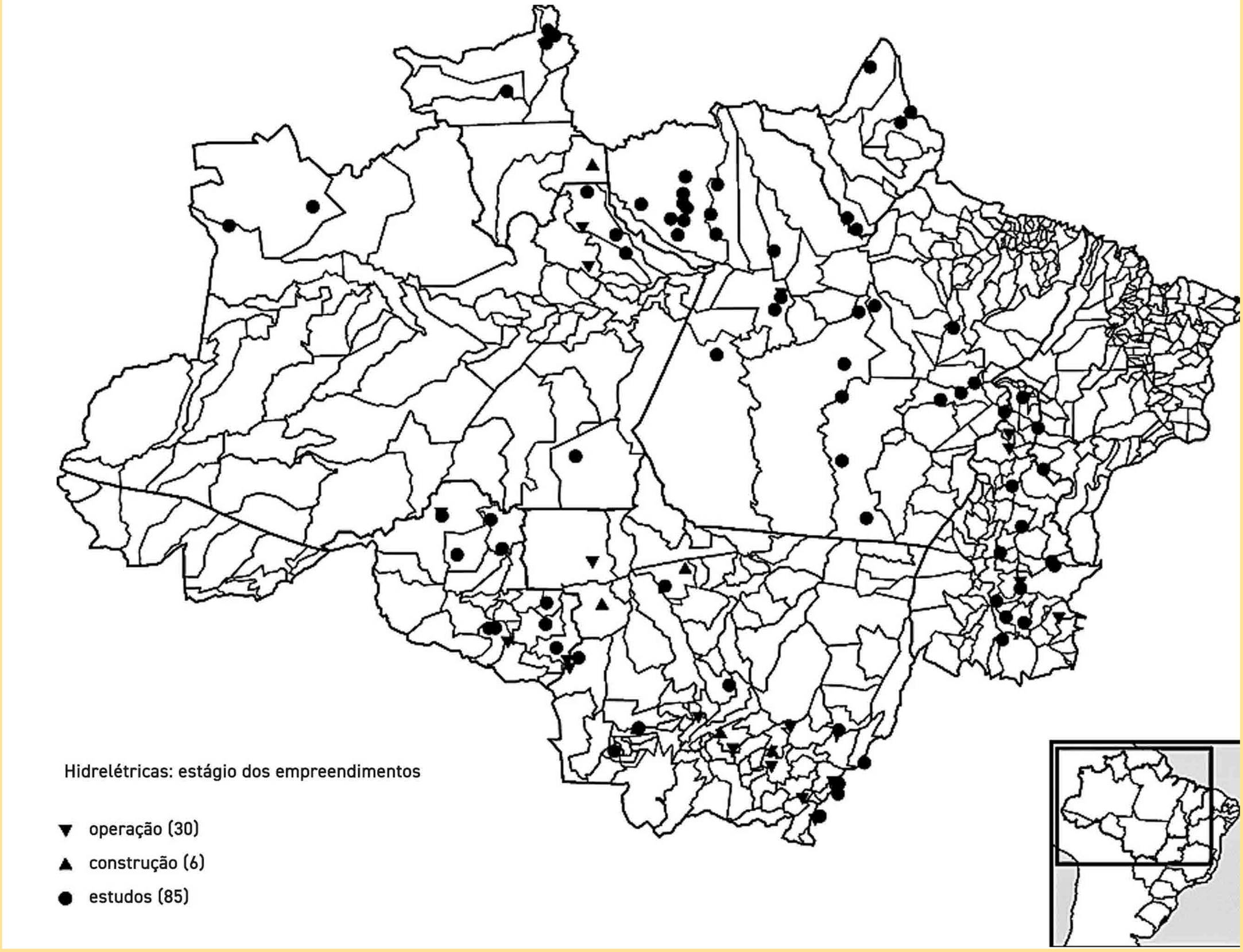
O impacto socioambiental causado pela exploração dos rios é resultado da necessidade de energia, motivada pelo desenvolvimento tecnológico. O aumento da exploração energética dos rios para o progresso do país é a principal causa das discussões na sociedade atual ou contemporânea no que diz respeito aos impactos socioambientais.

Existem grandes preocupações em torno de como são os impactos sociais e em qual grau a população é atingida.

Podemos perceber que, apesar da energia dos rios ser amplamente utilizada, a tendência é que haja cada vez mais estudos a respeito dos impactos socioambientais a fim de minimizá-los.

Podemos visualizar na Figura 1 a quantidade de terras atingidas ou que ainda serão atingidas na região amazônica por empreendimentos de hidroelétricas. Embora haja empreendimentos desse tipo em todas as regiões do país, incluo aqui

Figura 1: Localização de empreendimentos de hidroelétricas na Amazônia. *Fonte: Dados da ELETROBRÁS, Plano 2015, conforme mapa incluído em Couto (1996) e reproduzido, por sua vez, em Koifman (2001).*



o mapa dos mesmos na Amazônia para ilustrar a expressividade do número de empreendimentos governamentais em terras indígenas.

Visibilizando um pouco mais o problema das barragens e hidrelétricas que afetam as terras indígenas no Brasil, segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), até o ano de 1996, 156 terras indígenas estavam com algum tipo de conflito judicial contra empresas do setor elétrico por conta de terem sido atingidas ou estarem sendo ameaçadas por essas construções (KOIFMAN, 2001).

Vilhena (2013, p. 3) relata a instituição no Brasil do licenciamento ambiental:

> O licenciamento ambiental foi instituído pela lei federal n. 6.938/2001, que estatuiu a Política Nacional do Meio Ambiente, é um instrumento ambiental, criado à época para atividade efetiva ou potencialmente poluidora e, diante da realidade de possível dano ambiental vem passando por atualizações e melhor disciplinamento.

Falar sobre o meio ambiente nunca esteve tão em alta quanto atualmente. A cada dia aumenta a preocupação das pessoas em preservar o nosso planeta. Porém, infelizmente, ainda não são todos que têm essa preocupação. Talvez a falta de conhecimento seja o principal motivo que leva as pessoas a não cuidarem do meio ambiente como ele merece.

O meio ambiente é a soma total do que está em torno de algo ou alguém. Ele inclui os seres vivos e as forças naturais. Para os Laklãnõ/Xokleng, todos os seres da natureza possuem um espírito, inclusive a terra, por isso o respeito por essas entidades faz com que automaticamente o ambiente seja cuidadosamente preservado. Essa conectividade forma uma rede de convivência entre humanos e natureza e por isso dizem que é o ambiente que proporciona condições para o desenvolvimento e crescimento dos seres vivos e dos espíritos, pois eles simplesmente não existem sem o seu ambiente. Por isso a palavra na língua desse povo utilizada para ambiente é *ãg jóba*, que vai muito além do imaginável, chegando a atingir o mundo espiritual.

Os organismos mudam em resposta às condições do seu ambiente, composto pelas interações entre plantas, animais, solo, água, temperatura, luz etc. Em biologia e ecologia o meio ambiente engloba tudo o que há na natureza e os seres vivos, incluindo a luz solar. Isto também é chamado de ambiente natural.

É muito relevante que cada indivíduo entenda que o ambiente limpo é importante para a saúde de todos os seres humanos. Qualquer tipo de poluição causa danos ao ambiente e isso é ruim para a humanidade. No contexto atual, constatamos a divulgação de informações para a sociedade sobre os níveis de poluição e, portanto, estamos observando algumas

ações de mudança de atitude. Porém, ainda é necessário muito trabalho para ser feito por todos nós, de modo que tenhamos de fato um ambiente limpo e saudável. O primeiro passo para essa mudança é a informação, em seguida a sensibilização e, por fim, a mobilização das pessoas sobre a importância do ambiente limpo, e sobre como ele pode nos ajudar a permanecermos vivos e saudáveis (NASCIMENTO, 2003, p. 30).

Mas por que falarmos de poluição do meio ambiente se o tema aqui é a discussão em torno da construção de barragens de contenção de cheias e hidrelétricas para geração de energia elétrica? Bom, como é de conhecimento de todos, a poluição acontece de uma infinidade de formas e por isso a conscientização para o desenvolvimento sustentável caminha em torno da poluição. Todos sabem que os lagos formados pelas barragens causam poluição dos rios e das margens do seu entorno.

3. A BARRAGEM NORTE: CONTENÇÃO DE CHEIAS NO VALE DO ITAJAÍ (SC) E OS IMPACTOS CAUSADOS POR ELA

A Barragem Norte faz parte de um complexo de barragens de contenção de cheias no Vale do Itajaí e foi construída para proteger a população residente nas cidades do vale, que durante muitos anos vinha sofrendo com as enchentes que destruíam suas casas e benfeitorias, causando prejuízo e desconforto para todos, além de tirar a vida de muitas pessoas. É importante dizer que, do início ao fim da construção desse empreendimento, em nenhum momento se levou em consideração a existência de uma terra indígena nem que a sua população seria atingida e impactada pela cheia do rio. Observou-se nesse contexto apenas a população não indígena que sofria com as enchentes, deixando clara a total desconsideração e discriminação em referência ao povo Laklãnõ/Xokleng, habitante do então denominado Posto Indígena Duque de Caxias, atual Terra Indígena Laklãnõ.

No mapa – Figura 2, é possível ver o complexo de barragens construídas no Vale do Itajaí visando a contenção da cheias.

Na década de 1960 iniciou-se a construção da Barragem Norte, finalizada na década de 1990. Segundo Fraga e Simas (2010, p. 3):

> A Barragem Norte está localizada a 12 km a montante da cidade de José Boiteux. Sua bacia hidrográfica controla uma área de 2.318,00 km². Tal obra de engenharia é considerada a maior barragem brasileira com finalidade de contenção de cheias; os

Figura 2: Mapa com a localização das três barragens no Alto Vale do Itajaí. *FONTE: REDE Social Arca de Noé. Acessível em: <http://arcadenoe.eco.br/profiles/blogs/barragem-oestetaio-6-das-7#.VavxmrUgv4w>.*

Figura 3: Barragem Norte após a sua construção.
Fonte: Fotografia de Eduardo André de Andrade, s.d.
Disponível em: <http://www.panoramio.com/photo/91321816>.

serviços foram executados em duas etapas. A primeira estruturou o local onde seria erguida a barragem: o canteiro de obras para as pessoas que nela trabalhariam, túneis que desviariam o curso natural do rio, dentre outros. A segunda etapa refere-se à construção da barragem propriamente dita, de maciço, galeria, e outras obras.

Ainda segundo esses autores:

Figura 4: Casa inundada pela enchente do ano de 2014.
Fonte: Fotografia de Georgia Fontoura, 2014.

A Barragem Norte foi a mais dispendiosa obra de contenção das enchentes na bacia hidrográfica do Rio Itajaí-Açu. Parte integrante de um plano de várias obras estruturais contratadas pelo extinto Departamento Nacional de Obras e Saneamento – DNOS, ela foi iniciada a partir da década de 60. Esta, mesmo antes de receber alteração no projeto original, já era considerada a mais importante das obras, visando a "solucionar" o problema das enchentes no Vale do Itajaí. (FRAGA; SIMAS, 2010, p. 6)

Na Figura 3 temos uma fotografia aérea da Barragem Norte logo após a sua conclusão e, na Figura 4, a imagem de uma casa alagada pelas enchentes na TI.

Desde os primeiros momentos que os colonizadores pisaram o solo brasileiro, não levaram em conta a posse da terra que era, por direito, dos povos indígenas. Isso porque eles nunca consideraram os índios como sujeitos de direito, mas como empecilhos à colonização que precisavam ser removidos ou domesticados para o trabalho.

Segundo Fraga e Simas (2010, p. 9):

> Em Santa Catarina, tal fato não foi diferente. Antes da chegada dos europeus, africanos e asiáticos, o território catarinense já se encontrava ocupado pelos índios – os donos da terra. Sem respeitar a cultura indígena, os estrangeiros impuseram-lhes, e vêm impondo, à força, a dita "civilização", no caso, a europeia.

Talvez por essa razão, durante a construção da Barragem Norte também não se levou em conta a existência da TI, demarcada no ano de 1926 com a finalidade de que Eduardo Hoerhann conseguisse que esses indígenas se sustentassem através da agricultura, o que estava a ponto de dar certo, mas foi desestruturado com a primeira cheia do Rio Hercílio na década de 1980 (FRAGA; SIMAS, 2010).

No que diz respeito aos impactos sofridos pelo povo Laklãnõ/Xokleng é bom ressaltar que são muitos os conflitos envolvendo indígenas e o governo, pois os índios, desde o início

da construção da barragem, começaram a pleitear o cumprimento do convênio e dos contratos assinados para a reparação dos danos causados por essa construção.

A construção da Barragem Norte não apenas inundou as terras agricultáveis dos Laklãnõ/Xokleng como também os impulsionou a buscar uma nova alternativa de sobrevivência, pois quando já estavam se habituando à agricultura e à produção de alimentos no campo, viram suas lavouras e plantações todas inundadas pelas águas das cheias. Iniciou-se então a exploração de outros recursos naturais, a começar pelo palmito, e seguindo, mais tarde, pela extração descontrolada da madeira (FRAGA; SIMAS, 2010, p.11).

Outra interferência na vida dos Laklãnõ foi a desestruturação social e coletiva do povo, pois com a primeira enchente ocorrida no dia 21 de dezembro do ano de 1980, tiveram que abandonar suas casas e seus pertences, além das suas lavouras e animais domésticos, todos mortos pelas águas. Fraga e Simas relatam muito bem esse episódio triste que aconteceu naquele ano na vida dos Laklãnõ/Xokleng:

> [...] Os dias que antecederam o rompimento das ensecadeiras foram bastante chuvosos [...] e, na madrugada do dia 21, a precipitação foi muito forte, não dando vazão das águas nos túneis construídos para o desvio do rio [...] Na manhã do dia 21, todos acordaram cedo, assustados com o grandioso lençol d'água no horizonte, a montante do canteiro de obras. A ensecadeira

> de montante formava uma barragem, e os túneis não davam vazão ao grande volume de água do Itajaí do Norte. Durante toda a manhã, e na tarde daquele dia, a população do canteiro de obras, os habitantes nativos da Barra do Rio Dollmann e os índios da reserva permaneceram na ombreira direita da barragem observando o nível das águas subir lentamente. [...] As águas do Itajaí do Norte traziam casas destruídas, entulhos de madeira, lixo, animais mortos e casas de madeira inteiras, que ficam boiando sobre o grande lago artificial, formando um imenso assoalho de entulhos [...] O que mais preocupava a população local eram as ameaças de invasão do canteiro de obras pelos índios da reserva, que queriam comida. O que mais se ouvia daquelas pessoas era que os índios "se é que eram índios", deveriam comer raízes e frutos da floresta e não exigir comida da cantina do acampamento da barragem. Os ânimos se exaltaram; muitos funcionários da obra se armaram, para evitar um ataque dos índios revoltados, porém não ocorreu nenhum confronto armado entre as partes envolvidas no episódio (FRAGA; SIMAS, 2010, p. 9-10).

Como podemos perceber no relato desses autores, fica evidente que em momento algum os indígenas foram consultados, nem foi considerada, pelo menos, a existência de uma comunidade indígena que seria afetada pela construção dessa barragem. Igualmente, pelo que consta nos relatos, nenhum estudo de impacto ambiental foi feito para que essa obra pudesse ser construída.

4. IMPACTOS CAUSADOS PELA BARRAGEM NORTE NA CONCEPÇÃO LAKLÃNÕ/XOKLENG

Segundo o entrevistado Ndilli Jeremias Patté, 52 anos, morador da TI Laklãnõ, nos anos 1970 a moradia dos Laklãnõ/Xokleng era em torno do Rio Hercílio, numa extensão equivalente a 14 km, na qual as casas guardavam uns 100 metros de distância entre si. Naquela época os Laklãnõ/Xokleng viviam da caça, da coleta, da agricultura e principalmente da pesca. O rio passava perto de suas casas: ali pescavam, ali passavam o dia inteiro, ali ficavam de forma coletiva. As crianças nadavam e brincavam no rio, que era raso, limpo e transparente.

Era possível ver os peixes no fundo do rio. Havia muitas pedras e por cima das pedras havia muitas tartarugas (*pene*) de várias espécies. Ndilli conta que animais que existiam naquela época hoje não existem mais como, por exemplo, o *Bela*, o *Pétodé* ou a tartaruga, dentre outros. Eles pegavam os peixes com a mão por baixo das pedras dentro do rio. Ndilli conta que, naquela época, eles não sabiam se era sábado ou domingo. Comiam, brincavam, nadavam e depois voltavam para suas casas, que eram próximas ao rio. "O povo Xokleng era um povo que plantava e cultivava e tinha roças em coletivo, plantava milho, abóbora, aipim e vários outros

tipos de cultivos para seu próprio sustento. Todos viviam em coletividade e a presença de não indígenas era muito pouca. A porcentagem de mestiçagem era pequena. Então até aos 17 anos eu ainda não conhecia o cigarro e nem bebida alcoólica. Isso começou a ocorrer no ano de 1975, quando principalmente as índias começaram a se casar com os brancos que vinham de Minas Gerais para trabalhar na construção da Barragem. Os trabalhadores da construção da barragem organizavam festas com bebidas e traziam drogas e chamavam as índias para participar. Com isso começou a ter o caso de doenças sexualmente transmissíveis, um caso que não havia entre os índios naquela época. Dali em diante começou a miscigenação que até hoje permanece muito forte entre o nosso povo. Se a barragem não tivesse entrado, talvez as drogas, as bebidas e a miscigenação demoraria a entrar na Terra Indígena, e isso foi um atraso na cultura e nos costumes do nosso povo, isso tudo aconteceu por causa da barragem."

A segunda entrevistada é dona Cândida Patte, de 78 anos, uma das anciãs da aldeia Palmeira. Ela não quis ser gravada, apenas pediu para que eu ouvisse suas histórias. Ela conta como era sua vida antes da construção da Barragem Norte. Relata que era tranquila. Era casada com Francisco Patté, falecido já há quatro anos. Antes da construção da barragem, ela e a sua família moravam em torno do Rio Hercílio, onde ela pescava quase todos os dias para alimentar seus filhos

pequenos. Dona Cândida conta que levava seus filhos junto para a pesca. O mais novo ficava deitado nas pedras enquanto ela pescava, e os mais velhos tomavam banho de rio, que era limpo, tinha muitas pedras e tinha também várias árvores frutíferas em seu entorno, formando a mata ciliar.

Dona Cândida diz lamentar-se muito pelo fato da construção da barragem, pois sua vida mudou radicalmente, já que perto do rio havia solo fértil para plantarem abóbora, milho, feijão e aipim, entre outros alimentos que eram o sustento de toda a comunidade, e hoje não dá mais para plantar essas coisas, pois o solo não é mais fértil: "Vivíamos do nosso plantio, caça e pesca, comíamos muito mel, palmito e todas as ervas medicinais que precisávamos tinha ali perto e hoje é muito raro encontrar tudo isso". Ela conta que os cemitérios estão todos debaixo da água. Seus tios e primos que foram enterrados naqueles antigos cemitérios estão todos debaixo da água.

Nas entrevistas que fiz com adolescentes do 8º ano durante o meu estágio da Licenciatura Intercultural Indígena, pude perceber que hoje em dia a Barragem Norte é algo com que eles estão acostumados, pois quando nasceram já existia. Na sua concepção de adolescentes, o que eles podem fazer hoje é lutar juntamente com suas lideranças e com a comunidade para que seus direitos sejam garantidos, como o direito à terra e o seu direito à compensação da dívida que o governo tem com o povo Laklãnõ/Xokleng. A barragem

faz parte do cotidiano das crianças, mas eles dizem saber que não podem pensar nela como algo bom porque têm total ciência do dano que a barragem causou aos seus antepassados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de ter me aprofundado mais na questão da Barragem Norte, em pesquisas e conversas informais com anciões da Terra Indígena, pude perceber o quão grave foi a sua construção, como isso afetou diretamente os Laklãnõ/Xokleng não somente na sua vida cotidiana, mas principalmente na sua vida cultural, pois foi muito grande a perda de costumes e tradições depois da sua construção.

Pude perceber que poucas vezes os anciões falam sobre a interferência da religião na sua cultura, mas hoje como estudante indígena percebo o quanto a religião cristã afetou a sua tradição e cultura. Cerimônias que eram praticadas hoje não são mais, uma vez que perante a igreja é pecado qualquer outra adoração que não seja a Jesus.

A cultura em geral foi afetada. A vida social mudou radicalmente, pois os Laklãnõ/Xokleng tiveram que sair das casas que se localizavam perto do rio do qual tiravam o seu sustento e hoje moram em morros, nos quais estão expostos a

riscos de deslizamento, e em casas construídas pelo governo, nas quais estão sujeitos a desabamento. As famílias saem para as cidades mais próximas para trabalharem em frigoríficos, malharias ou madeireiras, enquanto outros membros das famílias trabalham como domésticas. Alguns Laklãnõ/Xokleng são aposentados ou pensionistas, enquanto outros ganham Bolsa Família.

Hoje vejo a Barragem Norte como algo que veio para desunir um povo que vivia junto, vivia coletivamente da caça, da coleta e da pesca. Eram conhecidos como nômades, pois no inverno iam para as serras catarinenses atrás do pinhão (um dos seus principais alimentos) e no verão voltavam para o Alto Vale do Itajaí ou se deslocavam para o litoral catarinense. Hoje vivem nas partes mais altas de suas terras para não serem atingidos com as enchentes, que ocorrem principalmente nos meses de julho a setembro.

A barragem pode ser vista como algo bom para os moradores das cidades vizinhas, pois ela evita que aconteçam cheias e alagamentos em suas cidades. Mas como fica o povo indígena Laklãnõ/Xokleng? Hoje, não tendo mais o que fazer a esse respeito, apenas lhe resta procurar os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e reivindicar o que lhe foi prometido, como casas, estradas de fácil acesso, pontes, escolas e a indenização às famílias.

Figura 5: Lideranças e comunidade se reúnem na Barragem Norte para protestar. *Fonte: Fotografia de Ana Roberta Uglõ Patté, 2014.*

Atualmente acompanho de perto a luta do meu povo: neste março de 2015 faz nove meses que famílias estão acampadas à margem da barragem, vivendo numa situação precária, morando debaixo de lonas, com a casa de máquinas da barragem fechada para pressionar o atendimento do governo, mas até agora nada. Não é de agora que o povo Laklãnõ/Xokleng vem exigindo os seus direitos e muitos já estiveram várias vezes acampados no mesmo lugar, mas nada muda. Na Figura 5 podemos ver uma das reuniões na barragem, para protestar e buscar melhorias.

Nas conversas com anciões e lideranças, os ouvi dizer em muitas ocasiões que não são contra a barragem e que têm total ciência de que a barragem protege as vidas de muitas pessoas residentes no Vale do Itajaí, mesmo sabendo simultaneamente que a mesma os prejudica muito e que ela vem tirando vidas de vários indígenas desde a sua construção. A barragem só lhes proporcionou motivos para a luta e ainda mais conflitos, pois até hoje vivem em confronto com os não indígenas por terras férteis. Grande parte desses não indígenas são produtores de tabaco que usam muito agrotóxico em suas plantações. Acontece que, depois de plantar fumo, não dá para cultivar outros alimentos porque o solo permanece cheio de agrotóxicos e útil apenas para o plantio do fumo. Mas os indígenas querem esse solo somente para plantar alimentos para o seu próprio sustento e o da sua família.

Hoje o que temos é conflito de índios contra índios e de índios contra não índios. Por conta da barragem, o número de mestiços tem crescido aceleradamente, pois a entrada de não indígenas na TI desde então só vem aumentando. Os casos de doenças sexualmente transmissíveis e o uso de bebidas alcoólicas e de drogas é habitual. Crimes e assassinatos, inclusive de lideranças, têm ocorrido. No dia 19 de abril de 2005, o senhor Lauro Juvei, cacique presidente da TI, foi encontrado morto num cercado à beira da estrada na aldeia Figueira. Ele foi morto enquanto estava indo a uma festividade em outra aldeia para comemorar o Dia do Índio.

Figura 6: Estradas debaixo da água por causa de enchentes na TI Laklãnõ. *Fonte: Fotografia de Ana Roberta Uglõ Patté, 2014.*

Foi assassinado brutalmente por pessoas que queriam acabar com a sua vida por ele estar lutando em prol da demarcação de nossas terras. Até hoje não se sabe quem o assassinou. São fatos como esse que ocorrem dentro da nossa comunidade por conta da barragem.

Encerro este trabalho ilustrando, finalmente, na Figura 6 o estado em que ficam as nossas estradas por causa desse empreendimento que, como mostra este trabalho, tanto tem afetado nosso povo Laklãnõ/Xokleng.

2

ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA LAKLÃNÕ/XOKLENG NA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAKLÃNÕ

por Aristides Faustino Criri Neto[1]

1 Aristides Faustino Criri Neto faleceu em tempo absolutamente precoce, no dia 29 de julho 2015, ano de defesa deste trabalho de conclusão de curso e de sua formatura. Foi professor e pesquisador Laklãnõ-Xokleng, diretor da Escola Laklãnõ, na Terra Indígena Laklãnõ em Santa Catarina. Exímio falante da língua Laklãnõ, dominava a sua escrita e compreensão. A publicação é também uma forma de homenagem ao seu trabalho, dedicação ao povo Laklãnõ e à educação escolar e superior indígena diferenciada.

RESUMO

O presente trabalho se propõe compreender como se desenvolve o processo de alfabetização de crianças em contexto bilíngue em turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ. A pesquisa foi desenvolvida através do acompanhamento de atividades realizadas em turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano do ensino fundamental dessa escola e do registro em diário de campo. Para a realização deste estudo foram acompanhadas as atividades desenvolvidas em sala de aula em seis turmas. A observação se realizou no ano de 2014, por um período de três meses, sendo treze dias em cada uma das turmas. A observação também foi realizada nos intervalos e recreios, para verificar em que língua o aluno se comunica diariamente. Para complementar os dados da pesquisa foram realizadas entrevistas com os professores das turmas e com o professor orientador de língua e cultura. Os resultados da pesquisa indicam que não há ainda uma unidade construída acerca de qual é a melhor maneira de alfabetizar as crianças da escola. Em apenas duas das turmas pesquisadas foi possível constatar

RESUMO

uma prática pedagógica que viabiliza a alfabetização bilíngue, na medida em que privilegia a utilização de duas línguas. No geral, apesar da importância dos movimentos de renovação da educação escolar indígena, o que se constatou é que ainda persistem imensas dificuldades no ensino da leitura e da escrita e um baixo índice de competência no uso das línguas Laklãnõ/Xokleng e português nos anos iniciais do ensino fundamental. Compreendendo melhor o que está acontecendo na alfabetização dos alunos dos anos iniciais, foi possível identificar vários fatores que influenciam o surgimento desses problemas. Se, de um lado, a escola não oferece formação continuada para os seus professores, de outro, também há docentes que não planejam adequadamente o processo de alfabetização. Espera-se que a pesquisa possa colaborar com os professores da área da educação escolar indígena, para que possam desenvolver a alfabetização sem que a criança perca a sua maneira própria de aprender, o que implica no desenvolvimento de propostas de como ensinar a língua Laklãnõ/Xokleng e a língua portuguesa pelos próprios professores.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas da educação escolar deste país ainda se constitui nas dificuldades encontradas pelas crianças ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita, o que gera altos índices de analfabetismo funcional e evasão escolar. Resultado disso são os programas que se desenvolvem nessa área, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa situação parece se complicar quando passamos a analisar as experiências vivenciadas por crianças bilíngues, presentes em muitas comunidades indígenas no Brasil. Nas escolas dessas comunidades é muito comum as crianças apresentarem ritmos diferenciados ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita e não conseguirem acompanhar o grupo em que estão inseridas, não atingindo os objetivos mínimos propostos pela escola e pelos professores. E é justamente nesse momento que essas crianças necessitam de um acompanhamento diferenciado, o que nem sempre acontece.

Diante dessa realidade é importante ressaltar que a alfabetização se configura como um momento crucial de toda a sequência de vida escolar de um aluno, em qualquer língua. Portanto, esse é um momento que requer, por parte de pesquisadores e professores, um olhar especial, na busca de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem dos

alunos, garantindo o seu desenvolvimento e a sua participação ativa na construção do conhecimento.

No caso das populações indígenas, a preocupação em relação à alfabetização na língua própria de cada povo ou na língua portuguesa é tema de debates e de pesquisas já há algum tempo. Como não poderia ser diferente, essa problemática também tem se manifestado ao longo dos últimos anos na comunidade escolar do povo Laklãnõ/Xokleng. Destarte, algumas perguntas vêm ganhando força e espaço nesse contexto escolar. Dentre os muitos questionamentos possíveis, destaco: Qual é a melhor maneira para se alfabetizar na língua materna Laklãnõ/Xokleng? Como ensiná-la? O que ensinar?

É importante dizer, com base na história da educação escolar para as populações indígenas no Brasil, que a alfabetização na língua indígena Laklãnõ/Xokleng é relativamente recente (se se considerar o percurso vivenciado por outros povos desde o descobrimento do Brasil e as primeiras ações educacionais promovidas pelos Jesuítas) e, como tal, é um processo desafiador. Como professor indígena, tenho observado que são muitas as dificuldades enfrentadas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, tanto na língua Laklãnõ/Xokleng como na língua portuguesa.

Quando chegam à escola as crianças são expostas a experiências variadas, muitas das quais são bem distintas das vivenciadas por elas até esse momento, assim como a conhecimentos diversos. No diálogo a ser estabelecido no processo de alfabetização, elas precisam aprender a confrontar crenças e valores próprios com crenças e valores (assim como com conhecimentos) diferentes dos seus. E esse diálogo não é simples para as crianças nem, muitas vezes, para o próprio professor. Contribui ainda para a complexidade da compreensão desse processo a diversidade de entendimentos que se tem acerca do que seja a alfabetização.

Estudos contemporâneos permitem compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, pois, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa aprender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997).

Diante dessa realidade, e da compreensão de alfabetização aqui assumida, a necessidade de estudos que auxiliem na busca de respostas para as indagações destacadas anteriormente e para os desafios que elas colocam se torna cada vez mais evidente. Para contribuir nesse processo me propus a realizar este trabalho, cujo objetivo geral é compreender

como se desenvolve o processo de alfabetização de crianças em contexto bilíngue em turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) Laklãnõ. A consecução deste objetivo foi possível mediante: a) análise da prática pedagógica dos professores de turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na EIEB Laklãnõ; b) identificação do uso da língua Laklãnõ/Xokleng por professores e alunos das turmas em estudo, mapeando a sua realidade sociolinguística; c) levantamento das situações de uso da língua Laklãnõ/Xokleng na família, na comunidade e na própria escola; d) estabelecimento de relações entre o processo de alfabetização que se desenvolve atualmente na EIEB Laklãnõ com outros momentos da história da educação escolar na comunidade Laklãnõ/Xokleng; e e) reconhecimento de variáveis e aspectos que interferem no processo de alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng nas turmas investigadas.

A pesquisa foi realizada na Terra Indígena (TI) Laklãnõ, especificamente na aldeia Palmeirinha, na qual se localiza a EIEB Laklãnõ. O estudo foi desenvolvido através do acompanhamento de atividades realizadas em turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, e do registro desse acompanhamento em diário de campo. Primeiramente, analisei o processo de aprendizagem escolar da língua na

sua representação em desenhos feitos pelas crianças, os quais constituem seu primeiro registro da realidade, antecedendo a escrita convencional. Partindo disso, passei a observar aulas e a participar com as crianças das atividades desenvolvidas em sala de aula. A observação também foi realizada nos recreios, com o fim de verificar em que língua o aluno se comunica diariamente. Com base nesses levantamentos estabeleci a comparação com a língua que sustenta o processo de alfabetização.

Para complementar os dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas e questionários com diretor, professores, orientador de língua e cultura indígena, pais e alunos. Realizei, ainda, o registro do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita em fotos e vídeos com depoimentos dos educadores indígenas.

Espero que o resultado desta pesquisa contribua para os educadores indígenas compreenderem que o processo de alfabetização ocorre de forma distinta para cada criança e que cada uma delas alcança os objetivos em momentos diferentes, no seu próprio ritmo. Esse ritmo encontra-se condicionado pela motivação pessoal, pelas relações que o aluno estabelece com o conhecimento, assim como pelas dificuldades próprias de um processo complexo como é o de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita em duas línguas.

Entendo que a educação escolar indígena dos Laklãnõ/Xokleng deve ser considerada como uma forma de organização social diferenciada, que ainda enfrenta dificuldades que hão de ser reconhecidas pela sociedade não indígena. Dessa forma, se faz necessário entender e construir o princípio que fundamenta a alfabetização na escola Laklãnõ/Xokleng. Esse princípio há de incluir os conceitos de cultura e identidade.

Os depoimentos dos professores sobre a forma de ensinar a língua indígena Laklãnõ/Xokleng analisados nesta pesquisa são ilustrativos de que não há ainda uma unidade construída acerca de qual é melhor maneira de se alfabetizar. Para alguns educadores indígenas da escola, a prática pedagógica tradicional indígena é difícil. Para outros, a presença da cultura escrita nesse nível de ensino é fundamental, uma vez que a criança já tem familiaridade com o mundo das palavras, o que é importante para o processo de alfabetização. Dessa forma, a pesquisa visa colaborar com os professores da área da educação escolar indígena, para que eles possam fazer a alfabetização sem que a criança perca a sua própria maneira de aprender, o que implica no desenvolvimento de propostas de como ensinar a língua Laklãnõ/Xokleng e a língua portuguesa pelos próprios professores.

Realizei esta pesquisa para contribuir com a construção desse conhecimento e a compreensão desse processo, cujos

resultados são apresentados neste trabalho de conclusão de curso. No primeiro capítulo, apresento um breve resgate da história da educação escolar indígena vivenciada pelo povo Laklãnõ/Xokleng e, no segundo capítulo, dentro do contexto dessa história, apresento um histórico da alfabetização. No terceiro capítulo relato a minha experiência como professor, particularmente como alfabetizador. Como o tema da pesquisa é a alfabetização, dedico o quarto capítulo a reflexões sobre esse conceito. O percurso metodológico realizado para a concretização deste estudo está apresentado no capítulo cinco. No capítulo seis, teço algumas reflexões sobre as minhas observações do processo de alfabetização nas turmas junto às quais acompanhei a prática pedagógica de professores alfabetizadores, para, finalmente, apresentar as minhas considerações finais no último capítulo.

1. REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO LAKLÃNÕ/XOKLENG

A história da educação escolar, tanto no Brasil como em Santa Catarina, tem sido abordada em diversas obras. Sabemos que os Jesuítas foram os primeiros educadores que iniciaram o processo de ensino no Brasil, inclusive

para as populações indígenas. No entanto, é necessário que nós, educadores, saibamos da história da educação e dos processos que ocorreram no contexto indígena Laklãnõ/Xokleng. Revisitar esse percurso é o objetivo desta seção para que melhor se possa compreender o objeto desta pesquisa.

A trajetória da educação escolar indígena para o povo Laklãnõ/Xokleng começa por volta de 1925, quando chega à TI Laklãnõ o professor polonês Mieczyslaw Brzezinski, foragido de guerra. Na sua convivência com os Laklãnõ/Xokleng, despertou o interesse de aprender a ler e escrever na comunidade. Segundo nossos anciãos da TI Laklãnõ, inicialmente o Sr. Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, à época chefe do Posto Indígena Duque de Caxias, não apoiou a iniciativa voluntária do professor polonês Brzezinski de ensinar a ler e escrever, mas depois acabou aceitando.

Com base em Hoerhann (2012), na década de 1940 foi fundada a primeira instituição formal de ensino desta TI, a Escola Getúlio Vargas, como um "modelo de escola agrícola, com a visão de nacionalizar os jovens indígenas" (HOERHANN, 2012, p. 236).

Em 1943, com o empenho do professor Brzezinski, os próprios indígenas pleitearam, junto ao Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI-LTN),

a construção de um novo prédio escolar, onde o próprio Brzezinski, conhecido como maestro, alfabetizou diversos alunos indígenas na língua portuguesa. Foi a partir dessa data que se deu início a uma escolarização mais sistemática entre os Laklãnõ/Xokleng, porém sem orientação ou discussão pelo órgão responsável, o SPI-LTN, a respeito da educação formal. Contudo, era possível contabilizar, pelo menos, uma escola na TI. O polonês perdeu o contato com seus familiares na Polônia, o que afetou gravemente seu estado emocional. Na manhã de 24 de julho de 1944 foi encontrado enforcado na escola. Seu corpo foi velado por três dias, sendo venerado dia e noite pelos indígenas que entoavam cânticos em Laklãnõ/Xokleng.

Entre os anos de 1944 e 1954, outros professores trabalharam voluntariamente. Em 1954 foi contratado pelo SPI o primeiro professor indígena, o Sr. Kundag[2]. A escola, que seguia o modelo das escolas isoladas, funcionou até 1966. Nesse mesmo ano, houve um desdobro: o professor Kundag passou a lecionar no período matutino, para alunos da 2ª e 3ª série, enquanto a senhora Roseli Vieira, esposa do encarregado do Posto Indígena, Marcos Oliveira, assumiu a função

2 Muitos professores e lideranças a que farei referência nesta pesquisa optaram por não serem identificados pelo próprio nome, por isso criei nomes fictícios para eles. Outros, no entanto, serão identificados pelas iniciais de seus nomes e outros ainda por seus próprios nomes, de acordo com a opção e indicação de cada um deles.

de professora da 1ª série, embora encontrasse dificuldades pelo seu pouco conhecimento e convivência com a comunidade indígena.

Até o ano de 1975, a escola, instalada junto à sede do posto indígena, chamava-se Escola Isolada Getúlio Vargas. Ela atendia mais de 60 alunos Laklãnõ/Xokleng de 1ª a 4ª série, porém também atendia alunos não indígenas, pois na época moravam na reserva algumas famílias cafuzas (descendentes de negros e indígenas). A partir de 1975, a escola passou a ser chamada Escola Indígena Duque de Caxias.

No início da década de 1970, o professor Kundag construiu, com seus próprios recursos, outra escola num lugar próximo a um ribeirão conhecido pelos nomes de Volta Fria, pois era uma estrada em forma de curva e um lugar muito frio, e Ribeirão Traíra, pois ali próximo ao ribeirão havia muitos peixes com esse nome. Atualmente, esse lugar ainda é conhecido pelo mesmo nome e pertence à aldeia Coqueiro. Cabe ressaltar que a TI Laklãnõ era constituída por uma única aldeia, mas, com a construção da Barragem Norte, essa aldeia foi dividida. A formação de novas aldeias e o crescimento da população favoreceu a criação de novas escolas.

Ainda na década de 1970 foi construída a Escola Isolada Brasílio Priprá, localizada no Ribeirão da Paca, aldeia Figueira

(hoje aldeia Coqueiro), a qual atendia alunos brancos, Guarani e Laklãnõ/Xokleng. A escola recebeu esse nome – escolhido pela própria comunidade – em homenagem ao senhor Brasílio Priprá, um homem que, de certa forma, instigou a liberdade aos indígenas, pois com a sua morte, em 1954, houve uma espécie de revolução e a comunidade indígena Laklãnõ/Xokleng passou a exigir com mais veemência os seus direitos. Ele é considerado um herói.

A escola Brasílio Priprá foi construída pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI, que substituiu o SPI) e tinha como objetivo oferecer uma melhor qualidade de vida para os Laklãnõ/Xokleng com o intuito de integrá-los à sociedade não indígena. A primeira professora a lecionar nessa escola foi Jovelina dos Santos. A escola iniciou suas atividades atendendo, aproximadamente, 40 alunos nos dois períodos. Nos seus primeiros anos de funcionamento a escola passou por muitas dificuldades, como ter apenas uma carteira para cada três alunos, não ter merenda, não ter transporte escolar e, portanto, as crianças Laklãnõ/Xokleng terem que caminhar quilômetros de distância e os alunos Guarani terem que atravessar o rio de canoa para poderem a ela chegar.

Com a emancipação política e administrativa do município de Vitor Meireles, no dia 26 de abril de 1989, 25% da TI passou a pertencer a esse município, assim como a Escola Isolada Brasílio Priprá. Com o passar dos anos, a situação

foi melhorando, a escola passou a receber merenda escolar e material didático e o salário do professor passou a ser pago pela prefeitura. Até então os professores eram pagos pela FUNAI e, antes disso, muitos professores trabalhavam voluntariamente.

A comunidade da aldeia Coqueiro, percebendo as dificuldades que as crianças enfrentavam ao terem que caminhar quilômetros a pé ou, ainda, terem que atravessar o rio de canoa para chegarem à escola, decidiu com o cacique da época reivindicar junto à prefeitura de Vitor Meireles mais uma escola. O pedido foi aceito de imediato e logo foi construída uma nova escola de madeira nas encostas da montanha, num nível alto e aberto, de boa visão, no centro da comunidade, para melhor atender os seus alunos. Junto à escola, no mesmo prédio, também foi construída a casa do professor, para que o mesmo ali morasse. A escola foi inaugurada em 17 de fevereiro de 1991, denominando-se Escola Isolada Municipal Covi Patté, em homenagem ao primeiro índio que pegou na mão do homem branco, isto é, o "pacificador" Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, no dia 22 de setembro de 1914. O primeiro professor a atuar nessa escola foi Carli Caxias Popó.

No ano de 1992, a pedido da comunidade Pavão, que pertencia à aldeia Sede, foi construída mais uma escola, cujo nome foi Escola Isolada Municipal Congróin Nrê Schidn

Mongconã. A escola recebeu esse nome em homenagem a Kóglunh Zetxin Mõkonã, primeiro índio a se casar com uma mulher não indígena após o contato com Eduardo de Lima e Silva Hoerhann. A construção dessa escola possibilitou que parte das crianças que frequentavam a Escola Isolada Duque de Caxias não precisassem caminhar tanto para chegarem à escola. Nesse mesmo ano, para favorecer os alunos que percorriam longos trechos, cruzavam o rio e atravessavam picadões, foi criada a Escola Isolada Municipal Voia Criri, também na Aldeia Sede, cuja primeira professora foi N.P.

O tempo foi passando e, no ano de 1993, através da Portaria nº 16207/93, todas as escolas indígenas do estado de Santa Catarina passaram a pertencer à Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e a serem atendidas por ela. Essa transferência foi um desdobramento das ações governamentais para assegurar um modelo de educação escolar capaz de atender os anseios dos indígenas, contemplando os princípios de especificidade, diferença, interculturalidade e bilinguismo previstos na legislação nacional, como resultado dos direitos conquistados pelos povos indígenas na Constituição de 1988.

Até esse momento, a educação escolar indígena somente atendia as séries iniciais do ensino fundamental. Para poderem continuar seus estudos, os alunos indígenas saíam das

aldeias e frequentavam os anos finais na Escola de Ensino Fundamental Professor João Bonelli. Já para cursarem o Ensino Médio, frequentavam a Escola de Educação Básica José Clemente Pereira, ambas em José Boiteux.

Na década de 1990, no intuito de oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem, lideranças, professores e comunidade escolar iniciaram um movimento para a construção de uma nova escola indígena, específica, que atendesse todos os níveis de ensino. Em conjunto, a comunidade Laklãnõ/Xokleng, a Secretaria de Estado da Educação (SED), a 25ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), o Núcleo de Educação Indígena do Estado de Santa Catarina (NEI/SC) e a FUNAI, no ano de 2000 conseguiram junto ao Governo do Estado de Santa Catarina parecer favorável ao projeto de construção de uma escola na comunidade e, no dia 8 de fevereiro de 2002, foi assinada a ordem de serviço que deu início à construção, na aldeia Palmeirinha, da escola EIEB Laklãnõ. No mês de dezembro de 2003, foi aprovada a criação e autorizado o seu funcionamento. No dia 07 de abril de 2004, tomam posse os professores: B.N, P.A, o autor Aristides Faustino Criri Neto, S.A.N.C.J. e G.C., concursados para atuarem nessa escola.

A EIEB Laklãnõ foi entregue à comunidade com um ginásio de esportes e uma Casa de Cultura no dia 04 de agosto de

2004 e, a partir dessa data, iniciaram-se as atividades escolares nessa instituição de ensino. Desde então, os alunos das escolas multisseriadas Duque de Caxias, Voia Criri, Covi Patté, Brasílio Priprá e Congróin Nrê Schidn Mongconã passaram a frequentar a nova escola e os professores passaram a atuar nessa mesma escola, a qual iniciou suas atividades somente com professores, gestores e agentes de serviços gerais da etnia Laklãnõ/Xokleng. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também passou a ser atendida nessa unidade escolar a partir desse mesmo ano e por professores indígenas.

Como podemos perceber, durante o percurso histórico aqui retomado tivemos muitas conquistas. Aliás, em 2005 a Escola Laklãnõ iniciou uma nova trajetória: a implantação do ensino médio. Logo no ano seguinte, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de José Boiteux, foi implantada a Educação Infantil. Em 2008, através da Lei Municipal nº 027/2008, foi criado o Centro Indígena de Educação Infantil Jõ Aju.

Muitos gestores administraram a Escola Laklãnõ desde o início de suas atividades. Atualmente a equipe gestora é composta por mim, Aristides Faustino Criri Neto, como diretor, Abigail Benzi, como diretora adjunta, e Abraão Kovi Patté, como assistente técnico. A escola conta ainda com um

professor orientador de língua e cultura indígena e três professores para o laboratório de informática, sendo que cada um atua em turnos diferentes.

Atualmente, a escola conta com cinco professores efetivos, 28 professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) e dois professores para alunos com necessidades especiais. Ao todo são 35 profissionais que atuam em sala de aula, três merendeiras e três agentes de serviços gerais. A escola atende 35 alunos do pré-escolar, dos municípios de José Boiteux e Vitor Meireles. São aproximadamente 324 alunos matriculados, distribuídos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Em termos de estrutura física, a escola possui um laboratório de informática, com 16 computadores conectados à internet. Ao lado dessa sala há um laboratório de matemática, que no momento não está em funcionamento devido à falta de professor para atuar. A escola conta com nove salas de aula, sendo que três estão interditadas, com risco de desabamento; uma biblioteca; dois banheiros para alunos, um feminino e um masculino; uma sala de professores; uma secretaria; uma sala da direção; uma sala para os orientadores de língua e de cultura; quatro banheiros na área central administrativa, dois disponíveis para os professores e dois para a coordenação gestora; uma cozinha; um depósito de merenda; uma área aberta para depósito de botijão de gás; uma sala

para o Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência (SAED), toda equipada, porém sem funcionamento, por falta de professor para atuar nela.

A escola desenvolve projetos diferenciados voltados para a realidade do povo Laklãnõ/Xokleng, como a semana dos povos indígenas e a semana da pacificação, quando se desenvolvem atividades relacionadas ao contexto em que vivemos.

Outro marco importante para a história da educação escolar indígena em Santa Catarina de modo geral, e Laklãnõ/Xokleng em particular, foi a discussão e elaboração do documento que passou a normatizar a educação escolar indígena em Santa Catarina e o documento sobre políticas de educação escolar para as populações indígenas residentes no estado de Santa Catarina, cuja elaboração teve lugar de maio a novembro de 2004 e envolveu a participação de professores, lideranças e comunidades em geral. A sistematização desse documento foi realizada no município de Itá (SC), de 16 a 19 de novembro daquele ano, tendo os seguintes participantes: representantes do MEC, FUNAI, SED, lideranças e professores das etnias Laklãnõ/Xokleng, Guarani e Kaingang, que elaboraram o documento final nos dias 25 e 26 de maio de 2005.

Como representantes da TI Laklãnõ participaram João Criri, José Cuzung Ndili e Rodrigues Pinto Reis. Como responsável

pela educação indígena na 14ª Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR) de Ibirama participou Isabel Darolt da Silva. O Parecer nº 282/CEE foi aprovado em 22 de novembro de 2005 e ainda normatiza a educação escolar para as populações indígenas em Santa Catarina.

2. NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR LAKLÃNÕ/XOKLENG, UMA HISTÓRIA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Nossas experiências pessoais das vivências escolares são significativas para pensar o processo de alfabetização quando nos tornamos professores, e também quando assumimos a posição de pesquisadores, como é o meu caso neste momento. Ao retomar e analisar a forma como aprendemos a ler e escrever, podemos refletir sobre as concepções teórico-metodológicas que sustentavam a prática dos nossos professores no sentido de pensar e propor alternativas pedagógicas mais adequadas às necessidades que se colocam às crianças que atualmente frequentam as escolas indígenas para aprender a ler e a escrever.

O objetivo desta seção é apresentar uma das muitas histórias de alfabetização que se efetivaram nas escolas da TI Laklãnõ, assim como o percurso acadêmico realizado por estudantes Laklãnõ/Xokleng através da minha própria experiência, para que seja possível cotejá-la posteriormente com a minha história como professor alfabetizador e com o processo de alfabetização vivenciado atualmente pelas crianças da EIEB Laklãnõ.

Eu tinha sete anos quando iniciei minha formação escolar/acadêmica. Meus primeiros anos de estudo foram na Escola Indígena Federal Duque de Caxias, à época ainda sob responsabilidade da FUNAI. Iniciei a 1ª série do ensino fundamental no ano de 1989, tendo aulas com uma professora não indígena. Éramos cinco colegas na minha turma, três deles eram os meus primos e os outros dois eram crianças da minha aldeia.

Lembro-me que não entendia nada do que a professora falava, apenas adivinhava ou imitava os meus colegas, pois eles já falavam a língua portuguesa. Afinal, na minha casa só se falava a língua materna do meu povo. Meu pai, uma pessoa analfabeta, mal conseguia escrever o nome; minha mãe, mesmo com a 4ª série do ensino fundamental, não falava português em casa conosco porque meu pai não permitia, dizia que não era branco para falar em *zug*.

Essa situação se refletiu no meu processo de escolarização, uma vez que a professora não se importava com os cinco alunos que estavam em sala de aula. Para ela, era indiferente se estávamos aprendendo ou não as lições repassadas, o que resultou na reprovação dos cinco alunos da turma do 1º ano do ensino fundamental daquele ano.

O tempo foi passando e, no ano seguinte, a professora Marli começou a me alfabetizar, com o uso de uma cartilha. Na época, ela era contratada pela FUNAI, inclusive era a esposa do chefe dessa instituição. Marli sempre nos deixava leitura como tarefa para casa e isso me obrigava a me esforçar para ler. Tínhamos a obrigação de ler, não líamos pelo fato de gostarmos e sim por medo da professora. A professora Marli me ensinou a falar e a escrever na língua portuguesa, foi com ela que comecei a soletrar as primeiras letras do alfabeto. Terminei a 1ª série em 1990, na escola Duque de Caxias, um ano após a reprovação.

No ano de 1991 minha família saiu da aldeia Sede, onde morávamos, e foi para Barra Dollmann, um lugar fora da aldeia. Lá comecei a estudar na Escola de Ensino Fundamental Professor João Bonelli, uma escola da rede estadual de ensino, na qual estudavam alunos indígenas e não indígenas. Naquele ano a comunidade Laklãnõ/Xokleng continuava com o movimento em prol das terras indígenas, iniciado ainda em 1990, uma das razões para termos nos mudado para essa localidade, onde se concentravam as ações dessa luta.

Fiquei um semestre nessa escola e nela tive muita dificuldade de aprendizagem. Na metade do ano de 1991 voltei a estudar na escola Duque de Caxias, na 2ª série do ensino fundamental, pois minha família retornou para a aldeia. Comecei a estudar com uma professora Kaingang, Vanessa Alves, na época casada com o professor indígena Cangui, índio Laklãnõ/Xokleng. Ela era muito rígida no ensino, mas atenciosa com os alunos. Depois dela, só tive professoras Laklãnõ/Xokleng.

No tempo em que frequentei os anos iniciais do ensino fundamental, o ensino era muito fraco, pois os professores não tinham formação específica para a docência, possuíam apenas ensino fundamental. Mesmo assim, os pais deixavam seus filhos irem à escola, pois era a única forma de mantê-la funcionando. Provavelmente a baixa qualidade do ensino nessa época devia-se à falta de assistência dos órgãos responsáveis. Provavelmente também, devido à distância, professores com formação não se interessavam por dar aula na aldeia.

Retornamos para a aldeia na metade do ano de 1991 e nunca mais saímos para morar fora dela. Continuei meus estudos nas escolas indígenas, onde concluí a 2ª e 3ª séries em 1992 e a 4ª série do ensino fundamental no ano seguinte, sempre com professores indígenas. Ainda me lembro como os professores eram atenciosos com seus alunos. Outra lembrança

que tenho de quando estava na 3ª série é de uma viagem ao município de Pomerode, para passear e conhecer o zoológico. Fui contemplado com essa viagem juntamente com mais dois alunos da escola, pois nós três tivemos as melhores notas no ano de 1992.

Com a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, no início de 1994 voltei a estudar numa escola não indígena no município de José Boiteux, a Escola de Educação Básica Clemente Pereira, pois nas escolas da aldeia não havia oferta dos anos finais desse nível de ensino. Foi um ano de novos conhecimentos e de um ambiente diferente daquele que havia vivenciado durante os cinco anos de escolarização na aldeia. Tudo era bonito e novo numa escola onde passei a conviver com vários alunos desconhecidos e professores novos. O que me assustava eram as disciplinas, um professor diferente para cada área, muito diferente no meu ponto de vista, e complicado, pois na escola indígena só tínhamos um professor para todas as disciplinas. Foi muito difícil me habituar a essas mudanças todas, apesar de gostar de ir para essa escola.

No meu primeiro ano nessa escola fui aprovado para a 6ª série, no limite da média, mas aprovado. Ainda me recordo que na sala onde eu estudava havia apenas cinco alunos indígenas e numa outra turma de 5ª série a maioria dos alunos era indígena. Como fiquei fora dessa turma, acabei convivendo mais com alunos não indígenas. As maiores dificuldades

que tive na 5ª série foram nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. A professora de português sempre me chamava a atenção porque não conseguia me expressar corretamente nessa língua, já que ela não era minha língua materna e, na época, talvez a professora ignorasse que essa era uma das razões das minhas dificuldades.

Em 1995, na 6ª série, eu já conhecia a escola, sua organização e forma de funcionamento me eram normais, mas em sala de aula ainda persistiam as minhas dificuldades. Naquele ano não estudei mais com os colegas da turma da 5ª série, mas fui matriculado na sala dos índios (assim chamavam a nossa turma), devido ao grande número de alunos indígenas que estudavam naquela sala. Poucos alunos não indígenas estudavam conosco e eles também eram do interior, filhos de colonos, nome que era dado aos plantadores de fumo da região. Naquele ano, na nossa turma, a maioria dos alunos indígenas reprovou nas disciplinas de matemática e língua portuguesa.

Cabe aqui uma reflexão em relação às dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa por falantes de outra língua materna. Sabemos que, conforme avançam as séries, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos se tornam mais complexos, o que pode representar maiores dificuldades para os alunos. No caso de estudantes falantes de outra língua, essa situação pode se agravar ainda mais. Hoje, depois

de estudar sobre a aprendizagem de línguas em contextos bilíngues, imagino que os professores de algumas escolas onde estudei não consideravam, no processo de ensino e de aprendizagem, a nossa situação nem o contexto em que vivíamos, o que resultou na reprovação de quase todos os alunos indígenas das turmas, já que apenas três foram aprovados na minha turma de 6ª série. Eu estava na lista dos reprovados.

No ano de 1996 voltei a frequentar a 6ª série e novamente mudei de turma; não estava mais na sala dos índios, mas naquela em que a maioria dos alunos era não indígena, uma turma que marcou profundamente a minha vida. Naquela sala éramos apenas quatro alunos indígenas, mas não nos diferenciávamos, talvez porque a maioria dos outros colegas vinha de lugares do interior, igual a nós. Éramos bem enturmados em tudo, não havia separação, era uma turma em que um ajudava o outro.

Quanto ao ensino, os professores eram bem mais atenciosos com os alunos, principalmente a professora de língua portuguesa, talvez por ser uma irmã freira que fazia um trabalho nas aldeias com mulheres indígenas. Penso que o fato dela conhecer a nossa realidade nos ajudou muito na escola. Ao final do ano, fui aprovado.

No ano de 1997 cursei a 7ª série com a mesma turma do ano anterior, uma turma boa e gentil, que sempre nos ajudava nos estudos e na amizade. Os professores eram os mesmos dos anos anteriores. Com a convivência na escola comecei a me expressar melhor na língua portuguesa. Também contribuíram para isso as atividades de leitura proporcionadas em sala de aula e o empenho e a compreensão da professora irmã. O ano passou e, ao seu término, fui aprovado para a 8ª série. Aquele ano foi meu último ano de ensino fundamental na Clemente Pereira pois, no ano seguinte, todos os alunos da escola que vinham de comunidades do interior passaram a estudar na Escola de Ensino Fundamental Professor João Bonelli, que em 1998 começaria a atender alunos de 1ª a 8ª série. Retornava, então, para a escola onde tinha cursado a 2ª série, em 1991.

Iniciei a 8ª série na João Bonelli em 1998, juntamente com meus colegas transferidos da escola onde estudávamos no ano anterior. Nós fomos a primeira turma de formandos dessa escola. A maioria dos alunos da escola eram Laklãnõ/Xokleng, um desafio para a escola e para os professores, ainda que muitos deles também já tivessem sido nossos professores na Clemente Pereira e já tivessem algum conhecimento da nossa realidade. Outros, no entanto, vinham do município de Presidente Getúlio e era a primeira vez que trabalhavam com alunos indígenas.

Embora constituíssemos um número expressivo, os professores da João Bonelli não aceitavam que nos comunicássemos na nossa língua materna, o que era muito ruim para nós. Assim, levamos essa situação ao conhecimento das nossas autoridades e famílias. Lembro que pais e lideranças fizeram um movimento na escola para chamarem a atenção dos seus professores e da direção. Esse foi o primeiro passo na conquista do direito de falarmos em Laklãnõ/Xokleng na escola. Depois de uma reunião entre comunidade indígena e comunidade escolar, nunca mais os professores quiseram nos intimidar, proibindo a nossa fala. Parece-me importante ressaltar, no entanto, que na Escola Clemente Pereira nunca falamos a língua materna porque tínhamos vergonha, muito provavelmente pela opressão vivenciada por nossos antepassados, segundo relatos que ouvíamos da comunidade, e também porque éramos minoria.

Concluído o ensino fundamental, quis continuar os estudos no ensino médio e, novamente, precisei trocar de escola. A alternativa existente era a Escola Clemente Pereira, onde já havia estudado na 5ª, 6ª e 7ª séries. Assim, em 1999 iniciei o ensino médio nessa escola. No primeiro dia de aula veio a surpresa: estava na mesma sala dos alunos que foram meus colegas de turma na 7ª série, no ano de 1997. Rever colegas e professores, assim como conhecer os novos que se agregaram ao grupo, foi marcante para mim.

O ano de 1999 também foi marcado por outro momento significativo de minha formação escolar/acadêmica, uma vez que recebi convite para fazer parte de um grupo de professores que iria fazer um curso de magistério diferenciado, do qual tratarei adiante. O curso foi pensado especificamente para professores indígenas que já atuavam nas escolas indígenas, mas, considerando-se a possibilidade de ampliação dessa rede escolar, foram ofertadas mais dez vagas para pessoas da comunidade interessadas nessa formação.

Para concorrer às vagas, os candidatos precisaram fazer uma prova, participando de um processo seletivo organizado pela Secretaria de Educação em parceria com a 25ª Coordenadoria Regional de Educação, atualmente 14ª Gerência Regional de Educação (GERED) de Ibirama. Eu fui um dos candidatos selecionados. Lembro que passei em sexto lugar no processo seletivo, que consistia numa prova escrita e uma prova oral na língua Laklãnõ/Xokleng. Como essa era minha língua materna e eu a dominava bem, a prova me pareceu fácil. Assim, começava a trilhar um novo caminho.

Foi difícil sair de casa pela primeira vez sozinho, sem os meus pais, mas foi uma escolha minha e tive que caminhar. Nos anos de 1999, 2000 e 2001 cursei concomitantemente o ensino médio na escola Clemente Pereira e o magistério diferenciado. As dificuldades não foram poucas, mas, com empenho e dedicação, fui aprovado para a 2ª série do ensino

médio e, no magistério, fui percebendo a importância do uso língua materna em qualquer ambiente, pois a ideia do curso era formar professores bilíngues.

Em 2000, quando estava na 2ª série do ensino médio, os alunos indígenas da Escola Clemente Pereira precisaram se organizar e fazer um movimento devido à discriminação e preconceito que vinham sofrendo por parte dos colegas não indígenas, e também pela discriminação sofrida pelos poucos colegas que conversavam conosco. Éramos chamados de vadios, preguiçosos, índios sujos, dentre muitas outras designações. Uma das razões para essa discriminação foi um movimento que acontecia num lugar chamado Bom Sucesso, próximo à aldeia Bugio, que tinha como objetivo a demarcação das terras indígenas ainda não demarcadas.

Essa situação se agravou quando a professora da disciplina de geografia apresentou o tema das questões indígenas e do território indígena para ser debatido em sala de aula, o que gerou um conflito entre alunos indígenas e alunos *zug* (não indígenas). Enquanto os alunos indígenas defendiam a sua posição em relação à situação das comunidades, os *zug* não a aceitavam, o que fez com que a professora finalizasse essa atividade e iniciasse outra.

Após essa aula, nós, os *aggonhka* (irmãos indígenas), e os *zug* começamos a nos confrontar e o diretor suspendeu todos os alunos indígenas. Mesmo assim, continuamos a ir

para a escola diariamente, pois queríamos uma reunião com a equipe gestora. Ele nos atendeu uma semana depois, porque levamos a situação ao conhecimento das nossas lideranças e do chefe da FUNAI. Depois da reunião com o diretor, ele fez com que todos os alunos que estavam nos discriminando pedissem desculpas em público para que todos aqueles que estavam ali estudando conosco (e inclusive os professores que, de certa forma, também nos ignoravam por sermos indígenas) entendessem que nós fazíamos parte daquela escola e éramos também munícipes de José Boiteux. Ao término do ano, a maioria dos alunos indígenas foi aprovada para a série seguinte. Eu continuava meus estudos, frequentando o ensino médio na Clemente Pereira e o curso do magistério diferenciado.

No ano de 2001 cursei a 3ª série do ensino médio e finalizei meus estudos na Clemente Pereira, ao mesmo tempo que continuava a frequentar o curso de magistério diferenciado. Foram anos de desafio, aprendendo cada vez mais a língua portuguesa, mas também ganhando consciência da importância do uso da língua materna em ambientes diferentes.

Esse foi o meu último ano na educação básica e, mesmo assim, a escola e os professores ainda não nos viam como alunos diferentes, não percebiam que tínhamos um entendimento específico dos conteúdos que ensinavam, talvez um

pouco mais lento, mas que estávamos ali e tínhamos capacidade para aprender. Foi difícil, mas consegui concluir o ensino médio, apesar de ser o mais lento da turma. O que me fortalecia era o curso de magistério que eu estava cursando com os professores indígenas e minha turma de 3ª série sabia muito bem disso.

Minha experiência escolar na educação básica foi uma vivência, e como! Aprendi muitas coisas no decorrer desses anos, especialmente em relação ao preconceito que sofri, mas principalmente porque pude mostrar para as pessoas que índio também tem conhecimento.

Assim seguiu a minha vida escolar e, com o passar do tempo, também concluí o Magistério Diferenciado. Tinha, assim, dois certificados de ensino médio: um de ensino regular e outro que me habilitava como professor indígena bilíngue.

3. NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO, A FORMAÇÃO COMO PROFESSOR

Como indicado na seção anterior, frequentava a 1ª série do ensino médio na Escola Clemente Pereira quando, em 1999, recebi o convite para fazer um curso de formação de professores indígenas. A necessidade da oferta de um curso dessa natureza surgiu no contexto do debate

pela implementação de políticas de educação escolar específica para as populações indígenas, que se desenvolvia no estado de Santa Catarina na década de 1990, em decorrência dos direitos conquistados por esses povos com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Um dos marcos desse movimento foi a estruturação de um Núcleo de Educação Indígena (NEI) na Secretaria de Estado da Educação, oficializado pela Portaria E 414/1996, com "a responsabilidade de propor e executar ações voltadas à educação escolar dos povos indígenas, considerando a perspectiva da interculturalidade e do bilinguismo, da especificidade e da diferença" (HENTZ, 2005, p. 84). Cabe ressaltar, com base em Hentz (2005), que a criação de NEIs nas secretarias estaduais de educação foi estabelecida pela Portaria Interministerial nº 559/91. Esses núcleos deveriam ser de caráter institucional, com representação de entidades indígenas e de entidades com atuação na educação escolar indígena.

Assim, o Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para o Contexto Indígena Xokleng e Kaingang[3], já mencionado, "foi proposto pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, por

3 Ao longo deste trabalho, também vou me referir a este curso como magistério diferenciado.

intermédio do NEI, e aprovado pelo Parecer nº 248/98 do Conselho Estadual de Educação (CEE)" (HENTZ, 2005, p. 113-114). Ele contou também com a parceria do Ministério da Educação (MEC) e da FUNAI.

Segundo Hentz (2005), com base no Parecer nº 248/98, esse curso se caracterizou como uma experiência pedagógica, uma vez que foi ofertada uma única turma, em regime especial, posto que o seu objetivo era a formação dos professores que já atuavam nas escolas indígenas, sem formação e habilitação para tal. Na época, a maioria dos professores que atuava nas escolas indígenas possuía apenas ensino fundamental. Ressalto aqui a importância dessa ação para os alunos indígenas dos anos iniciais, uma vez que a formação era voltada para essa etapa da educação básica. Como o próprio nome do curso indica, éramos dois povos e estudávamos juntos. O curso ocorria ao longo dos nossos períodos de férias, pois os professores atuavam em sala de aula.

Como já indicado, foram ofertadas mais vagas do que o número de professores que atuavam à época nas escolas indígenas e, portanto, houve a possibilidade de outras pessoas também se formarem professores. Assim, no curso de magistério diferenciado estudavam numa mesma turma alunos que já atuavam em sala de aula como professores dos anos iniciais e alunos que nunca haviam exercido a docência, o que foi muito significativo para quem queria

trabalhar como professor na comunidade Laklãnõ/Xokleng. Esse processo de estudo serviu para fortalecer o ensino da língua materna Laklãnõ/Xokleng nas escolas existentes na TI Laklãnõ, uma vez que esse era um dos objetivos dos professores indígenas naquele tempo.

Foi nesse contexto que iniciei a minha formação como professor. Lembro que éramos 28 alunos na nossa turma e que iniciamos o curso no período de 19 a 31 de julho de 1999. O curso foi ofertado no espaço físico do Colégio Agrícola Caetano Costa, no município de São José do Cerrito (SC), por ser essa uma instituição da rede estadual de ensino que dispunha de alojamento e refeitório para acomodar os alunos, além de toda a estrutura de uma escola de ensino médio para as atividades pedagógicas do curso. Era inverno e nós estávamos lá com as nossas bagagens, cobertores e casacos para nos protegermos do frio.

No entanto, antes desse primeiro momento, foi necessário aprender a escrever em Laklãnõ/Xokleng, pois eu era falante (assim como muitos de meus colegas), mas não tinha tido a oportunidade de escrever em minha própria língua. Minha prima, que já era professora, foi quem me ensinou. Durante uma semana tive aulas na casa dela. Todos os dias estava lá para poder aprender a escrever na minha língua materna, que eu sabia falar com muita propriedade.

O início do curso foi uma experiência extraordinária. Primeiramente, tivemos a oportunidade de conhecer o espaço onde estaríamos estudando por três anos e meio e, na sequência, iniciamos nossos estudos de formação para professores com as disciplinas de matemática, na primeira semana, e língua portuguesa, na segunda semana.

No dia 03 de janeiro de 2000 saímos da aldeia para a segunda etapa do curso. Sabia que passaríamos trinta dias estudando com os demais colegas, uma aventura estudantil jamais esquecida por mim. Naquele lugar distante, apenas a escola poderia nos oferecer algum lazer, pois a única forma de nos divertirmos nas horas em que não tínhamos aula era jogando pingue-pongue, sinuca e futebol de campo, principalmente nos finais de semana, pois durante a semana as atividades do curso se desenvolviam de forma integral, nos períodos matutino e vespertino e, muitas vezes, até no período noturno. O estudo era cansativo, mas os professores eram excelentes e com eles aprendíamos conteúdos voltados para a nossa realidade, o que tornava tudo mais interessante. Naquele ano de 2000, ainda tivemos mais três encontros: uma semana no mês de maio, duas semanas em julho e uma semana em setembro. Nos meses de maio e setembro também participaram das atividades os professores que não frequentavam o curso.

Já no terceiro ano de nosso curso, em 2001, foi publicado pela Secretaria de Estado da Educação um edital de concurso público para professores indígenas, a ser realizado em janeiro de 2002, o que possibilitaria a quem fosse aprovado efetivar-se como professor da rede estadual de ensino numa das escolas indígenas de nossas comunidades. Todos os alunos do curso de magistério (tanto os Kaingang quanto os Laklãnõ/Xokleng) fizeram inscrição. Na turma Laklãnõ/Xokleng éramos vinte e sete candidatos a dez vagas, e sabíamos que, para conquistar uma dessas vagas, seria necessário conseguir uma pontuação alta. Mais uma vez, fui um dos candidatos bem sucedidos. Tive a sorte e a oportunidade de conseguir uma vaga.

Naquele ano as aulas seguiram o mesmo cronograma dos anos anteriores, com encontros nos mesmos meses, mas com algumas disciplinas que mudavam a cada etapa e ano. O curso se tornava mais difícil e, ao mesmo tempo, mais atraente. Foi nessa altura que começamos a nos preparar para o estágio supervisionado, momento do curso em que de fato descobriríamos se nos tornarmos professores era aquilo que realmente almejávamos. Lembro-me que foram dez semanas de estágio e de que fui um dos alunos que realizou a prática docente na escola Duque de Caxias, onde anos atrás havia sido aluno.

O estágio foi dividido em dois grandes momentos: cinco semanas em sala de aula com turmas de 1ª e 2ª séries, e cinco semanas com turmas de 3ª e 4ª séries. A prática docente se realizou de agosto a novembro de 2001 e de abril a maio de 2002, uma semana por mês, com o acompanhamento de professores do curso que nos supervisionavam. Para essas semanas de estágio, cada estagiário tinha que elaborar um projeto de docência com os planos de aula de cada um dos dias da semana.

Na minha avaliação tive um bom desempenho no estágio nas cinco semanas em que trabalhei com os alunos da 1ª e 2ª séries, mas me atormentava estagiar na 3ª e 4ª séries, porque ao mesmo tempo em que seria uma novidade, a insegurança era maior, pois eu precisava ter uma preparação melhor para entrar em sala de aula com esses alunos. É importante destacar que salas com turmas multisseriadas eram uma realidade nas escolas indígenas, assim como em muitas comunidades rurais.

O ano de 2002 seria o último do curso de magistério diferenciado, pois no seu segundo semestre estaríamos nos formando professores bilíngues. Porém, para isso era necessário concluir o estágio, elaborar e entregar o relatório final, com os planos de aula e trabalhos realizados em sala com os alunos como anexo, uma das exigências do curso. Depois

de cumprir com os meus deveres como aluno e futuro professor, estava apto, juntamente com outros 22 colegas, para a formatura, que foi realizada no dia 14 de novembro de 2002. O título de professor indígena bilíngue foi um marco na minha vida escolar e profissional, a qual relatarei na seção seguinte.

Antes, porém, destaco brevemente a minha trajetória de formação em nível superior, pois, como conquistamos o direito de nossas escolas ofertarem o ensino fundamental completo e também o ensino médio, assim como o de nós mesmos sermos os professores nesses níveis, tornou-se necessário nos qualificarmos para atuarmos neles.

Com o apoio da Secretaria de Desenvolvimento Regional de Ibirama, da Gerência Regional de Educação e da Prefeitura Municipal de José Boiteux, em 2005 os professores indígenas ingressaram em diferentes cursos do Centro Universitário Leonardo da Vinci, instituição também conhecida como UNIASSELVI (Indaial/SC), em busca de novos conhecimentos. E eu, mais uma vez, estava entre esses professores.

Considerando a necessidade de qualificar ainda mais a formação dos professores indígenas de Santa Catarina, em 2007 iniciou-se um movimento envolvendo lideranças indígenas e profissionais da UFSC, da SED, da FUNAI e de outros órgãos e entidades vinculadas à causa indígena para discutir

uma nova política de formação superior para professores indígenas.

Depois de muito debate e discussão foi aprovada a proposta do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, a ser ofertado pela UFSC. Os dois primeiros anos do curso habilitariam os professores para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os outros dois anos habilitariam os acadêmicos desse curso para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, numa das seguintes áreas: Linguagens, Humanidades ou Conhecimento Ambiental. A minha opção foi pela área de linguagens, voltada ao ensino de línguas, com o intuito de ajudar a minha comunidade nesse sentido, trabalhando com afinco a questão da língua materna.

Após a aprovação do curso, em 2010 foi aberto o edital para o vestibular. Poderiam se inscrever nele alunos concluintes do ensino médio, professores e outros membros das comunidades indígenas que já houvessem concluído o ensino médio. Para cada etnia – Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng – foram oferecidas 40 vagas. Mais uma vez conquistei uma das vagas para dar continuidade e aprofundar meu percurso formativo de professor indígena bilíngue.

As aulas iniciaram em fevereiro de 2011 e, a exemplo do magistério diferenciado, este curso também se organizava

em regime especial, com base na Pedagogia da Alternância, que se caracteriza por momentos específicos de atividades didático-pedagógicas em dois tempos, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. No primeiro deles tínhamos aulas presenciais no campus da UFSC e podíamos vivenciar o espaço acadêmico em todas as suas dimensões. No segundo, desenvolvíamos atividades de pesquisa em nossas próprias aldeias, atividades voltadas para a realidade do nosso povo, a partir das orientações dos professores. Ao retornarmos para a universidade, apresentávamos o resultado das nossas pesquisas em forma de seminário. É importante destacar que o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade aconteciam alternadamente ao longo do ano letivo.

Muitos eventos foram desenvolvidos na UFSC no Tempo Universidade, como, por exemplo, Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs), como exibição de filmes e debates, seminários, mesas redondas, palestras; exposições de trabalhos e artesanatos; participação na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEx); viagens para pesquisas de campo, entre outras atividades. A realização desta pesquisa e a apresentação deste trabalho de conclusão de curso constituem mais uma etapa concluída do meu processo formativo como professor indígena bilíngue.

Concomitantemente à minha formação inicial, participei também de muitas ações de formação continuada, uma vez iniciadas as minhas atividades como professor. Foram diversos cursos, seminários e palestras oferecidos por diferentes instituições e entidades como MEC, SED, SDR/GERED, EPAGRI (Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina), COMIN (Conselho de Missão entre Povos Indígenas) e FURB (Universidade Regional de Blumenau), entre outras. Essas atividades de formação tinham como objetivo subsidiar o fazer pedagógico dos professores de acordo com o que preconizam os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, garantindo educação de qualidade e diferenciada, que respeite e fortaleça os costumes, tradições, línguas e os processos próprios de ensino e aprendizagem indígenas e que reconheça as formas de organização social dos povos indígenas.

Dentre todos esses cursos, lembro que o MEC e a SED nos proporcionaram um sobre práticas pedagógicas, produção de materiais didáticos e discussão sobre as políticas educacionais indígenas. A SDR/GERED, em parceria com o MEC, ofereceu, para todos os professores que atuavam na escola Laklãnõ, um curso de informática sobre o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem, e-PROINFO, para aperfeiçoamento em recursos tecnológicos. A EPAGRI nos ofereceu uma palestra sobre educação ambiental, com foco nas nascentes,

no cuidado com o lixo e sobre a importância da conservação do solo. No ano de 2004 o COMIN oportunizou a produção de cartilhas com trabalhos desenvolvidos pelos alunos e professores da Escola Laklãnõ, como forma de divulgar a cultura Laklãnõ/Xokleng entre as outras etnias. Esse material foi escrito na língua materna e ilustrado com fotos. Igualmente, em parceria com a FURB, que nos ofereceu cursos referentes à educação ambiental e à arte indígena Laklãnõ/Xokleng, continuamos a pensar no fazer pedagógico voltado para o contexto da nossa própria comunidade.

Ações dessa natureza possibilitam que nós, professores indígenas, estejamos sempre nos aperfeiçoando, de modo a realizarmos nosso fazer com mais qualidade, competência e empenho.

Na sequência, apresento a minha história como professor, resultado de muitas lutas, conquistas e comprometimento com uma educação escolar de qualidade para as novas gerações Laklãnõ/Xokleng, particularmente no que se refere à alfabetização bilíngue.

4. REVISITANDO A MINHA HISTÓRIA COMO PROFESSOR

Paralelamente à minha formação, em 2002 iniciei minha carreira no magistério. Minha primeira experiência na docência ocorreu numa turma multisseriada com as quatro séries dos anos iniciais na Escola Indígena de Ensino Fundamental Voia Criri, na aldeia Sede, como professor substituto por quatro meses, na vaga da professora regente que estava de licença maternidade.

É possível imaginar o desafio que foi para mim, que acabava de concluir o estágio, ir para a sala de aula sem o acompanhamento de um profissional da Gerência Regional de Educação. Naquele momento, utilizei aquilo que tinha ao meu alcance, que eram os planos de aula que eu tinha feito no meu estágio. Logo percebi que há uma diferença entre ser aluno professor estagiário e ser professor de verdade. Resumindo: fiquei perdido, sem saber o que fazer, mas logo a substituição acabou. Ainda hoje me pergunto como foi aquele meu ensino. Eu tinha apenas 19 anos de idade e não sabia da importância de ensinar para alunos indígenas. Às vezes me decepciono com essas minhas atitudes, que quem sabe significaram um fracasso para aquelas crianças.

No ano de 2003 não fui contratado para trabalhar em sala de aula e fiquei somente na aldeia, sem trabalho e sem estudo. Na época, apenas quem tinha mais experiência como professor conseguia trabalhar e eu era apenas um professor novo que recém tinha concluído o seu curso de magistério. Durante 2003 foi assim, eu formado, porém sem emprego. A impressão que tive foi que sobrava na área da educação. Não imaginava que, já no ano seguinte, seria chamado de novo para lecionar.

O ano da virada na minha vida profissional foi 2004, pois no início do mês de fevereiro fui chamado para trabalhar como professor Admitido em Caráter Temporário (ACT). No dia 07 de abril tomei posse como professor da rede estadual de ensino, me efetivando nas séries iniciais do ensino fundamental na EIEB Laklãnõ.

Iniciei minhas atividades docentes como professor de uma turma multisseriada de 3ª e 4ª séries na Escola Indígena de Ensino Fundamental Brasílio Priprá, situada na aldeia Coqueiro, no município de Vitor Meireles. Nessa escola, trabalhava comigo o professor Nacau Gakran, que também se efetivou naquela escola. Ali trabalhamos até julho de 2004, momento em que todos os alunos das escolas passaram a frequentar as aulas na nova escola que se criara na aldeia Palmeirinha, para ofertar as séries iniciais e finais do ensino fundamental e também o ensino médio.

Sendo assim, as escolas Duque de Caxias, Voia Criri, Congróin Nrê Schidn Mongconã, Covi Patté e Brasílio Priprá foram desativadas e os alunos continuaram seus estudos na EIEB Laklãnõ. E nós, professores dos anos iniciais, assumimos nossas turmas nessa escola como professores concursados para tal.

Nesse curto percurso na docência dos anos iniciais do ensino fundamental encontrei um novo desafio: lecionar para alunos da 1ª série. Na EIEB Laklãnõ a exigência e o compromisso de ensinar eram mais do que um dever: era a única oportunidade de demonstrar o conhecimento adquirido durante o curso de magistério diferenciado e, acima de tudo, de melhorar o ensino na escola da nossa comunidade. Quero destacar que muitos pais não aceitavam que professores indígenas estivessem assumindo as aulas na nova escola. O desafio não era individual e sim de todos os professores indígenas que estavam assumindo as aulas nessa escola. Logo, precisávamos fazer um trabalho que chamasse a atenção dos pais.

No início do segundo semestre de 2004, novos alunos e nova turma: 50 crianças da 1ª série. Depois de um mês do início das aulas, a turma foi desdobrada e uma das turmas foi assumida pela professora Genice Fiamoncini, minha fonte de ajuda. Com ela pude aprender como ensinar os meus

alunos, pois não tinha conhecimento de como trabalhar com crianças dessa série.

Com essa colega aprendi a alfabetizar alunos indígenas, cada um com suas potencialidades e também com suas dificuldades. Havia alunos que eram somente falantes da língua Laklãnõ/Xokleng e esse foi o meu grande desafio, pois eu não tinha garantia de que conseguiria alfabetizar as crianças na língua materna Laklãnõ/Xokleng e na língua portuguesa. Logo percebi que os planos de aula tinham de ser revistos. Eu precisava conhecer os alunos, saber quantos eram falantes da língua Laklãnõ/Xokleng e quantos de português. No diagnóstico que fiz, identifiquei que, dos 25 alunos em sala de aula, dez eram falantes da língua materna e quinze da língua portuguesa. No entanto, os falantes de língua portuguesa compreendiam a língua materna, mas não eram falantes. Talvez esse foi o fator que mais me empolgou nesse desafio de alfabetizar na língua materna.

Na época em que assumi essa turma, o mais comum era a alfabetização na língua materna, já que os professores indígenas estavam empenhados no fortalecimento e pró-vitalização da língua. Foi por isso que eu também optei por alfabetizar na língua Laklãnõ/Xokleng. No início foi difícil achar a melhor maneira de alfabetizar crianças falantes e não falantes. Precisei fazer planejamentos para depois efetivá-los em sala de aula.

Logo percebi que utilizar a oralidade era uma das possibilidades. Para tanto, trabalhava com o vivido dos alunos (GERALDI, 2010), partindo de objetos trazidos de casa que seriam posteriormente nomeados na própria língua. Assim, pedia aos alunos que trouxessem brinquedos das suas casas e que pensassem nos alimentos que mais gostavam. Depois, na sala de aula, começávamos a falar em Laklãnõ/Xokleng os nomes dos brinquedos e dos alimentos que gostavam de comer. Ao mesmo tempo em que explorava a oralidade, apresentava a escrita das palavras para que os alunos pudessem estabelecer a relação entre essas duas formas de manifestação da língua e, em conjunto, começávamos a escrever essas palavras. Usei a mesma estratégia para explorar os materiais encontrados na sala de aula, nomeando-os somente em Laklãnõ/Xokleng, como forma de fazer as crianças aprenderem a falar e a escrever na língua do seu povo.

À medida que as aulas transcorriam, eu percebia que os alunos estavam atentos e, então, comecei a escrever frases em Laklãnõ/Xokleng, tais como: Posso tomar água? Qual é o seu nome? Posso falar com o professor? Posso ir brincar? Enfim, frases que a maioria das crianças falantes nativas utiliza no seu dia a dia. Segui essa metodologia durante seis meses, explorando as mais diferentes situações na oralidade e, ao mesmo tempo, apresentando a forma escrita do que aprendiam a falar.

Para que os alunos também pudessem aprender uns com os outros, agrupava os que eram falantes com os não falantes. Ressalto que, mesmo privilegiando a alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng, a escrita da língua portuguesa também estava presente, porém com menos ênfase, já que o objetivo era fazer as crianças aprenderem a falar e escrever no idioma nativo, deixando o português como segunda língua. Para que a aprendizagem se efetivasse, insistia com os alunos que tínhamos que exercitar todas as atividades que eu repassava a eles.

Dando sequência ao processo de alfabetização, comecei a trabalhar com o próprio nome dos alunos e, naquele momento, tive outra surpresa: todos tinham nome indígena. Ao descobrirem como se pronunciava o nome de cada um, lembro que os alunos acharam engraçado e isso me levou mais longe, ou seja, a trabalhar com o meu próprio nome e os dos demais funcionários da escola. O trabalho estava se tornando mais desafiador, porém também mais atraente na sala de aula. Todas as crianças se comunicavam em Laklãnõ/Xokleng, inclusive os quinze alunos que inicialmente somente compreendiam a língua materna, mesmo com dificuldades.

Assim como para os alunos, para mim esse também foi um momento de aprendizagem, já que a partir do trabalho com eles estava me constituindo um professor alfabetizador bilíngue. A minha primeira experiência, na prática, estava dando

certo. Passaram-se os meses e, ao término do semestre, aquelas crianças já sabiam falar em Laklãnõ/Xokleng e em português e também tinham aprendido a ler nas duas línguas. Para chegar a esse resultado eu trabalhava intensamente. Sabia que era difícil, pois os pais, as lideranças e a própria escola exigiam de todos nós professores um ensino de qualidade.

Para os alunos aprenderem mais e aprimorarem os conhecimentos de sua língua materna, era importante que o seu uso se efetivasse também nas aulas de educação física e artes, junto aos outros professores que ministravam essas disciplinas, assim como fora do espaço e dos momentos de aula: nos intervalos das aulas, na hora do recreio, no caminho para a escola, em casa etc. Procurei, para tanto, desenvolver uma metodologia com base em cantigas de roda em língua materna e em português e jogos de dominó elaborados em sala de aula com os próprios alunos e em articulação com os professores de educação física e artes, em planejamento conjunto. Para experienciar ainda mais a vivacidade do Laklãnõ/Xokleng em minha ação docente, elaborava os planos de aula somente nessa língua.

Refletindo sobre o desenvolvimento de atividades em conjunto com professores de outras disciplinas e sobre a incorporação de atividades realizadas em sala de aula nas aulas de educação física e artes, posso afirmar que, se o professor

for participativo e criativo, e fizer com que seus alunos confiem nele, o resultado sempre será positivo.

No ano seguinte, 2005, continuei as minhas atividades com a mesma turma, já na segunda série. Mesmo com o domínio que os alunos já apresentavam, o ensino continuava a ser um desafio, pois o objetivo era que eles dominassem as duas línguas nas suas diferentes modalidades, nas mais diversas situações de uso. Continuar a trabalhar com as mesmas crianças foi muito importante, posto que eu já os conhecia, assim como o seu nível de conhecimento.

No entanto, essa situação de continuidade de uma metodologia de ensino não é uma realidade constante nessa escola, o que provoca algumas preocupações aos educadores. Como professor, percebo que essa instituição escolar sofre constantes mudanças, reflexo do contexto social onde se insere. Os professores são contratados a cada ano letivo e são muitas as variáveis implicadas no processo de seleção e, assim, muitas vezes não se sabe quem será o próximo professor que alfabetizará o aluno.

Outra questão a se pensar diz respeito aos professores que não falam a língua Laklãnõ/Xokleng, pois eles representam uma dificuldade para o aluno que é falante da língua materna, dado o mesmo não entender o professor. Esse educando vivencia, ainda hoje, a mesma experiência que eu já vivenciei

no meu tempo de estudo, mesmo depois de tantas pesquisas na área e do direito conquistado pelas populações indígenas sobre a organização de sua escola.

Os anos passaram e os alunos da turma que alfabetizei continuavam a se comunicar na própria língua e na língua portuguesa, o que se tornou importante para a escola, pois comprovava que era possível valorizar o Laklãnõ/Xokleng e aprender o português, ampliando as possibilidades de diálogo em contextos bilíngues como o nosso. Com o conhecimento ampliado, os falantes podem se valer de uma ou de outra língua de acordo com as necessidades que se apresentam nas mais diferentes situações de interação.

Atualmente, dos 25 alunos que estudaram comigo nos anos 2004 e 2005, 16 ainda estudam na EIEB Laklãnõ. Os demais foram para as escolas Professor João Bonelli e Clemente Pereira. Desconheço as razões pelas quais os pais transferiram seus filhos para escolas não indígenas. Dos que permanecem estudando, percebo que continuam falantes, não esqueceram o que lhes ensinei nos seus primeiros anos de escola. Nas minhas observações, percebi que esses educandos utilizam a língua materna em diferentes momentos, como na hora do intervalo ou mesmo em sala de aula, o que não dificulta em nada o processo de ensino e de aprendizagem.

O meu trabalho como educador exige pesquisa e muita reflexão. É preciso enxergar muito além daquilo que é apresentado em livros e no relato das práticas dos outros, pois as situações-problema que se apresentam a cada um de nós requerem posições próprias, o que implica assumir uma determinada postura diante da vida e do conhecimento. Afinal, o que estudar e repassar aos alunos? A resposta precisa estabelecer um vínculo com nossos hábitos culturais e também considerar a existência de turmas heterogêneas. As diferenças entre os alunos me fazem pensar sobre a necessidade de exercitar possibilidades de ensino que respeitem as peculiaridades de cada aluno. E é nesse sentido que o professor deve estar comprometido com a aprendizagem do seu educando.

Ao retomar a minha experiência como professor, lembro-me que até nas horas do intervalo brincava com meus alunos de pular corda, de jogar dominó e jogos de memória criados na própria língua. Os alunos participavam e praticavam o uso da língua, pois a regra era falar somente em Laklãnõ/Xokleng. Essa metodologia foi o caminho que encontrei para fortalecer o uso da língua no espaço escolar.

Entendo que alunos e professores da escola indígena Laklãnõ podem compreender que não há uma única metodologia a ser seguida para se alfabetizar crianças de contextos bilíngues. Por isso, é possível dizer que temos tudo

para que a diversidade de ensino continue a ser construída e aprimorada no tempo e espaço que a comunidade indígena escolar Laklãnõ/Xokleng designou para a formação dos valores que acreditamos serem essenciais para a superação dos conflitos gerados na própria escola.

Quero relembrar finalmente que o ensino e a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens em contextos bilíngues, e a sua alfabetização na própria língua materna, constituem-se em processos amplos, complexos e desafiadores. Diante dos inúmeros desafios pelos quais passa uma instituição de ensino indígena e, mais diretamente, o professor alfabetizador, a busca do conhecimento e compreensão sobre como de fato efetivar esses processos são requisitos fundamentais para o exercício da docência.

Após o relato apresentado, passo a abordar, no capítulo seguinte, conceitos fundamentais para a compreensão da alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng na EIEB Laklãnõ.

5. TECENDO UMA COMPREEENSÃO DE ALFABETIZAÇÃO

A concepção que fundamenta a alfabetização das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental da EIEB Laklãnõ nos faz refletir sobre duas questões fundamentais: a formação dos professores indígenas no contexto em que vivem e o conhecimento dos estudos e discussões sobre alfabetização desses profissionais. Essas questões trazem à tona muito do que acontece nesta escola, quando se faz uma análise de como se ensina ou das razões pelas quais o aluno não consegue ler e escrever tanto na língua materna quanto na língua portuguesa.

Com base num olhar empírico, os métodos de ensino ainda são muito baseados numa concepção tradicional de educação imposta às escolas indígenas, ou seja, continuamos a desenvolver o ensino fundamentado numa visão já ultrapassada de escola, deixando para segundo plano o conhecimento da cultura do próprio povo.

Essa perspectiva é muito forte no ensino, na medida em que o aluno vem sendo visto como um objeto qualquer em sala de aula. Privilegia-se a decoreba de palavras e textos, sem que ele compreenda o que está sendo ensinado. O professor

não se dá conta da importância de alfabetizar na língua Laklãnõ/Xokleng. Por isso, a formação do professor se faz necessária para que esses educadores se tornem profissionais reflexivos, capazes de perceber os fundamentos da prática pedagógica efetivada em suas ações, atuem como mediadores e proponham mudanças, tendo em vista a melhor apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos.

Muito se fala em alfabetização, porém um número significativo de educadores ainda considera que a alfabetização depende unicamente do amadurecimento de certas habilidades da criança e de suas capacidades motoras. Na sua resenha sobre o livro *Reflexões sobre alfabetização,* de Emília Ferreiro, Colello (1991) defende a tese contrária:

> [...] demonstrando que a aprendizagem da língua escrita requer um esforço no processo de aquisição de conhecimento que se processa a partir de problemas essencialmente conceituais enfrentados pela criança. Tal distinção é fundamental, pois, quando a escrita deixa de ser compreendida como uma simples transcrição gráfica e passa a ser concebida como um sistema de representação da linguagem, a alfabetização assume um caráter de aprendizagem conceitual e não de técnica, isto é, uma efetiva conquista de saber (p. 212).

Essa posição da autora se contrapõe às perspectivas mais tradicionais de alfabetização:

Os dois polos do processo de aprendizagem – quem ensina e quem aprende – têm sido considerados sem levar em consideração o terceiro elemento da relação que é a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem (FERREIRO, 1996, p. 9).

A partir dessa constatação, Ferreiro (1996) demonstra, em sua teoria, a maneira como:

> Este objeto de conhecimento intervém no processo utilizando uma relação tríade: de um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem com suas características específicas: por outro lado, as concepções de quem aprende (crianças) e as concepções dos que ensinam (professores) sobre este objeto de conhecimento (FERREIRO, 1996, p. 9).

Para a autora, esse terceiro elemento da relação, que é a natureza do objeto de conhecimento que envolve essa aprendizagem, muitas vezes é ignorado pelo professor alfabetizador. Isso ocorre especialmente quando o conhecimento que a criança traz consigo é esquecido, o que obriga o aluno a fortalecer o processo de assimilação silábica e não aproveita os conhecimentos de linguagem já construídos por ele.

Estabelecendo uma relação entre a alfabetização que se fundamenta numa perspectiva tradicional, problematizada por Ferreiro (1996), com o ensino da leitura e da escrita que já se desenvolveu na história da escola indígena (e por vezes

ainda se desenvolve), entendo que há uma relação estreita entre ambos, ou seja, o ensino fundamentado no pensamento ocidental imposto às escolas indígenas reprime o professor, fazendo com que ele nem perceba como ensina as crianças e ignore o cotidiano do aluno, pois exige que este aprenda a ler e a escrever esquecendo a realidade em que vive.

Pensar a alfabetização para além da decifração do código, tal como propõe Ferreiro, implica lembrar que a sociedade oferece e faz circular várias fontes de materiais escritos e gêneros textuais. Portanto, cabe ao professor propiciar, no processo alfabetizador, o convívio com os mais diversificados gêneros textuais, de forma a romper com a alfabetização descontextualizada.

Diante dessa nova perspectiva de alfabetização e, por conseguinte, do ensino de língua, intensificada principalmente a partir da década de 1990, desenvolve-se o conceito de letramento que não veio substituir o de alfabetização, mas complementá-lo. Segundo Soares (2008), levar a criança a compreender e saber utilizar o sistema alfabético de escrita é função da alfabetização que, associada ao letramento, ensina a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne simultaneamente alfabetizado e letrado.

Nesse sentido,

> A escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de 'ensinar' (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA,1989, p. 45).

Assim, o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Este pensamento é reforçado por Smolka, na sua afirmação de que escrever

> Implica, desde sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever por si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (1989, p. 69)

Portanto, no processo de alfabetização é necessário considerar o uso e as funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e de escrita, sejam elas em português ou em Laklãnõ/Xokleng. Nesse sentido, é importante que a escola vá além dos textos escolares e apresente aos alunos textos de diferentes gêneros, a partir dos usos sociais que damos a eles, tornando-os leitores e produtores de textos. Então, cabe ao professor, como mediador do conhecimento, propiciar a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros, através de estratégias diversificadas, possibilitando, assim, o crescimento intelectual do aluno, situação um pouco distante da que se tem vivenciado na escola, campo desta pesquisa, como discutirei nos capítulos seguintes.

Antes, porém, desenvolvo uma reflexão sobre a compreensão de alfabetização que tem fundamentado os documentos oficiais para o ensino de língua e as políticas públicas nessa área.

6. A ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: O PNAIC

A alfabetização não se constitui num tema apenas de pesquisas e de estudos na área da educação, mas tem se colocado como principal foco de documentos oficiais e de políticas públicas. Um exemplo disso é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, um pacto do Brasil com as crianças brasileiras.

Nesta seção discutirei a alfabetização na perspectiva desse programa para melhor entender essa importante etapa da escolarização num programa pensado para a educação brasileira, implantado nela e, consequentemente, nas escolas indígenas, de modo geral, e na EIEB Laklãnõ, de modo particular.

Segundo o documento orientador deste programa (BRASIL, 2014b), entre todos os grandes desafios da educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de todas as nossas crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do

ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Esse compromisso também estava expresso no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, aprovado no Congresso Nacional, em 2014 (BRASIL, 2014a). Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa.

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas há ainda grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país.

Sabemos que todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver. Esse resultado depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimento de governos, escolas, professores, famílias, assim como da mobilização vigilante de toda a sociedade. O Brasil está pronto para concretizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Uma ação inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus

esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento.

O pressuposto que fundamenta todas as ações do PNAIC é o de que,

> Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL: [s. d.], s. p.)[4]

Os quatro princípios que sustentam as ações do PNAIC são: i) a complexidade do sistema alfabético, o que exige um ensino sistemático; ii) as capacidades de leitura e de produção de textos precisam ser desenvolvidas desde o início da escolarização e ter continuidade durante todo o processo, o que implica o acesso a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

---

4 BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Entendendo o Pacto. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article?id=53:entendento-o-pacto>. Acesso em: 21.jul.2014.

iii) as crianças podem e devem se apropriar de conhecimentos das diferentes áreas, para que possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; e iv) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (Ibid, s.p.).

Na página do PNAIC, destaca-se que:

> A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (Ibid, s.p.).

Nas ações do pacto destacam-se quatro eixos de atuação, a saber: i) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ii) materiais didáticos, iii) avaliações sistemáticas e iv) gestão, mobilização e controle social (Ibid, s.p.).

O eixo da formação assume papel fundamental, uma vez que se entende que

> A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, [s.d.]: p. 23)[5];

A preocupação com material didático está expressa na disponibilização para as escolas e professores de conjuntos de materiais específicos para alfabetização, constituídos por obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais. A realização de avaliações sistemáticas na concepção que fundamenta o PNAIC reúne três componentes principais, quais sejam: avaliações processuais, realizadas ao longo do desenvolvimento do processo pelo próprio professor e pela escola; acesso a um sistema informatizado para a escola inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano, e avaliação universal coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo.

5 BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 21.jul.2014.

No eixo da gestão, destaca-se que o PNAIC se efetiva em diferentes instâncias em nível nacional, estadual e municipal. Para apoiar e acompanhar as redes e assegurar a implementação das diferentes etapas do PNAIC, o MEC disponibilizou um sistema de monitoramento, o SISPacto.

Um programa como este requer, sem dúvida, a adesão de todos os que de fato estão preocupados e comprometidos com a melhoria da qualidade da educação. E as escolas indígenas, particularmente a EIEB Laklãnõ, não deixaram de participar. Segue uma breve reflexão sobre o movimento provocado pela participação dos professores dessa escola nas ações do PNAIC.

PNAIC: Uma reflexão sobre a experiência na EIEB Laklãnõ

Diante da proposta do Governo Federal, praticamente todas as escolas de Santa Catarina aderiram ao PNAIC, e uma delas foi a Escola Laklãnõ. Os professores dos anos iniciais dessa escola começaram, portanto, a frequentar o curso oferecido pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a UFSC.

Os professores do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental que participam da formação do PNAIC relatam que os encontros possibilitam compreender como alfabetizar os alunos, contribuem para esclarecer dúvidas que são constantes no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, lhes fazem repensar seus métodos de ensino. Os comentários desses professores evidenciam, assim, que o PNAIC dá subsídios para que os educadores indígenas possam fazer uma comparação com a alfabetização na língua materna, ainda que muitos deles alfabetizem na língua portuguesa, mesmo tendo alunos falantes da língua Laklãnõ/Xokleng.

Podemos pensar também que o PNAIC corrobora, em alguma medida, o que já estava indicado na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998) acerca da formação de professores, ou seja, de que uma ação dessa natureza precisa formar profissionais reflexivos, capazes de perceber a própria prática pedagógica como situações a serem estudadas e refletidas criticamente, instituindo novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico.

Na proposta curricular de Santa Catarina, destaca-se que ações de formação:

> Deverão se constituir em espaço privilegiado para que os futuros educadores se tornem protagonistas ativos nos diversos momentos dos processos de formação. A ação reflexiva é,

portanto, um processo que implica em atitudes que não podem ser impostas. Dependem da maneira de encarar e responder aos questionamentos e desafios da prática pedagógica. São necessárias atitudes que implicam em se perguntar constantemente porque fazem o que fazem na sala de aula, se está dando resultados e para quem. (SANTA CATARINA, 1998. p. 101).

Cabe destacar que, neste documento, entende-se que:

> O processo de reflexão não é determinado biológica ou psicologicamente, não é uma forma individual de trabalho mental, nem neutro, mecânico ou passivo perante a ordem social. Ao contrário, é um processo que se prefigura nas relações sociais, é orientado pelas situações históricas em que nos encontramos, serve a interesses políticos, humanos, sociais e culturais, é capaz de reproduzir ou transformar as práticas ideológicas que estão na base da ordem social e é um instrumento que exprime nosso poder de reconstruir a vida social (SANTA CATARINA, 1998, p. 101).

Ao participarem dos encontros do PNAIC, os professores indígenas começaram a analisar de outro modo o processo de aprendizagem dos seus alunos, principalmente em relação à avaliação que faziam quando a criança não aprende. Ainda é muito comum entre os professores (e não apenas os indígenas) a compreensão de que o aluno não adquire conhecimentos porque o problema é familiar, genético, o que dificulta o diálogo com as famílias e o ensino na escola. Essas posturas eram constantes em reuniões pedagógicas

da escola, assim como a falta de reflexão sobre a própria ação, tanto em relação às atividades desenvolvidas como à falta de criatividade em sala de aula, não abrindo espaço para novos horizontes de ensino, deixando de lado o bilinguismo na escola.

O conhecimento das teorias e dos autores que fundamentam o PNAIC, assim como o estudo do material disponibilizado aos professores que participam dos encontros de formação, têm instigado os professores da escola Laklãnõ a refletirem sobre os processos de ensino referentes à alfabetização de seus alunos. Essa reflexão começou pelo planejamento de suas aulas e, a partir daí, os professores começaram a analisar seus métodos de ensino. Compreender a complexidade do ato de ensinar e aprender a analisar questões do processo de ensino-aprendizagem, como conteúdos, metodologias, procedimentos de ensino e avaliação despertaram o desejo de aprimorarem a sua ação como professores.

Por isso, ao participarem de uma formação que envolve a análise da prática de ensino que desenvolvem em sala de aula, refletindo sobre a teoria que embasa os próprios métodos de ensino e os adotados pela escola, o grupo de professores compreendeu que o aluno que frequenta a escola precisa de conhecimentos significativos que futuramente lhe resultem de utilidade. Nessa compreensão está um dos

grandes desafios e motivos para o crescimento da nossa formação profissional como educadores: a elaboração de uma metodologia para alfabetizar crianças bilíngues com êxito. Para contribuir com esse desafio, apresento na sequência uma breve reflexão sobre alfabetização bilíngue.

7. ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

Estudos apontam que alunos bilíngues apresentam significativas vantagens no desenvolvimento intelectual em relação a falantes monolíngues. As pesquisas de hoje sobre educação bilíngue, além disso, derrubaram o mito de que ensinar dois idiomas confunde as crianças. Contudo, há um momento em que esse diálogo entre as línguas é mais delicado: na alfabetização, período em que a criança vivencia a aprendizagem dos processos de codificação e decodificação da língua escrita. Por essa razão, quando crianças bilíngues ingressam na escola, esta deve tomar alguns cuidados como escolher em qual dos idiomas vai introduzir a leitura e a escrita ou se vai se alfabetizar nas duas línguas ao mesmo tempo, assumindo metodologias apropriadas para tanto.

Considerando essas reflexões, relembro aqui minha experiência como professor alfabetizador, relatada anteriormente,

para defender a alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng, porque assim a criança levanta hipóteses sobre a escrita a partir do seu maior repertório, do seu contexto. No entanto, diferentemente do que naquele momento, atualmente, na EIEB Laklãnõ, a alfabetização tem se efetivado na língua portuguesa, mesmo que a maioria dos professores (além de muitas crianças) seja falante ativo da língua Laklãnõ/Xokleng.

Sabemos que o aluno se alfabetiza uma vez só, em português, na língua materna de seu povo ou nas duas línguas concomitantemente, basta o professor escolher o meio apropriado para alfabetizar. Porém, alguns aspectos precisam ser observados na hora de trabalhar com dois idiomas na escola. O primeiro deles refere-se à matrícula de uma criança em uma escola bilíngue, ou seja, os pais precisam se identificar com os valores e a filosofia da instituição na qual matriculam seus filhos. Como segundo aspecto, é preciso pesquisar se o professor fala no idioma do aluno. O terceiro é observar se o aluno está, depois de algum tempo, se apropriando de, pelo menos, um dos idiomas. Igualmente, é preciso observar o interesse da criança e o seu nível de desenvolvimento no idioma.

Por isso, a escola deverá ter objetivos concretos para trabalhar com o bilinguismo, respeitando o tempo de aprendizado das crianças e flexibilizando o processo de ensino e de aprendizagem. Entendo, assim, o ensino bilíngue como aquele

que desenvolve a capacidade dos sujeitos para se comunicarem simultaneamente em duas línguas, o que significa dizer que o indivíduo bilíngue é capaz de escrever, ler, entender e falar, com controle quase total, de pelo menos duas línguas. Nesse sentido, o que melhor representa a efetividade de um processo de alfabetização bilíngue não é mais o quanto os alunos sabem falar, ler e escrever na língua materna, mas a compreensão que eles têm de como se apropriaram desse conhecimento e de como fazem uso da língua, em todas as suas modalidades, nas mais diferentes situações de interação.

Outra questão que se coloca em relação à alfabetização bilíngue é a época de iniciar esse processo. Do meu ponto de vista, não existe uma idade certa, mas sim uma idade em que a língua é tratada com mais naturalidade. Muitos pais pensam que a alfabetização do filho na língua materna ocorre muito cedo, o que não adianta porque ele não entende nada. Porém, só aprendemos uma língua quando somos expostos a ela e assumimos um meio para ensiná-la.

Diante das considerações tecidas nesta seção, alfabetizar na língua portuguesa, como vem acontecendo atualmente na Escola Laklãnõ, parece problemático para alunos falantes da língua Laklãnõ/Xokleng, pois se acaba por reprimir a curiosidade da criança, deixando-a constrangida em relação

à língua de seu próprio povo, que acaba por se tornar a segunda língua num espaço escolar indígena. Destarte, aos poucos, a escola assume uma aparência não indígena.

Uma das razões para isso pode estar na influência das novas tecnologias da informação sobre os professores e alunos da Escola Laklãnõ, talvez porque os próprios professores indígenas ainda não perceberam que podem usufruir dessa possibilidade para o ensino bilíngue, utilizando esse meio para alfabetizar as crianças. Quando se parte do que o aluno gosta e daquilo ao que ele tem acesso, o ensino se torna mais interessante e até mais agradável para o aluno. A tecnologia pode ser uma ferramenta para o professor unir o útil ao agradável.

Para contribuir na busca de alternativas para a transformação da realidade da alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng, me propus a realização desta pesquisa. Espero, assim, que os resultados, a serem apresentados nos capítulos que se seguem, nos levem à compreensão da melhor maneira de ensinar nossas crianças a ler e a escrever em Laklãnõ/Xokleng, e também em português. Essa forma de ensinar deve despertar nelas o prazer de serem alfabetizadas na língua materna de seu povo e o seu interesse por esse patrimônio, através do uso constante da língua materna no espaço escolar e, principalmente, em outros espaços, além de

proporcionar-lhes momentos de aprendizagem e entretenimento através do brincar no contexto em que vivem.

8. PERCURSO METODOLÓGICO

A alfabetização continua sendo, sem dúvida, um dos temas mais discutidos na área da educação. Assim, como não poderia deixar de ser, ele também foi um tema muito debatido durante nossa formação no curso Licenciatura Indígena. Cabe ressaltar, no entanto, que esse debate já vem acontecendo entre os professores indígenas há algum tempo em outros cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Continuando com essas discussões, o objetivo desta pesquisa consiste em compreender como se desenvolve o processo de alfabetização de crianças de contexto bilíngue em turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na EIEB Laklãnõ. Em síntese, pretendia saber se os professores dessas turmas alfabetizam somente na língua materna Laklãnõ/Xokleng, apenas na língua portuguesa ou nas duas línguas concomitantemente, e como esse processo se desenvolve em cada uma das turmas.

Uma vez definido o tema e o objetivo da pesquisa, foi necessário conversar com os sujeitos envolvidos para conseguir

as autorizações para a realização da mesma. Iniciei esta etapa junto à diretora adjunta da escola, apresentando a proposta e solicitando autorização para observar aulas em turmas de educação infantil e de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Com a autorização da direção da escola, procurei os professores das turmas nas quais realizaria a observação para conversar com eles sobre a pesquisa e sobre a possibilidade de acompanhar suas aulas durante três meses. Com a aceitação dos professores, iniciei as observações.

O acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula se realizou em 2014, por um período de três meses, sendo 13 dias em cada uma das turmas. As turmas selecionadas para a observação foram duas de educação infantil, as turmas I e II do 1º ano, I e II do 2º ano e I e II do terceiro ano, todas do período vespertino.

Durante esse processo de pesquisa elaborei questionários para os docentes das turmas nas quais realizei a observação das aulas e para o professor orientador da língua Laklãnõ/Xokleng, a fim de conhecer melhor cada um deles e também para compreender suas percepções sobre o ensino que eles desenvolvem junto às crianças indígenas.

Nas turmas observadas todos os professores são indígenas, mas com formação diferenciada e com vínculos empregatícios distintos. As duas professoras da turma de educação

infantil não possuem formação superior e são falantes da língua Laklãnõ/Xokleng. Elas são as únicas professoras envolvidas na pesquisa que não têm vínculo com a Secretaria de Estado da Educação, pois são contratadas pela Prefeitura Municipal de José Boiteux.

A professora do 1º ano I possui formação em nível médio, no magistério bilíngue e diferenciado voltado para os anos iniciais. Já a professora do 1º ano II possui formação superior, graduação em Letras. Ambas não são falantes da língua Laklãnõ/Xokleng.

O professor do 2º ano I possui formação em nível médio, no magistério bilíngue e diferenciado e, em nível superior, graduação em História. Atualmente, frequenta o curso Licenciatura Indígena e não é falante da língua materna de seu próprio povo. A professora do 2º ano II também é acadêmica do curso Licenciatura Indígena e é falante da língua Laklãnõ/Xokleng.

A professora do 3º ano I possui formação superior, graduação em Letras, especialização em Educação, sendo falante da língua materna de seu povo. A professora do 3º ano II ainda está em formação, frequenta o curso de Pedagogia na UNIASSELVI e é falante da língua Laklãnõ/Xokleng. Ambas as professoras do 3º ano frequentam o curso do PNAIC.

O professor orientador da língua Laklãnõ/Xokleng possui somente formação em nível médio, no magistério bilíngue e diferenciado. É falante da língua materna desse povo.

Essa breve caracterização dos docentes e das turmas nas quais realizei a pesquisa já aponta indicativos das razões das dificuldades encontradas na alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng.

As respostas dos professores às questões propostas a eles contribuíram significativamente para entender o processo de alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng na escola. Quando perguntei a eles se consideravam que enfrentavam dificuldades para alfabetizar as crianças na língua materna de seu povo, os professores questionados foram unânimes em responder que sim. Nesse sentido, de acordo com as opiniões levantadas, essas dificuldades se evidenciam principalmente em quatro das turmas pesquisadas: nas de educação infantil, 1º ano I e II e 2º ano I. Nas turmas do 2º ano II, do 3º ano I e II também existem problemas para alfabetizar na língua, porém eles são minimizados pelo fato das professoras dessas turmas serem falantes da língua Laklãnõ/Xokleng.

Na seção seguinte, apresento detalhadamente como se desenvolve o processo de alfabetização nas turmas de educação infantil e do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

9. A ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA LAKLÃNÕ

Smolka (1996), também estudiosa e pesquisadora do processo de alfabetização, destaca que o desenvolvimento do ensinar se imbrica com os muitos modos de aprender das crianças. Segundo ela, conforme citado na Proposta Curricular de Santa Catarina,

> O cotidiano escolar é um espaço permeado de contradições sociais, porque nele estão inseridas pessoas com histórias singulares, individuais ou coletivas, integrantes de um determinado espaço cultural, com diferenças orgânicas, comportamentais e divergências de ideias. Poder olhar a sala de aula e a escola de um lugar, ao mesmo tempo de imersão e de distanciamento, refletir sobre as ações pedagógicas no espaço alfabetizador e perceber em que medida se articulam e se entrelaçam as dimensões históricas, culturais, individuais, pragmáticas e pedagógicas, procurar estabelecer um movimento de constante diálogo com os pressupostos da perspectiva histórico cultural é um exercício que todo professor precisa fazer (SANTA CATARINA, 1998, p. 34).

Foi o que me propus a fazer quando optei por realizar esta pesquisa como trabalho de conclusão do curso Licenciatura

Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, cujos resultados são apresentados e analisados nesta seção.

A alfabetização na turma de educação infantil *Jõ Aju*

Sabemos que a educação infantil no estado de Santa Catarina está sob a responsabilidade dos municípios. Em consequência disso, o Centro Infantil *Jõ Aju* desenvolve suas atividades no espaço físico da EIEB Laklãnõ, porém administrativamente se vincula ao município de José Boiteux. Quando de sua implantação, em 2005, a Prefeitura Municipal de José Boiteux procurou a direção da escola para solicitar um espaço provisório que servisse como sala de aula para que as crianças de 4 e 5 anos de idade pudessem frequentar as aulas até que fosse construído um espaço definitivo, específico para as atividades dessa etapa da educação básica. A ideia era ocupar o espaço por um curto prazo, mas essas crianças ainda permanecem frequentando as atividades da educação infantil na Escola Laklãnõ.

A turma da educação infantil na qual acompanhei as atividades de alfabetização é composta por crianças indígenas e mestiças de índio com branco. A maioria delas não são falantes da língua Laklãnõ/Xokleng, uma minoria delas

apenas a compreende. Dos 21 alunos dessa turma, 10 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. As duas professoras da turma são indígenas e falantes da língua Laklãnõ/Xokleng, porém não possuem formação nem qualificação em cursos de outra natureza para atuarem nessa etapa da educação básica.

Quando perguntei a elas se as crianças são ativas em sala de aula, as professoras responderam que elas não têm acesso à leitura nem à contação de histórias em suas casas, e que isso interfere na sua aprendizagem. Destacaram que a escola é o único espaço que as crianças têm para descobrir o prazer da leitura, referindo-se principalmente às histórias de contos de fadas. As professoras consideram também que há uma carência de contação de histórias da própria cultura pelos pais, o que, na avaliação delas, não é bom para uma educação escolar indígena.

No acompanhamento das atividades dessa turma, a impressão que tive é de que as atividades não são planejadas, muito provavelmente devido à falta de formação específica das professoras e à não existência de uma política de formação por parte da rede de ensino a que se vinculam para dar a elas o suporte necessário ao planejamento das atividades, o que lhes gera dificuldades para ensinar. Ao perguntar a elas se participam de encontros de planejamento, organizados pela Secretaria de Educação do município, a resposta

foi negativa. Ambas informaram que elas apenas são contratadas, recebem o material e são informadas sobre o início das aulas. Nas palavras das professoras,

> Nunca tivemos cursos de capacitação nem formação oferecida para nós professoras da rede municipal. Já ficamos sabendo que a Secretaria do município oferece esses cursos, mas nunca fomos convidadas por eles, e com isso temos dificuldades em planejamento, simplesmente somos contratadas e liberadas a trabalhar sem ao menos nos orientar, fizemos o que podemos fazer pelas crianças. Reconhecemos sim a falta de orientação (Professoras Kógta e Leõgdá[6]).

Como as atividades não são planejadas, na sala de aula as professoras seguem o material que recebem. E as crianças vão realizando o que elas pedem no caderno de atividades que cada uma delas possui. Percebi que a escrita está presente em sala de aula somente na língua portuguesa. As atividades de escrita não são bem aceitas pelas crianças, pois elas preferem pintar, cantar, brincar e isso não está bem planejado para elas. No final, as crianças acabam forçando as professoras a cantarem e brincarem com elas. Outro aspecto interessante e intrigante durante esses 13 dias de

---

6 Kógta e Leõgdá são nomes indígenas femininos e os utilizo aqui para substituir os nomes das professoras, que não autorizaram o uso de seus nomes reais, como já indicado em outra nota neste trabalho.

observação foi que, a todo momento, as professoras preferem que os alunos cheguem até elas, pois estão sempre sentadas, e não o contrário.

Nessa sala há um aluno com síndrome de Down. Observei que as professoras têm mais cuidado com ele, porém não desenvolvem atividades voltadas para ele e, assim, essa criança acaba ficando mais no colo das professoras do que realizando alguma atividade que contribua para sua aprendizagem e desenvolvimento.

A interação entre os alunos é bem harmônica, pois a maioria deles são vizinhos e parentes, e isso facilita que as professoras não precisem chamar a sua atenção. Não observamos separação entre os alunos e, inclusive, a relação entre professoras e alunos é positiva, o que torna a sala um ambiente agradável. Os alunos sentam em duplas em carteiras próprias para eles. As professoras dão liberdade às crianças para escolherem o seu companheiro, o que na avaliação delas é positivo para o convívio entre eles. Os trabalhos dos pequenos estão expostos na sala de aula.

Durante as observações, constatei a presença da língua Laklãnõ/Xokleng, pois as professoras falam somente nessa língua com as crianças. Diante disso, perguntei a elas como procedem em relação aos não falantes. Responderam que somente ensinam o necessário para elas, como, por exemplo,

a pedir licença para ir ao banheiro, a pedir permissão para tomar água, a responder a chamada em Laklãnõ/Xokleng ou a pedir silêncio. A dificuldade é muito grande, segundo elas, pois os pais não aceitam que seus filhos falem Laklãnõ/Xokleng. Eles querem que seus filhos saiam da educação infantil sabendo escrever o necessário para frequentar o primeiro ano do ensino fundamental. Aqui fica nítido que, para os pais, os filhos têm que sair letrados da educação infantil. Mesmo assim, elas trabalham e fazem questão de usar a língua na oralidade em sala de aula, pois sabem da importância do ensino da língua materna para os pequenos.

Segundo as professoras, o uso da língua materna em sala e fora dela é frequente, pois a escola tem essa meta, quer que as crianças comecem a valorizar a língua materna já no início de seus estudos. Elas ainda reconhecem que não estão preparadas o suficiente para ensinarem esses alunos e fazem o que podem:

> Quanto ao ensino da língua, estamos sim muito carentes, deveríamos nos preparar mais mesmo, pois utilizamos aquilo que achamos que está certo. Falamos o necessário na língua Laklãnõ/Xokleng (Professoras Kógta e Leõgdá).

Nesta fala, as professoras reconhecem que as aulas ministradas são bem fracas, devido à falta de planejamento da parte delas. Mas é importante destacar que o uso da língua

materna na oralidade está presente em todo momento, nas saídas da sala, no recreio, e isso é notável, pois as mesmas só falam com as crianças na língua Laklãnõ/Xokleng. Kógta e Leõgda comentam que o seu uso da língua materna é bem aceito pelas crianças, pois a ideia é iniciá-las no conhecimento dessa língua, uma vez que poucas vezes os pais falam em casa e esse é o momento oportuno de ensinar.

A alfabetização nas turmas do 1º ano I e II dos anos iniciais da EIEB Laklãnõ

Após concluir as observações na turma de educação infantil, iniciei o acompanhamento do processo de alfabetização nas turmas do 1º ano I e II dos anos iniciais. Nessas turmas a situação é bem diferente daquela da educação infantil: as duas professoras possuem formação, mas nenhuma delas é falante da língua Laklãnõ/Xokleng. Acompanhei essas turmas por treze dias, com a mesma finalidade: entender como as professoras alfabetizam os seus alunos. Na observação das aulas percebi que a prática pedagógica dessas professoras é baseada em livros didáticos. Segundo elas, esses materiais são utilizados apenas como referência para o planejamento de suas aulas, o que é realizado em conjunto, para assim trabalharem os mesmos conteúdos. Contudo, cada uma tem uma metodologia de ensino.

A professora da turma I só fala português em suas aulas. Segundo ela, a opção por alfabetizar nessa língua deve-se ao grau de dificuldade de ensinar na língua materna. O mesmo acontece com a professora do 1º ano II. Ambas relatam que recebem um ou dois alunos não falantes do português e, por isso, se ocupam em alfabetizar essas crianças em língua portuguesa. Mesmo diante dessa realidade, a postura dessas professoras parece preocupante, uma vez que estamos falando de alfabetização numa escola indígena.

São 34 alunos ao todo nas duas turmas do 1º ano dos anos iniciais. No primeiro ano I estudam 17 alunos, seis alunos do sexo masculino e onze do sexo feminino. Já no primeiro ano II, são 13 alunos do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Todos eles são indígenas ou mestiços de índio e branco. Os alunos das duas turmas são bastante ativos para aprender, já têm noção da escrita, conhecem bem as letras do alfabeto, porém têm dificuldade na leitura de sílabas.

Em seus relatos, as professoras reconhecem que alfabetizar na língua Laklãnõ/Xokleng tem sido um desafio para elas, pois apenas dois alunos são falantes da língua materna e 32 alunos são falantes do português. Essa realidade linguística dificulta o início da alfabetização na língua materna, por isso acabam optando pelo português. Elas ressaltam que fazem um planejamento quinzenal para essas turmas, mas admitem que deixam a língua indígena em segundo plano.

Essa situação nos faz pensar sobre a formação bilíngue da professora do 1º ano I. Afinal, quais os benefícios que essa formação trouxe em sala de aula para os alunos?

Ao perguntar para a professora do 1º ano I sobre como faz para introduzir o ensino da leitura e da escrita, com base no que vinha aprendendo no curso do PNAIC[7], ela nos relata que procura aplicar tudo em sala de aula, porém apenas ao ensino da língua portuguesa.

Para a professora do 1º ano II, a alfabetização deve ser em português, pois as crianças precisam se habituar mais com o português e, no seu ponto de vista, a língua indígena deve ser ensinada como segunda língua pelo professor que assumirá a turma no próximo ano. Essa professora destaca:

> Nunca trabalhei em sala de aula a língua Laklãnõ/Xokleng, mesmo sabendo que é preciso para as crianças, pois tenho dificuldade em desenvolver atividades voltadas para o ensino da língua indígena. Sei mais o português, pois a minha família comunica-se somente no português, e isso trago comigo desde a minha infância e até hoje não aprendi a falar o Laklãnõ/Xokleng. Trabalho o ensino da língua na semana dos povos indígenas no mês de abril, quando todas as séries desenvolvem atividades

7 Cabe destacar que, ao longo do processo, esta professora desistiu do curso de formação do PNAIC.

interculturais, e na semana da pacificação na qual se desenvolvem atividades culturais. Ali poucas vezes me ocupo com a escrita, feita por um outro professor (Professora Dentxy[8]).

A professora do ano I só menciona ainda que opta por alfabetizar em português, pois não sabe falar a língua Laklãnõ/Xokleng. Os alunos sabem pouco e a escrita poucas vezes é utilizada. Perguntei a ela por que, mesmo com formação bilíngue, não usa oralmente a língua materna em sala de aula. Segundo a professora, ela sente certa insegurança quando fala na língua Laklãnõ/Xokleng em sala de aula. Em sua fala, a professora da turma relata que:

> Sempre que possível utilizo a língua materna Laklãnõ/Xokleng, porém poucas vezes. Às vezes trago para a sala de aula algumas atividades, quando se trata da disciplina de Laklãnõ/Xokleng. Escrevo no quadro negro, peço para as crianças lerem em grupo, pouca escrita é utilizada e pouca fala oral. Trabalho mais a língua Laklãnõ/Xokleng quando temos um trabalho voltado para as semanas culturais, sendo elas a semana dos povos indígenas na escola, no mês de abril e uma semana do mês de setembro, quando trabalhamos a pacificação. Nos outros meses utilizamos poucas vezes a escrita e a fala na língua materna Laklãnõ/Xokleng (Professora Marta).

8 Dentxy, abelha, é usado aqui para identificar o nome da professora do 1º ano II.

Durante as observações identifiquei poucos trabalhos em sala de aula voltados ao ensino da língua materna Laklãnõ/Xokleng. Com a falta de atividades é difícil estimular o interesse pela aprendizagem dessa língua em sala de aula. Há trabalhos dos alunos expostos nas salas de aula, porém quase todos na língua portuguesa, o que chama a atenção, pois uma das professoras tem formação no magistério bilíngue diferenciado e ambas são indígenas. Nas duas salas de aula praticamente não se observa a escrita em Laklãnõ/Xokleng, o que provoca um questionamento: por que não ousar expor trabalhos na língua materna desse povo, sendo que estamos falando da alfabetização numa escola indígena?

Quanto à interação dos alunos entre si observei que são bem amigáveis. As interações entre professoras e alunos e entre alunos entre si é muito positiva. As professoras sempre estão atentas aos alunos quando estes estão em atividades. Na hora do recreio as crianças convivem com os demais alunos da escola, porém sempre falando na língua portuguesa. A professora não acompanha seus alunos nesse período. Percebi que, pela conversa que se ouve, não dá pra dizer que é uma escola indígena.

A alfabetização nas turmas do 2º ano I e II dos anos iniciais

As duas turmas do 2º ano, a exemplo das demais, são mistas, ou seja, formadas por alunos indígenas e mestiços, resultado da mistura de índio e branco, porém todos são considerados indígenas pelos professores. Ao todo os alunos no 2º ano somam 31 que moram em diferentes aldeias na TI Laklãnõ. A turma do 2º ano I dos anos iniciais tem 15 alunos, sendo oito meninos e sete meninas, e a do segundo 2º ano II possui 16 alunos, sendo seis meninos e dez meninas. Os alunos das duas turmas são muito ativos e participativos, porém nenhum deles é falante da língua Laklãnõ/Xokleng, todos falam apenas português. Essa é uma realidade que preocupa, já que estamos falando de uma escola indígena, com professores indígenas, porém com alunos não falantes da língua do próprio povo.

A exemplo das demais, nessas turmas também foram acompanhadas as atividades durante 13 dias, o que me possibilitou identificar que os professores são muito atenciosos com seus alunos em sala de aula. A interação aluno-professor e professor-aluno é positiva, assim como a relação aluno-aluno, pois todos são amigáveis uns com os outros. A dinâmica utilizada pelos dois professores em sala de aula é bem distinta. O professor do 2º ano I é bem calmo, em nenhum momento altera a voz com seus alunos e a classe também

acompanha seu professor nesse ritmo de silêncio. No 2º ano II, a professora é mais enérgica com seus alunos e, em certos momentos, ela chama a sua atenção, pois a turma é agitada e, segundo ela, isso traz implicações para a alfabetização das crianças.

No decorrer das observações, percebi que os professores dessas turmas levam seus planejamentos para a sala de aula. Perguntei como é a dinâmica do planejamento, se é quinzenal, mensal ou se fazem os seus planos de aula apenas no início do ano letivo, se eles planejam de forma individual ou coletiva. Os dois professores relataram que fazem seus planejamentos individualmente, no início do ano e quinzenalmente, no decorrer do ano letivo. Ambos ressaltaram que o plano anual é exigido pela equipe de gestores da escola. Com base nesse planejamento desenvolvem planos de aulas quinzenais, de forma individual. Eles relataram que são parceiros profissionalmente, pois quando um professor precisa sair para fazer suas atividades referentes aos trabalhos acadêmicos (estou me referindo aos trabalhos do Tempo Comunidade do curso superior que frequentam na UFSC), são compreensivos e um ajuda o outro.

A metodologia de trabalho dos dois professores do 2º ano se baseia no que propõem os livros didáticos, os quais, inclusive, são utilizados com frequência para cópia de atividades

neles propostas. Em nenhum momento verifiquei a realização de atividades recreativas nas aulas de educação física, nas quais os professores normalmente deixam os alunos à vontade, e nem nas aulas de artes, também deixando de lado a língua materna nessas disciplinas. Ressalto aqui que as professoras de artes e educação física não são falantes da língua Laklãnõ/Xokleng.

Os alunos dessas turmas sempre estão em sala de aula, em nenhum momento os professores desenvolvem atividades lúdicas com essas crianças, o que é muito preocupante, pois elas ainda estão em fase de alfabetização. Um dos pontos negativos que me deixou perplexo e incomodado foi o fato de em nenhum momento perceber que os professores utilizam a língua Laklãnõ/Xokleng. A minha indignação se deve principalmente ao professor do 2º ano I possuir uma formação voltada para o bilinguismo. Apesar dessa formação, cabe destacar que ele não é falante da língua Laklãnõ/Xokleng, porém a entende. Sobre isso, esse professor relata o seguinte:

> Eu entendo a língua Laklãnõ/Xokleng, mas não me ocupo em trabalhar diariamente com meus alunos. Tenho medo de me expressar, pois não sou falante ativo, e de certo modo me dá certa insegurança. Durante meu estágio com as turmas eu trabalhei a língua Laklãnõ/Xokleng, porém foi só uma semana, depois daquela semana só utilizo o português nas minhas aulas. Eu sei a importância de alfabetizar na nossa própria língua, mas eu acabo optando pelo português, pois tenho mais domínio.

Minha mãe é falante da língua Laklãnõ/Xokleng, mas nunca falou conosco em casa e minha primeira língua foi o português (Professor Marcos).

A professora do 2º ano II é falante ativa, porém ela não faz uso dessa ferramenta com seus alunos. Diante dessa constatação, perguntei-lhe se realmente acontecem aulas em língua Laklãnõ/Xokleng em sala. A resposta foi negativa, pois ela disse que não prepara aulas na língua materna. Isso é frustrante para uma escola indígena, com professores e alunos indígenas, mas sem um momento de ensino da língua indígena em sala de aula. Essa professora destaca que encontra dificuldades ao ensinar, pois falar e entender é diferente de ler e escrever. Para ela, é complicado passar para os alunos o conhecimento de uma modalidade como a oral se eles não fazem uso da língua.

O professor do 2º ano I, como visto acima, relata que entende o Laklãnõ/Xokleng, mas não utiliza o pouco que sabe em sala de aula. A professora do 2º ano II relata o seguinte:

> Na minha casa todos são falantes da língua Laklãnõ/Xokleng, mas, no meu local de trabalho, poucas vezes a utilizo em sala de aula com meus alunos. Utilizo quando quero chamar a atenção dos mesmos, mas não escrevo e não falo com frequência. Eu sei que é importante ensinar aos nossos alunos a própria língua, mas eu não tiro esse momento em sala de aula. Estamos em falta, eu reconheço, mas encontro dificuldades na escrita,

e assim deixo passar o tempo e o ensino da língua portuguesa prevalece mais (Professora Kozéj[9]).

Os dois professores destacam a importância de ensinar a língua Laklãnõ/Xokleng, mas encontram dificuldades e assumem a sua responsabilidade por não estarem ensinando a mesma e acabarem alfabetizando as crianças em português, na esperança de que na próxima série outros professores desenvolvam o ensino da língua indígena.

A alfabetização nas turmas do 3º ano I e II dos anos iniciais

Após concluir as observações nas turmas anteriores, iniciei uma nova jornada na realização da minha pesquisa, porém mais contente, pois já de início ouvi e percebi o que mais queria: o uso da língua Laklãnõ/Xokleng em sala de aula e na escola pelos alunos dessas turmas.

Como já disse anteriormente, a professora do 3º ano I está frequentando o curso de formação do PNAIC. Ela relata que

9 Kózej é a palavra para designar flor em geral, mas neste trabalho vamos utilizá-la para nos referirmos à professora do 2º ano II, pois ela pediu para não ser identificada pelo seu próprio nome.

os encontros do PNAIC lhe propiciam ideias diferentes de como trabalhar em sala de aula e que os mesmos estão servindo como mais uma ferramenta de ensino. Essa professora ressalta ainda que todos os professores deveriam fazer esse curso, pois possibilita ensinar melhor os nossos alunos. A professora do 3º ano II também participa da formação do PNAIC. Ambas são falantes da língua materna Laklãnõ/Xokleng e consideram que o curso do PNAIC está ajudando-as demais, pois as atividades aprendidas nesses encontros oferecem subsídios em sua ação como professoras. Quando retornam para a sala de aula, desenvolvem as atividades aprendidas no curso, porém adequando-as à realidade dos seus alunos e tendo sempre presente a língua Laklãnõ/Xokleng.

As educadoras falaram que planejam as suas aulas juntas, tanto no início como no decorrer do ano letivo, e destacaram a importância do ensino da língua Laklãnõ/Xokleng. Criticaram os seus colegas de trabalho quando o assunto é o ensino da língua materna, pois dizem receber os alunos alfabetizados apenas em português, o que dificulta o ensino de Laklãnõ/Xokleng. As professoras mencionaram que isso transforma uma língua nativa numa segunda língua e que essa não é a política referente à educação escolar indígena. Ambas as professoras falam diariamente com os seus alunos na língua Laklãnõ/Xokleng, uma vez que se preocupam com

suas metodologias de ensino e procuram desenvolver atentamente o uso da língua materna, tanto na sala de aula como nos recreios.

No acompanhamento das aulas dessas duas turmas, ficou evidente que as professoras planejam suas aulas semanalmente e que uma das estratégias que assumem é o uso constante da oralidade no ensino da língua materna. Segundo elas, a oralidade foi a forma mais apropriada que encontraram para o ensino da língua, mas, para isso, fazem planejamentos juntas e definem qual o melhor momento para desenvolver essa linguagem.

Além de planejar o que e como ensinar, as professoras ainda registram aquilo que fazem em sala de aula. Perguntei como os alunos agem diante dessas atividades e, segundo elas, as crianças adoram, pois cantam e falam, mesmo se arriscando. Na sua visão isso é gratificante, pois o que querem é que as crianças comecem a praticar aquilo que lhes foi ensinado desde o início. Elas ainda destacam que as expectativas para o fim do ano são muito grandes, pois os alunos já sabem falar um pouco da sua própria língua, resultado do planejamento das aulas voltado para o ensino e o uso da língua Laklãnõ/Xokleng. As professoras relatam o seguinte:

> Eu sei que ensinar na língua Laklãnõ/Xokleng é muito importante para nós professores da Escola Laklãnõ e me preocupo com isso. Eu e a professora da outra turma nos preocupamos juntas, planejamos juntas para ensinar nossos alunos e até aqui tivemos resultados positivos quanto a esse ensino da língua. Cursamos juntas o PNAIC e quando voltamos para a escola planejamos aulas voltadas para o ensino da língua, e isso é gratificante, só lamento pelos meus colegas que acabam favorecendo o português na nossa escola (Professora Pazo[10]).
>
> Sempre me preocupo em incentivar meus alunos a falarem a língua Laklãnõ/Xokleng, pois eu sei da importância do ensino na escola. Planejamos aulas juntas, eu e a professora do 3º ano I, sempre em conjunto estamos desenvolvendo trabalhos e até aqui estamos tendo resultados positivos. Nossos alunos arriscam em falar conosco, pois o conhecimento adquirido no curso do PNAIC faz com que reflitamos sobre o ensino da língua em sala de aula, pois nos abriu um leque de conhecimento e mudança de como ensinar. (Professora Uglõ).

Nas duas turmas de 3º ano os alunos são bastante ativos, participativos e curiosos. Nessas turmas há 33 alunos ao todo. Na turma do 3º ano I são 17 alunos, nove do sexo masculino e oito do sexo feminino. Já na outra turma são 16 alunos, sendo sete do sexo masculino e nove do sexo feminino. Observei as atividades dessas turmas por treze dias em cada

10 Pazo é um nome de mulher indígena e aqui o utilizamos para fazer referência à professora do 3º ano I, que não quis ser identificada pelo próprio nome.

uma delas e concluí que as duas professoras realmente planejam e trabalham juntas, havendo momentos em que as duas turmas estudam na mesma sala de aula, o que só é possível num trabalho de parceria. Para ambas é bom compartilhar e integrar as duas turmas para fazer uma avaliação conjunta do ensino da língua nativa.

As salas são decoradas com o alfabeto, palavras e frases, tanto no português como no Laklãnõ/Xokleng. Para as professoras isso é muito importante, pois assim as crianças sabem como utilizar a fala da língua nativa. As crianças sabem que as professoras exigem que elas falem somente na língua materna. As frases são expostas na parede, com as falas do dia a dia, e isso é muito importante, comentam as professoras, pois com frequência os alunos se arriscam a falar. Percebemos que realmente as professoras dão subsídios para seus alunos fazerem o uso da oralidade na língua Laklãnõ/Xokleng.

Observei que os alunos têm uma interação positiva, tanto quando estão em salas separadas como quando estão juntos. As professoras realmente trabalham a integração dos alunos. Segundo as professoras, a desvantagem no processo de aprendizagem da língua materna pelos seus alunos é o fato dos professores de artes e educação física não serem falantes da língua Laklãnõ/Xokleng. Para elas isso não é

bom, pois era de se esperar que essas aulas fossem momentos em que as crianças pudessem praticar mais o uso da língua, já que acreditam que as brincadeiras seriam a forma mais fácil de interagir na língua materna. Porém, da forma como é, as crianças saem perdendo e comentam sobre isso. Ambas as professoras esperam que os colegas destas disciplinas repensem suas ações.

A metodologia das professoras das turmas de 3º ano é voltada para a realidade da criança. Pedem que os alunos tragam de casa o brinquedo que eles mais gostam e com isso elas produzem atividades que realmente constam nos seus planos de aula. Em nenhum momento percebi que utilizam livros didáticos, mas elas desenvolvem atividades diversificadas como a confecção de brinquedos, escrevendo o nome na língua materna. Nesse tipo de atividades, as professoras utilizam a escrita e a oralidade com os alunos, pois todos já sabem escrever e ler e isso facilita muito o ensino, segundo elas.

Ressaltam, no entanto, que o início do processo de ensino e aprendizagem na língua materna foi difícil, pois até então as crianças não conheciam a escrita da língua Laklãnõ/Xokleng e demora até se habituarem, mas elas apostam que seus alunos realmente são capazes de aprender a língua materna.

O ensino da língua Laklãnõ/Xokleng na visão do professor orientador da língua e da cultura

Como na escola Laklãnõ há um professor orientador da língua e da cultura, considerei importante conhecer suas posições acerca do ensino da língua Laklãnõ/Xokleng. Na conversa que tive com esse professor, ele destacou que, apesar das dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula, nunca se preocupou em auxiliá-los com o planejamento voltado para o ensino da língua materna. O professor ressaltou que tem conhecimento da importância do ensino da língua Laklãnõ/Xokleng para as crianças e que há anos vem se falando sobre isso na escola, com orientações nessa direção.

No desenrolar do nosso diálogo, o professor orientador da língua e da cultura lembrou que o ensino de nossa língua foi implantado pelo professor Kózéj, em 1994, destacando que no início houve uma grande rejeição por parte dos pais, mas que com o passar dos anos o ensino da língua Laklãnõ/Xokleng passou gradativamente a ser aceito. A estratégia do professor Kózéj foi começar a traduzir hinos evangélicos para o coral e os grupos das igrejas, para assim fortalecer o ensino e o falar da língua de nosso povo. Ele lembrou ainda que os hinos evangélicos eram cantados na igreja e isso foi

despertando o interesse da comunidade, pois a política naquele tempo era de revitalizar a língua, já que estávamos perdendo o nosso idioma.

Ao falar de sua formação, o professor orientador da língua e da cultura destaca que a sua formação no magistério indígena, apesar de ser somente de nível médio, lhe trouxe um conhecimento que nenhuma outra escola transmitirá para gerações futuras. Para ele é importante ter formação, pois a esfera de trabalho exige isso, porém ressalta que o que aprendeu com o seu pai jamais uma escola poderia lhe passar. Ao falar do conhecimento aprendido com os familiares, o professor se emociona quando comenta que foi criado pelo seu bisavô e que o que ele quer é que os alunos aprendam esses conhecimentos tradicionais. E um deles é a fala na língua Laklãnõ/Xokleng.

Em termos de experiência no magistério, o professor orientador da língua e da cultura relata que já foi professor de sala de aula quando ainda existiam as escolas isoladas nas aldeias. Em sua avaliação, naquele período o ensino da língua era muito mais intenso e forte, principalmente em relação ao uso da fala, pois as crianças daqueles anos eram falantes somente da língua Laklãnõ/Xokleng e isso era positivo quando ensinavam nessa língua.

Um dos objetivos dos questionamentos a esse professor era saber como ele desenvolve o projeto voltado para o ensino da língua na Escola Laklãnõ. O mesmo responde que no momento está reescrevendo o vocabulário Laklãnõ/Xokleng, pois quer que os professores tenham acesso a esse dicionário. Menciona, ainda, que seria interessante os professores dos anos iniciais trabalharem em parceria, elaborarem planejamentos em conjunto e assim prevalecer o ensino da língua nativa. O que se observa, no entanto, é que muitas vezes os professores trabalham individualmente, priorizando o ensino da língua portuguesa e deixando a própria língua materna como segunda língua na escola indígena. E isso, segundo ele, não é positivo.

Na continuidade do nosso diálogo, perguntei sobre como esperar um bom ensino do uso oral da língua Laklãnõ/Xokleng se os próprios professores não falam diariamente essa língua na escola. Ele concordou e reconheceu que não acompanha como deveria os professores em seus planejamentos e nem na elaboração de atividades que realizam com as crianças na escola. Reconheceu, também, ter dificuldades em planejar aulas com os demais professores, pois muitas vezes ele mesmo não vem para a escola para esse trabalho coletivo. Então, como esperar ensino da língua com qualidade se o próprio orientador não está totalmente disponível para os professores, para juntos buscarem um novo método do ensinar na língua materna Laklãnõ/Xokleng?

O professor orientador da língua e da cultura aposta nas cantigas para ensinar a língua Laklãnõ/Xokleng aos alunos. Durante o tempo desta pesquisa, observei o trabalho que ele desenvolve com as crianças dos anos iniciais e identifiquei que sua metodologia está baseada nas cantigas, pois as crianças cantam, ensaiam e se apresentam para a escola. Segundo esse professor, um bom alfabetizador é aquele que conhece seu aluno e sabe de onde ele vem para aprender. Percebi que, no seu cotidiano escolar, fala fluente e constantemente na língua Laklãnõ/Xokleng com as crianças, o que chama a atenção dos alunos.

Perguntei a ele se faz planejamento com os professores, ao que respondeu que sim, mas que essa prática poderia ser aprimorada e intensificada, como já indicado. Ressaltou que há dias em que ele mesmo assume as turmas para ensinar a cantar a cantiga *Goj Bág*[11]. As crianças cantam com vontade, o que é muito gratificante. No relato de seu trabalho, diz que as crianças já letradas não querem escrever, somente querem cantar as cantigas que ele lhes proporciona.

Quando assume as turmas, somente ele fica com os alunos e em nenhum momento as professoras dessas turmas se importam com esse ensino. O professor orientador da língua

11 Goj Bág é uma cantiga dos Laklãnõ/Xokleng. A tradução da expressão que dá título à essa cantiga é Rio Grande.

e da cultura destacou que gosta de trabalhar mais com as turmas do 3º ano I e II dos anos iniciais, pois as professoras participam das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, cantam, brincam e falam somente na língua Laklãnõ/Xokleng. O orientador destacou, ainda, que queria que houvesse mais participação dos professores da escola no trabalho que desenvolve.

11. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA LAKLÃNÕ/XOKLENG

Depois de descritas minhas percepções, como resultado das observações que realizei na turma de educação infantil e nas turmas do 1º ano I e II, do 2º ano I e II e do 3º ano I e II, passo a analisar como se desenvolve a alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng na EIEB Laklãnõ.

A primeira consideração diz respeito às grandes dificuldades para se alfabetizar na língua Laklãnõ/Xokleng, destacadas pelos envolvidos na pesquisa. Para eles as dificuldades consistem, principalmente, na baixa qualidade da educação e do ensino; na falta de exploração da realidade do aluno; na falta de uso do Laklãnõ/Xokleng oral e na falta do incentivo por parte dos pais e professores para o uso dessas ferramentas na escola. Depois de acompanhar as aulas e de

analisar as respostas dos questionários dos professores das turmas nas quais realizei a pesquisa, concordo com a existência desses problemas, pois são bem visíveis nesse contexto escolar.

Sabemos que grande parte das crianças brasileiras apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem escolar, devido a problemas materiais e de má convivência familiar e social. Porém, no contexto da escola pesquisada, assim como na comunidade Laklãnõ/Xokleng de modo mais amplo, não observei problemas relativos a essa má convivência. Contudo, percebo sim que ainda há falta de interesse por parte das autoridades, dos pais e até dos professores em disponibilizarem materiais e criarem as condições para a realização de pesquisas e para a construção de novos conhecimentos que contribuam para a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na língua Laklãnõ/Xokleng e da língua portuguesa.

Mesmo com as dificuldades identificadas e indicadas, percebi mudanças, mas elas realmente são lentas. Avanços na educação escolar indígena Laklãnõ/Xokleng se fazem necessários e deverão ocorrer com o tempo, mas poderão demorar muito, pois não senti preocupação com o ensino da língua Laklãnõ/Xokleng por parte da maioria dos professores cuja prática pedagógica foi observada.

Para que as mudanças se efetivem, é necessário envolver as famílias, ou seja, elas precisam participar do processo de ensino e aprendizagem da língua Laklãnõ/Xokleng na alfabetização dos seus filhos, com exemplos e incentivos em relação à valorização da cultura e em relação ao uso da língua Laklãnõ/Xokleng desde cedo. Aos professores cabe a responsabilidade em relação a sua formação continuada, nunca parando de ler, pesquisar e se qualificar, deixando para trás a educação escolar habitual no que tange ao ensino da língua Laklãnõ/Xokleng.

Quando perguntei aos professores sobre a influência da metodologia de alfabetização no sucesso ou no fracasso das crianças na aprendizagem da língua Laklãnõ/Xokleng, os professores das turmas do primeiro e segundo ano responderam que a forma como ensinam a ler e a escrever traz muitas implicações. Os professores que não são falantes admitem que não estão preparados para ensinar na própria língua. As professoras que sim são falantes dizem procurar métodos novos para ensinar.

A partir das análises, observei que as crianças das sete turmas acompanhadas estão em diferentes fases de aprendizagem e que desenvolvem conhecimentos diversos, independentemente do nível em que se encontram. Os alunos do primeiro e segundo ano apresentam níveis distintos entre si em relação ao domínio da leitura e da escrita, enquanto

que os do terceiro ano estão equilibrados. Na análise das atividades consegui unir teoria e prática e compreender melhor os estágios de aprendizagem dos alunos. Posso considerar que, com o trabalho desenvolvido, é possível observar na prática as proposições elaboradas pelas crianças e perceber que, na medida em que elas se desenvolvem, tais proposições também são expandidas.

No entanto, é importante destacar que, no processo de desenvolvimento da alfabetização, é preciso que o professor entenda as fases evolutivas de leitura e escrita da criança, para poder fazer as intervenções necessárias, criando meios para que ela desenvolva suas habilidades, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Em relação ao processo de alfabetização, nesta pesquisa também se evidenciou a dificuldade que os professores têm em explorar textos diversificados, resgatando seus usos e funções, bem como em propiciar a contextualização das práticas de leitura e escrita dos alunos. Ao serem indagados sobre como utilizam a vivência dos alunos na sala de aula, os professores observados responderam que nunca haviam notado o que as crianças liam em seu cotidiano. Também relataram que leem muito pouco para os seus alunos e que raras vezes utilizam jornais e revistas.

Essa informação permite levantar um questionamento: com uma sociedade exigente como a atual, a escola estaria cumprindo com a sua função se apenas ensinasse a codificar e a decodificar? Há controvérsias em relação às concepções que fundamentam as mais diferentes práticas de alfabetização, porém não é possível desconsiderar as contribuições das pesquisas que colocam o aprendiz como participante ativo da sua aprendizagem e o professor como mediador na relação entre o aprendiz e o conhecimento a ser apropriado.

Os resultados das pesquisas mais recentes na área da alfabetização indicam que não adianta o indivíduo saber codificar e decodificar o sistema alfabético se não faz uso dele no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita no seu cotidiano, como também não adianta o indivíduo ser letrado se não faz uso autônomo do sistema de escrita. Nesse sentido, interessa destacar que a alfabetização na EIEB Laklãnõ deve ser repensada com base numa proposta de trabalho com metas e objetivos voltados para a realidade da criança indígena. Nessa proposta, cabe instigar o professor a interagir com os alunos para propiciar a aprendizagem da língua Laklãnõ/Xokleng, tanto na oralidade como na leitura e na escrita de textos de diferentes gêneros, através do desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Nessa relação, assumirá de fato o seu papel de mediador.

Os dados desta pesquisa indicam que a escola não vem conseguindo cumprir a sua função quanto ao ensino da língua Laklãnõ/Xokleng na modalidade oral e tampouco na escrita. Os resultados deste estudo indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido, no sentido de se propiciar uma aprendizagem melhor sucedida, especialmente em relação à alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng, uma vez que a aprendizagem dessa língua na Escola Laklãnõ está sendo efetivada como segunda língua, ou seja, o próprio idioma da comunidade não está em primeiro plano quando se ensina as crianças a ler e escrever. HOERHANN (2012), analisando uma experiência escolar do povo Laklãnõ/Xokleng – a escola do passado, uma escola agrícola – concluiu que o objetivo dessa escola era nacionalizar os jovens indígenas. A reflexão desse autor nos faz pensar sobre o modelo futuro da nossa escola: teremos que formar alunos para novamente se integrarem à sociedade envolvente, esquecendo o ensino da língua Laklãnõ/Xokleng?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da importância dos movimentos de renovação da educação escolar indígena, ainda há imensas dificuldades de entender o processo de ensino na alfabetização da língua Laklãnõ/Xokleng. Para que alguma

mudança se efetive é necessário, antes de tudo, compreender melhor o que está acontecendo na alfabetização dos nossos alunos das séries dos anos iniciais. Foi a isso que me propus neste estudo para que, com base nos resultados, possamos elaborar um projeto de ensino mais adequado à nossa realidade.

Identifiquei vários fatores que influenciam no surgimento de problemas para a alfabetização bem sucedida das crianças na língua Laklãnõ/Xokleng. Dentre eles destaco: a falta de formação contínua para os professores indígenas; o processo de escolha dos professores para lecionar nos anos iniciais, pois a interferência das lideranças na escolha dos docentes tem efeitos na aprendizagem das crianças; o planejamento inadequado dos professores do processo de alfabetização; as metodologias que fundamentam a prática pedagógica; e, finalmente, a forma de condução das aulas, que não condiz com o contexto social no qual os alunos estão inseridos.

Considero de fundamental importância o ensino da língua Laklãnõ/Xokleng na modalidade oral, já que nem todas as crianças se apropriam desse conhecimento em casa. Por esse motivo a escola deve abrir espaço para as crianças aprenderem a língua nativa. Talvez, nos tempos atuais, não seja mais possível afirmar que esse idioma seja a língua materna das crianças. Para muitas delas tem sido uma segunda língua implantada no espaço escolar.

Para os educadores que pretendem assumir os riscos dessa revisão sobre o processo de alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng, é fundamental não deixarem de ser criativos e críticos, pois há muitos pontos a considerar em relação a essa questão, complexa por natureza. Também não podemos nos acomodar e pensar que todas as informações e experiências necessárias à prática dos professores já estejam analisadas. É essencial que o tema da alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng esteja presente nas reflexões e na prática pedagógica de cada professor indígena.

Portanto, a compreensão sobre como se desenvolve a alfabetização das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na EIEB Laklãnõ nos faz refletir sobre duas questões fundamentais: a formação dos professores indígenas, já discutida em seções anteriores, e o desenvolvimento de estudos sobre alfabetização em contextos multiétnicos e multilíngues. Tanto a formação como os estudos possibilitam aos educadores que sejam reflexivos, que se tornem capazes de analisar sua própria prática pedagógica e de aprender com ela, tendo em vista a qualificação do seu fazer docente.

Para Vygotski et al. (1988), a aprendizagem é fruto do conhecimento apropriado nas relações humanas que se estabelecem nos mais variados espaços sociais. Os conhecimentos são construídos e reconstruídos com base nas interações

entre os homens e entre eles e a cultura. Assim podemos dizer que aprendemos com e na cultura. Nesse sentido, é preciso entender que escola não é o único espaço de aprendizado. Entretanto, os pais passam a responsabilidade de ensinar as crianças somente aos professores, esquecendo que há diversos ambientes para aprender e que precisam incentivar os filhos a falar a língua Laklãnõ/Xokleng em casa, desde cedo, para que os mesmos não encontrem dificuldades na alfabetização na própria língua, a ser propiciada pelos professores de sua escola.

Além disso, os pais precisam conhecer e refletir sobre outras formas de aprender, juntamente com os docentes da escola. O indivíduo, quando chega à escola, traz consigo conhecimentos básicos do seu povo. Por isso é importante que os alunos sejam incentivados pelos pais e professores a exporem o que sabem da língua Laklãnõ/Xokleng e a se expressarem oralmente na mesma, o que facilitará o processo de alfabetização. Para isso se efetivar de fato, contudo, os professores e pais precisam se empenhar em aprender e também falar na língua nativa.

Por fim, cabe ressaltar que os saberes que o aluno possui não devem ser esquecidos pelos professores, especialmente no caso dos falantes da língua materna Laklãnõ/Xokleng. Assim, reforço a posição de que, se a escola quer que o aluno aprenda com os outros alunos e com o professor, num

processo de interação, de colaboração, no qual o docente é mediador, ela precisa assumir isso como projeto pedagógico e estimular o aluno a fazer uso da oralidade na língua Laklãnõ/Xokleng.

Além de estabelecer propostas, é necessário definir as prioridades da escola indígena no que tange ao ensino e à alfabetização voltada para o contexto da comunidade Laklãnõ/Xokleng. Em síntese, é necessário desenvolver novos hábitos e experiências que permitam estimular a comunicação oral na sala de aula e no espaço recreativo desses alunos, para contribuir com o fortalecimento do ensino da língua Laklãnõ/Xokleng na escola, com a participação efetiva dos pais e de toda a comunidade escolar.

3

ARTEFATOS ARQUEOLÓGICOS NO TERRITÓRIO LAKLÃNÕ/XOKLENG

por Copacãm Tschucambang

RESUMO

Este trabalho pesquisou materiais líticos arqueológicos da coleção Copacãm Tschucambang provenientes das imediações do Vale do Itajaí, na Terra Indígena Laklãnõ e entorno. Meu intuito foi identificar e classificar os artefatos, tanto a partir de atribuições de categorias arqueológicas, quanto a partir das categorias nativas Laklãnõ/Xokleng. Busquei assim entender as possíveis utilizações dos artefatos líticos e suas matérias primas, isto é, para que serviam e em que ocasiões eram utilizados. Através das informações dos anciões da aldeia, busquei uma melhor compreensão do que eram esses artefatos, os seus nomes nativos, as suas histórias, os significados associados a eles e a importância para o povo. Através desta análise de artefatos arqueológicos, procurei conhecer antigas aldeias do território tradicional Laklãnõ/Xokleng. Assim, esta pesquisa buscou também entender como este povo vivia na região antes e depois do contato com os não-indígenas a partir da conjugação tanto de uma análise arqueológica da coleção, quanto das informações orais dos anciões da aldeia.

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Copacãm Tschucambang, sou Laklãnõ/Xokleng e moro na aldeia Figueira da Terra Indígena (TI) Laklãnõ, no município de Vitor Meireles (SC), onde também nasci, em 1974. Sou filho de Sr. Vãjēky Tschucambang e Sra. Shantang Camlém Tschucambang, que, na verdade, são meus avós maternos, já que, na nossa cultura, os consideramos como pais (*Ág jug*), por sermos criados por eles.

Na minha infância, os meus avós e os meus tios tiveram uma grande importância na minha vida. Com o meu avô, até os meus cinco anos, quando ele faleceu, eu ia ao mato coletar mel e fazer armadilhas para capturar animais silvestres de pequeno porte. Depois do falecimento do meu avô, foi meu tio (*Jug*) quem continuou com essas atividades comigo até os meus treze anos, quando ele também faleceu, um ano antes da minha avó. Embora tenham partido quando eu ainda tinha pouca idade, aprendi com eles muitas coisas, coisas que às vezes não há explicação em português.

Depois morei com outros tios até os meus dezoito anos, quando resolvi sair da aldeia e morar na cidade de Blumenau (SC), onde residi até os meus vinte e cinco anos. Naquele momento, eu e a minha esposa Keli Regina Caxias Popó (também Laklãnõ/Xokleng) resolvemos ficar juntos e retornar para a TI, pois estávamos esperando o nosso primeiro filho.

Aos meus vinte oito anos, novamente voltamos para a cidade de Blumenau, onde ficamos mais dois anos, porém, não conseguimos mais nos adaptar. Estávamos nesse momento já com dois filhos (um menino e uma menina) e decidimos voltar definitivamente ao nosso lugar de origem e da nossa família.

Hoje, eu e a minha esposa ainda estamos juntos, temos uma união estável e com ela tenho seis filhos, o mais velho está com quinze anos. Meu filho mais novo está com nove meses, nasceu prematuro, com vinte e oito semanas de gestação, no mesmo período em que eu cursava a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC. Com trinta dias, teve que fazer uma cirurgia no coração, ficando na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) cinquenta e oito dias. No total, ele ficou setenta e dois dias no Hospital Regional de Rio do Sul (SC), mas hoje felizmente se encontra bem de saúde.

Do ponto de vista da minha formação educacional, eu frequentei, até a terceira série, a antiga escola primária Duque de Caxias, que se encontrava dentro na TI, na aldeia Sede. Depois frequentei a escola Basílio Priprá, que se encontrava na aldeia Coqueiro, cursando lá da terceira à quarta série. Ao término da quarta série, não foi possível continuar estudando, pois, na época, não havia escola na aldeia que oferecesse as demais séries e, consequentemente, eu teria que

ter ido para a cidade se quisesse seguir com os estudos. Bem mais tarde, quando surgiu a oportunidade de voltar a estudar, cursei a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) Laklãnõ na TI, para concluir assim o ensino fundamental e médio.

Junto ao meu povo também me envolvi politicamente, sendo eleito cacique da aldeia Figueira da TI Laklãnõ para o mandato de setembro de 2011 a setembro de 2014. Essa experiência como cacique me ensinou muitas coisas que foram importantes na minha vida, assim como me fez conhecer um pouco mais das histórias do povo, as suas formas de organização sociocultural e as articulações com outras instituições e órgãos públicos.

No final de 2010, resolvi retornar aos estudos e, assim, prestei vestibular para ingressar no curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFSC, que concluí em 2015. Em 2014, fruto desse ingresso na licenciatura indígena, me tornei professor na EIEB Laklãnõ, localizada na aldeia Palmeirinha.

O meu ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena propiciou a aprendizagem de novos conhecimentos sobre o passado do meu povo, sobre como viviam, como enfrentaram a entrada de colonos europeus em nosso território e quais foram as suas formas de luta para defender sua terra e seu modo de vida. Aprendi também a respeito da

experiência contada pelos próprios Laklãnõ/Xokleng em relação aos artefatos arqueológicos e a sua história, em sua própria língua, a qual eu domino e sou fluente.

A comunidade precisa de pessoas que tenham conhecimento da história do povo e outros saberes, para auxiliar as lideranças Laklãnõ/Xokleng, assim como na EIEB Laklãnõ, onde sou professor e onde posso melhorar minha atuação como educador e pesquisador para preparar os alunos da comunidade para o seu futuro, o que será melhor para o povo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou coletar e registrar informações a partir de atribuições de categorias arqueológicas e categorias nativas Laklãnõ/Xokleng a objetos líticos coletados na região do Alto Vale do Itajaí. Procurei conjugar informações sobre a identificação dos artefatos arqueológicos, suas possíveis utilizações e matérias-primas, assim como informações dos anciões sobre a história, os significados e a importância de cada um dos objetos coletados, para que serviam e em que ocasiões eram utilizados. A análise dos artefatos arqueológicos na TI busca entender como esse povo vivia na região, favorecendo a compreensão de uma história indígena como meio de valorização sociocultural.

Os artefatos Laklãnõ/Xokleng são reflexos de sua cultura, pois no passado eles tinham sua importância, distinta da atual. No passado, o povo dependia desses artefatos para a sua sobrevivência, já que seu modo de vida era baseado na sua relação com o ambiente natural. Os artefatos Laklãnõ/Xokleng carregam uma história que se fundamenta na cultura do povo. A utilização desses objetos era indispensável, cada artefato tinha sua função e importância, como, por exemplo, para caçar e se defender dos inimigos.

Esta pesquisa buscou entender quando esse povo deixou de fazer as pontas de flecha de material lítico, pois, com a chegada dos não indígenas no Vale do Itajaí o povo passou a ter acesso ao metal e a armas de fogo. Com relação ao acesso ao metal, ele ocorreu de forma gradativa antes da chamada *pacificação*, mas as armas de fogo foram uma aquisição posterior, que ocorreu a partir de 1914. Gradativamente, as pontas de flecha deixaram de ser produzidas e utilizadas na nossa cultura, pois outros objetos e/ou materiais fizeram com que sua utilização fosse substituída.

Assim, a análise de objetos antigos encontrados nos sítios arqueológicos pode nos trazer novas formas de conhecimento sobre os movimentos indígenas antes da chegada dos europeus ao Brasil, especialmente, no nosso caso, no Vale de Itajaí. Pretendo trazer à tona a resistência dos Laklãnõ/Xokleng para manter a alta mobilidade dentro do

seu território, que caracterizava a sua forma de viver antes e depois do contato. Acredito que o conhecimento de nossos antepassados sobre o território pode fazer com que as pessoas tenham outro olhar e outra maneira de pensar sobre o nosso povo.

Quero destacar aqui que, para complementar a minha pesquisa, visitei algumas coleções etnográficas e/ou arqueológicas. Essas coleções foram as do Museu de Arqueologia e Etnologia Oswaldo Rodrigues Cabral da UFSC, do Museu do Homem do Sambaqui do Colégio Catarinense de Florianópolis, do Museu de São Bonifácio, do Museu Municipal Eduardo de Lima e Silva Hoerhann de Ibirama e do Museu Julio de Castilhos de Porto Alegre. Essas visitas, junto com a história contada oralmente pelos anciões, foram fundamentais para entender por onde o povo Laklãnõ/Xokleng andava, pois, nessas coleções, consegui identificar alguns dos seus artefatos.

1. HISTÓRICO DO POVO LAKLÃNÕ/XOKLENG

No passado, os Laklãnõ/Xokleng se dividiam em vários subgrupos, entre eles *Ágdjin, Glókózy tõ pléj, Kózy klã nõ* e *Laklãnõ*[1]. Atualmente se reconhecem apenas como Laklãnõ/Xokleng. Conhecedores do ciclo da natureza, nosso povo sabia onde podiam explorar e em que época deveria fazê-lo, devido à sua alta mobilidade dentro do seu território de ocupação.

Conforme o tempo de caça e coleta, os seus membros permaneciam num determinado lugar e, assim, se reencontravam para fazer seus rituais, tais como casamentos, purificação das viúvas, perfuração do lábio inferior dos meninos, tatuagem de identificação na perna esquerda das meninas, ou, ainda, para fazer as trocas de novos conhecimentos. Existiam pontos de referência para o povo se localizar. Desta forma dominavam um extenso território. Segundo alguns autores (SANTOS, 1973; LAVINA, 1994; CORTELLETI, 2013), o território tradicional Laklãnõ/Xokleng, se estendia do Rio Grande do Sul ao Paraná, mas poderia ir muito além.

---

1 Sobre os nomes dos subgrupos, há várias versões dentre os sábios. Para uma maior discussão sobre este tema seria necessário uma pesquisa mais aprofundada.

Antes da chegada dos colonos europeus a Santa Catarina, particularmente ao Vale do Itajaí, a base de alimentação do povo Laklãnõ/Xokleng era composta principalmente da caça de animais silvestres e da coleta de pinhão, frutas nativas e mel. Depois, com a chegada dos não indígenas, que passaram a ocupar grande parte do território e a empreender ataques e perseguições, os Laklãnõ/Xokleng deixaram de fazer muitas dessas atividades, consideradas fundamentais para a sua alimentação e o seu modo de vida. Mesmo sofrendo sucessivos ataques e perseguições armadas pelos não indígenas, o povo Laklãnõ/Xokleng empreendeu uma forte resistência, contra-atacou os não indígenas e buscou se manter dentro do seu território tradicional. Neste sentido, esse grupo conseguiu sobreviver até a chamada pacificação, que ocorreu em 22 de setembro de 1914, através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Após o contato, o povo Laklãnõ/Xokleng sofreu muitas perdas, principalmente pelas imposições do SPI, que condenava as práticas da nossa cultura, costumes, tradições, crenças e conhecimentos tradicionais. O SPI e suas escolas, assim como as missões religiosas, fizeram com que fossem substituídos os remédios e a alimentação tradicional por remédios e alimentos industrializados, desconsiderando os conhecimentos milenares de nosso povo, condenando a sua crença e o uso das pinturas corporais, que definiam a linhagem das famílias e a forma de se organizar. Devido a essas

interferências sobre as crenças e o modo de vida, o povo Laklãnõ/Xokleng, aos poucos, foi deixando seus costumes, coletividade e outras práticas tradicionais. Além disso, muitas vidas se perderam por contaminações de doenças desconhecidas.

O que não dizer da perda do seu território tradicional, no qual se encontravam todos os seus conhecimentos! Essa perda os deixou confinados num local só. Na década de 1920, o governo do estado de Santa Catarina lhes reservou uma pequena área, reduzindo seu imenso território a essa pequena área de ocupação. Contudo, esse território, já reduzido, foi ainda mais diminuído quando, na década de 1950, o governo do estado de Santa Catarina tomou parte da reserva que havia destinado aos Laklãnõ/Xokleng, deixando-os com apenas 14 mil hectares.

Como se isso não bastasse, na década de 1970, o governo federal construiu uma barragem de contenção de cheias na divisa da TI, sem que nenhuma consulta fosse feita ao povo até hoje, nem estudos de impacto ambiental ou social. Esse empreendimento trouxe mais prejuízo ao povo Laklãnõ/Xokleng, que, mais uma vez, viu seu território ser diminuído, pois a barragem alagou áreas onde o povo fazia pequenas lavouras, coletava ervas medicinais e outras plantas usadas na confecção de artesanatos, assim como os lugares sagrados na memória do povo. Tomado pelas águas, a comunidade foi obrigada a deixar o local e fazer suas casas próximas às

encostas, que não são apropriadas para moradia. Muitas promessas de indenização foram feitas, mas até a data de hoje o povo Laklãnõ/Xokleng ainda espera ser atendido.

Atualmente a TI está divida em oito aldeias: Sede, Pavão, Barragem, Palmeirinha, Figueira, Coqueiro, Toldo, Bugio e Taquaty, esta última, uma aldeia Guarani.

A história do povo Laklãnõ/Xokleng e o processo de pacificação que sofreu no início do século XX foram escritos e analisados por muitos pesquisadores não indígenas como Santos (1973). Porém, poucas vezes essas histórias escritas por não indígenas chegaram até o povo Laklãnõ/Xokleng. Para reverter essa forma de retratar a história da pacificação, pesquisei com pessoas da própria comunidade, partindo do ponto de vista dos próprios Laklãnõ/Xokleng. Através da pesquisa entre anciões e anciãs da comunidade, consegui entender mais a história Laklãnõ/Xokleng e transmitir para as pessoas como esse povo vivia e vive na região, atualmente denominada TI Laklãnõ, que abrange os municípios de Vitor Meireles, José Boiteux, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, no estado de Santa Catarina.

Com isso, pretendo registrar uma parte da história deste povo, oportunizando que a juventude a conheça melhor, fortalecendo assim a identidade Laklãnõ/Xokleng. Pretendo mostrar novas formas de pensar sobre o nosso povo, pois a comunidade comenta que as histórias registradas pelos

pesquisadores não indígenas têm uma forma de expressão diferente, talvez porque as pessoas da comunidade que foram pesquisadas na época não entendiam e não falavam bem a língua portuguesa, motivo pelo qual podem ter tido uma interpretação equivocada das perguntas dos pesquisadores. Talvez, como digo, eles podem não ter entendido direito, mas é importante destacar que há palavras que só têm explicação na língua materna Laklãnõ/Xokleng. Da mesma forma, essa falta de compreensão pode estar relacionada a uma incompreensão dos próprios pesquisadores, que não são falantes fluentes da língua Laklãnõ/Xokleng.

2. A COLEÇÃO DE ARTEFATOS ARQUEOLÓGICOS COPACÃM TSCHUCAMBANG

Neste capítulo apresentarei os materiais líticos Laklãnõ/Xokleng que compõem a coleção arqueológica Copacãm Tschucambang[2]. A coleção será descrita abaixo

2 Nota das Organizadoras: A coleção aqui denominada Copacãm Tschucambang consiste em um conjuntos de artefatos arqueológico líticos reunidos pelo autor ao longo de sua pesquisa através de doações e empréstimos de moradores locais, que encontraram estes vestígios em suas terras, plantações e caminhos. As análises apresentadas referem-se à este conjunto de vestígios reunidos para a vigência da pesquisa.

conjuntamente com os dados de coleta e os relatos dos episódios de doação. Essas informações são importantes porque nos revelam as distintas visões que os não indígenas e os indígenas têm sobre os mesmos objetos. Para tanto, os dados serão apresentados da seguinte forma: entrevista/doação; descrição dos objetos (elaborada conjuntamente com o professor Dr. Lucas Bueno); dados de coleta; relatos e imagem dos materiais líticos.

Entrevista/Doação 01

Descrição dos objetos[3]

Este conjunto é composto por seis artefatos, todos da mesma matéria prima (basalto). Ele é composto por artefatos polidos e brutos, sendo os brutos aqueles que apresentam transformações decorrentes do uso. Para descrição das peças faremos uma numeração de 1 a 6, da esquerda para direita.

3 As descrições dos artefatos arqueológicos foram realizadas conjuntamento com o Prof. Dr. Lucas Bueno.

Artefato 1

Constitui um seixo de basalto de forma arredondada, com faces laterais relativamente planas e paralelas e extremidades pouco pronunciadas. Há marcas de uso nas duas extremidades do seixo e nas duas faces laterais. Nas extremidades as marcas são pontuais e arredondadas, ocupando principalmente as pontas dessas extremidades. Nas faces laterais as marcas tendem a ser retilíneas. A forma e a distribuição das marcas de uso indicam uma utilização do artefato como percutor, tanto para o lascamento unipolar quanto bipolar.

Artefato 2

Artefato sobre basalto de formato irregular, com marcas de polimento em áreas determinadas e com a definição de um pequeno gume polido. Grande parte da superfície do artefato encontra-se recoberta, em ambos os lados, por pátina de característica ferruginosa, provavelmente decorrente de contato com óxido de ferro. As marcas de polimento são visíveis, principalmente na parte do artefato relativa à produção do gume. O gume é pequeno, fino, ligeiramente arredondado. Este gume não apresenta robustez suficiente para utilização em ações que demandam a aplicação de muita força, principalmente em matérias mais duras. O artefato deve ter sido utilizado para cortar ou cavar, trabalhando matérias primas mais moles e menos resistentes.

Artefato 3

Artefato sobre basalto com marcas intensas de polimento. O artefato tem seção piramidal e formato triangular na sua parte proximal e apresenta uma concavidade intensa no bordo lateral esquerdo, em sua parte distal. Esta concavidade apresenta sinais intensos de polimento. Devido à forma do artefato e as características das marcas de transformação podemos dividir o artefato entre parte passiva e ativa. A parte ativa corresponderia à parte com seção piramidal e triangular, na qual há a definição de uma ponta robusta. A parte passiva corresponderia à parte onde há a definição de uma concavidade, destinada a facilitar o encabamento do artefato. Essas características indicam uma utilização em ações que envolvem a aplicação de força e precisão, como por exemplo, atividades de perfuração.

Artefato 4

Artefato sobre plaqueta de basalto, com sinais de polimento e picoteamento. O polimento predomina numa das faces e envolve principalmente a definição de um gume ligeiramente rasante. Este gume não é totalmente simétrico, pois há diferenças na intensidade de polimento das duas faces do suporte. A parte passiva apresenta marcas de picoteamento

definindo uma superfície plana. Artefato utilizado em atividades que envolvem a aplicação de força e percussão, como por exemplo, marcas e cortes de árvores.

Artefato 5

Artefato sobre basalto de formato alongado com superfície intensamente coberta por pátina, possivelmente decorrente do contato com solo rico em ferro. Há sinais de polimento para produção de uma ponta ou bico, bem robusto numa das extremidades do suporte.

Artefato 6

Artefato de formato alongado sobre rocha ígnea. Há picoteamento nas duas extremidades, sendo uma mais fina e outra com definição de área mais extensa e plana. Na extremidade plana há uma maior intensidade de marcas de uso. Artefato normalmente conhecido como mão de pilão, utilizado para macerar e processar diversos tipos de materiais, como coquinhos, pinhão e outros frutos.

Figura 1: Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng no passado da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang.
Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.

Dados de coleta

Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng no passado (Figura 1) cedidos pelo não indígena conhecido como Zezinho ou Piolho de Cobra, morador da localidade Serra da Abelha, no município de Vitor Meireles. Segundo Zezinho, todos os materiais foram encontrados num só lugar há aproximadamente 7 ou 8 anos, numa escavação feita por uma máquina que preparava o chão de uma casa próxima da casa dele.

Relato

Aldeia Figueira, 23 de fevereiro de 2013.

A doação desse conjunto de artefatos que hoje compõem a coleção arqueológica Copacãm Tschucambang aconteceu num domingo à tarde na casa do Sr. Vivaldo Leandro, na aldeia Figueira. Estávamos numa roda de conversa, na qual se encontravam o não indígena Sr. Vivaldo, de 42 anos — casado com a indígena Sra. R. C. C. e morador dessa aldeia —, o irmão dele, Sr. Osvaldo Leandro, de 38 anos, e outras pessoas. Quando conversávamos sobre a cultura do nosso povo Laklãnõ/Xokleng, o Sr. Osvaldo e o Sr. Vivaldo falaram que tinham algumas flechas de índios.

O Sr. Vivaldo falou que tinha duas pontas de flechas guardadas na caixa de ferramentas. Foi buscar a caixa de ferramentas, que estava dentro da casa, e a trouxe, mas as duas estavam com as pontas quebradas. Perguntei se ele podia doá-las para eu fazer os meus trabalhos da faculdade. Ele concordou e falou que conhecia um agricultor que teria alguns objetos que eram para os índios fazerem aquelas flechas, na localidade de Serra da Abelha. Este local estava aproximadamente há 30 km da casa dele. Perguntei se quando tivesse tempo ele poderia me acompanhar até a casa desse agricultor. Ele se prontificou a ir lá na mesma hora. Seguimos juntos até a aldeia Coqueiro. Chegando lá,

encontramos o agricultor, conhecido por Zezinho ou Piolho de Cobra, na sua casa. Fomos recebidos por ele. O Sr. Vivaldo me apresentou e falou que eu era o cacique. No momento, fiquei preocupado com não conseguir as informações, muito menos os materiais, devido àquela localidade estar em disputa judicial para a re-demarcação da TI.

Durante a nossa conversa, ao falar sobre a safra de fumo, ele mencionou os materiais líticos. Perguntei como eram esses materiais e se ele poderia mostrá-los para mim. Inicialmente ele ficou com jeito de quem não queria, mas quando falei que eu tinha interesse em vê-los e registrá-los para a minha pesquisa se ele permitisse, ele falou que tinha algumas coisas que havia achado. Achara alguns objetos embaixo da casa e outros em cima da chaminé da estufa de fumo. Juntou-os e colocou-os em cima da mesa de amarrar fumo.

Peguei uma peça por vez, enquanto ele falava que eram coisas da natureza. Ele se perguntava como poderiam ter parado ali, a um metro e meio embaixo da terra. Que o homem não teria como ter deixado ali. Era o seu jeito de dizer que não eram coisas dos nossos ancestrais, já que percebeu em algum momento de minha fala que eram coisas que pertenciam ao nosso povo. Preocupado com sua reação, comentei que algumas pessoas falam que esses

objetos são coisas que caem do raio da chuva, com o que ele concordou, e assim fiquei mais tranquilo.

Observei de novo os artefatos arqueológicos, mas só identifiquei a mão de pilão. Porém, tinha certeza que eles pertenciam ao povo Laklãnõ/Xokleng, pelo fato de eu conhecer a história do meu povo. Na época de coleta do pinhão, apenas os nossos ancestrais atuavam nessa localidade.

Passaram-se mais de três horas. Eu e o Sr. Vivaldo falamos de nossa vontade de sair, quando perguntei onde ele havia encontrado os objetos. Ele, se sentindo mais à vontade, me chamou para nos mostrar o local. Falou que, uns sete ou oito anos atrás, ele havia contratado uma máquina para preparar o chão de sua casa e que foi então que encontrou os artefatos. Perguntei se eu poderia filmar ou fotografar e ele concordou, porém falou que não tinha interesse em vender os artefatos já que uma de suas irmãs tinha pedido para usá-los para fazer uma pesquisa na universidade.

Voltando até o local onde ele colocou as peças à disposição, pensei que teria que levá-las comigo, e, assim, pedi os objetos falando que não tinham valor comercial para mim, mas que para a pesquisa dos meus trabalhos da faculdade tinham um grande valor. Ele deu um sorriso e falou: “Vou te emprestar, pois nem para minha irmã eu não emprestei, mas para ti eu vou emprestar”, o que me deu alívio e alegria. Falei de

meu interesse em voltar outra vez se ele permitisse, ao que ele me respondeu: “Pode vir”. Perguntei se poderia mencionar seu nome e ele concordou.

O Sr. Zezinho falou também que conhecia algumas cavernas ou taipas com vestígios de que teriam sido habitadas por pessoas. O Sr. Vivaldo falou que conhecia um senhor chamado Ivo Bossi, que morava na proximidade da Serra da Abelha, que teria algumas coisas que poderiam ser pontas de flechas. Também mencionou que ele conhecia alguém que possuía uma ponta de flecha ainda com um pedaço de madeira, possivelmente um fragmento do cabo.

Antes de sair, prometi que iria cuidar bem dos materiais, porque eles tinham significado para mim, assim como para ele. Ficando mais tranquilo, ele falou que tinha outras coisas que ele não havia conseguido achar naquele momento, mas as quais depois iria procurar. O Sr. Zezinho falou que caía muito raio perto da casa dele e queria me mostrar onde esses raios tinham caído. Tentamos ir ver, mas não chegamos ao local. Ele só apontou na sua direção.

Ao retornarmos à aldeia, o Sr. Osvaldo viu os objetos e falou que ele tinha umas flechas também, mas só na casa dele, na cidade de Witmarsum (SC). Também o Sr. Vivaldo lembrou que conhecia alguém naquela mesma cidade que tinha umas flechas. Perguntei se ele poderia ir junto comigo na casa daquela pessoa e ele concordou.

Entrevista/Doação 2

Descrição[4]

Para descrição das peças deste conjunto da Figura 2 faremos a numeração de 1 a 2, da esquerda para direita.

Artefato 1

Artefato em quartzo leitoso branco, com lascamento bifacial. Para o lascamento foram utilizadas as técnicas de percussão e pressão. O perfil é irregular e o artefato está fragmentado na parte distal. Corpo de formato triangular, pedúnculo de base côncava, possui apenas uma aleta no bordo esquerdo, formada por retoque definindo uma reentrância. Devido às irregularidades identificadas na morfologia do artefato, sua performance como projétil estaria prejudicada. A quebra na parte distal deve ter ocorrido durante o lascamento – seja para fabricação, seja para reavivamento do gume. Assim, o artefato pode ter sido utilizado, mas a quebra não é decorrente do uso.

4 As descrições dos artefatos arqueológicos foram realizadas conjuntamento com o Prof. Dr. Lucas Bueno.

Artefato 2

Artefato em sílex cinza escuro, com lascamento bifacial pelas técnicas de percussão direta e pressão. O perfil é irregular e o artefato está fragmentado na parte distal. Os bordos laterais são retilíneos e o corpo da peça tende a ser triangular, embora seja difícil definir em função da quebra na parte distal. O pedúnculo do artefato é côncavo e as aletas pouco pronunciadas, mas definidas por retoques definindo reentrância. Devido a suas características formais, o artefato deve apresentar restrições quanto ao seu desempenho como projétil. Assim como a primeira, a quebra identificada na parte distal deve ter sido produzida durante o lascamento, de produção ou reavivagem.

Figura 2: Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang. *Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.*

Dados de Coleta

As pontas de projétil de material lítico (pontas de flechas) da Figura 2 foram cedidas pelo Sr. Vivaldo Leandro. Segundo ele, elas foram encontradas há muito tempo na localidade de Serra da Abelha, no município de Vitor Meireles.

Entrevista/Doação 3

Descrição[5]

Para descrição das peças da Figura 3 faremos a numeração de 1 a 3, da esquerda para direita.

Artefato 1

Artefato em sílex cinza, bifacial, produzido por lascamento direto e por pressão. O artefato não está fragmentado. Perfil regular, com pequena variação na parte proximal. Bordos lineares, paralelos, parte distal convexa e proximal também convexa, definindo uma morfologia geral da peça elíptica. Na parte proximal direita há retoques envolventes definindo uma reentrância que marca a parte passiva do artefato, possivelmente um pedúnculo. A parte proximal esquerda apresenta um bordo mais abrupto, com ângulo próximo a 90 graus. O artefato pode representar um estágio do processo de produção de pontas de artefatos bifaciais, como os demais artefatos que compõem a coleção. O fato de não ter sido terminado como uma ponta não implica no seu descarte ou na sua não utilização. O artefato adquiriu outra funcionalidade, com um gume denticulado definido e possivelmente utilizado.

---

5 As descrições dos artefatos arqueológicos foram realizadas conjuntamento com o Prof. Dr. Lucas Bueno.

Artefato 2

Artefato em sílex cinza claro, bifacial, produzido pela técnica de lascamento direto e por pressão. O perfil é regular, bordos laterais retilíneos e concorrentes. Bordo distal fragmentado, mas com retiradas na parte fragmentada após a quebra. Corpo com forma possivelmente triangular. Pedúnculo linear, com aletas bem definidas em ambos os bordos, de formato linear, definindo extremidades triangulares. Suas características formais indicam um bom desempenho enquanto projétil, com quebra possivelmente decorrente do uso. Há um retoque após a quebra, indicando uma tentativa de reaproveitamento do artefato para o mesmo uso ou não.

Artefato 3

Artefato em sílex marrom escuro, bifacial, com lascamento direto e por pressão. Perfil muito regular, bordos retilíneos e corpo triangular. Artefato inteiro. Para confecção da ponta identificamos no bordo esquerdo uma pequena retirada a partir da ponta, possivelmente feito por percussão indireta (conhecida como golpe de buril). Pedúnculo linear, com aletas bem definidas e também lineares. Características formais indicam um desempenho ótimo enquanto projétil.

Figura 3: Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang. *Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.*

Dados de Coleta

As pontas de projéteis de material lítico (pontas de flechas) da Figura 3 foram cedidas pelo Sr. Osvaldo Leandro, morador da cidade de Witmarsum (SC). Segundo ele, foram encontradas oito anos atrás na localidade de Varaneira, no município de Rio do Campo, próximo de Witmarsum e Vitor Meireles.

Relato

Aldeia Figueira, 20 de abril de 2013.

Nessa data, estávamos em festa na aldeia, comemorando o Dia Nacional do Índio, 19 de abril. Durante a comemoração, o Sr. Osvaldo me chamou e me disse: "Eu trouxe algumas coisas para você ver" e tirou três pontas de projétil líticas do bolso da calça (ver Fig. 3). Perguntei onde ele as havia encontrado, e ele me contou que, uns oito anos atrás, as havia encontrado em Rio do Campo, na localidade de Varaneira, e completou dizendo "Eu tinha mais". Perguntei o que ele iria fazer com elas e o Sr. Osvaldo me disse que havia feito um colar com um projétil que estava mais inteiro. Perguntei se ele poderia cedê-las para mim para os meus trabalhos da faculdade, com o que o Sr. Osvaldo concordou dizendo "sim, se servir... Depois você me devolve". Naquele momento eu estava ajudando no atendimento da festa, portanto não tive muito tempo para conseguir mais informações.

Para contextualizar melhor o achado dos materiais líticos que estão sendo analisados, os mapas a seguir mostram, em primeiro lugar, o território tradicional Laklãnõ/Xokleng (Fig. 4) e a TI Laklãnõ (Fig. 5). Já no mapa da Fig. 6, o contorno amarelo mostra a TI Laklãnõ, incluindo os 23 mil hectares em disputa judicial para a TI ser re-demarcada, disputa que corre no Supremo Tribunal Federal (STF), em Brasília,

Figura 4: Território tradicional Xokleng. *Fonte: LAVINA, 1994.*

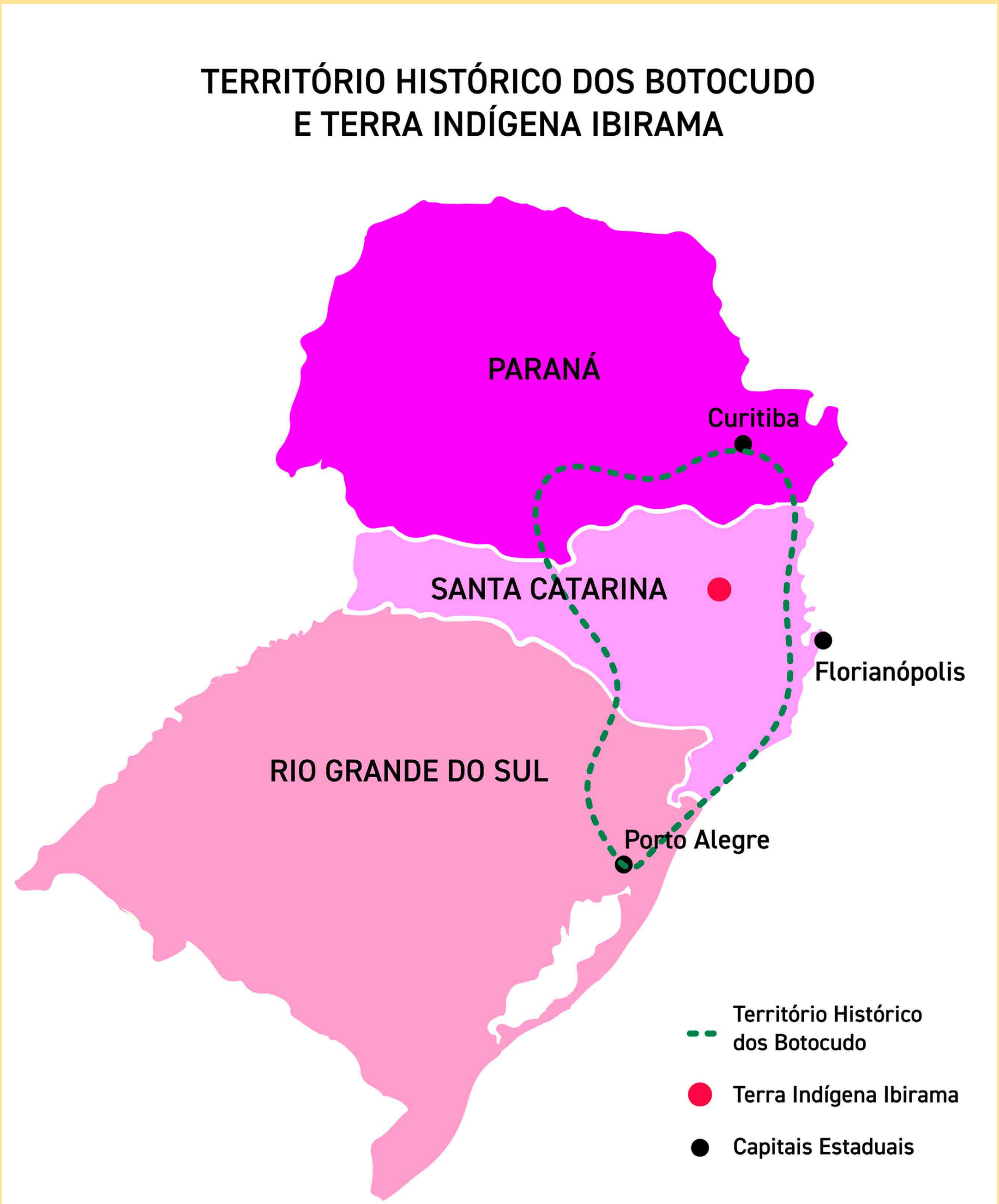
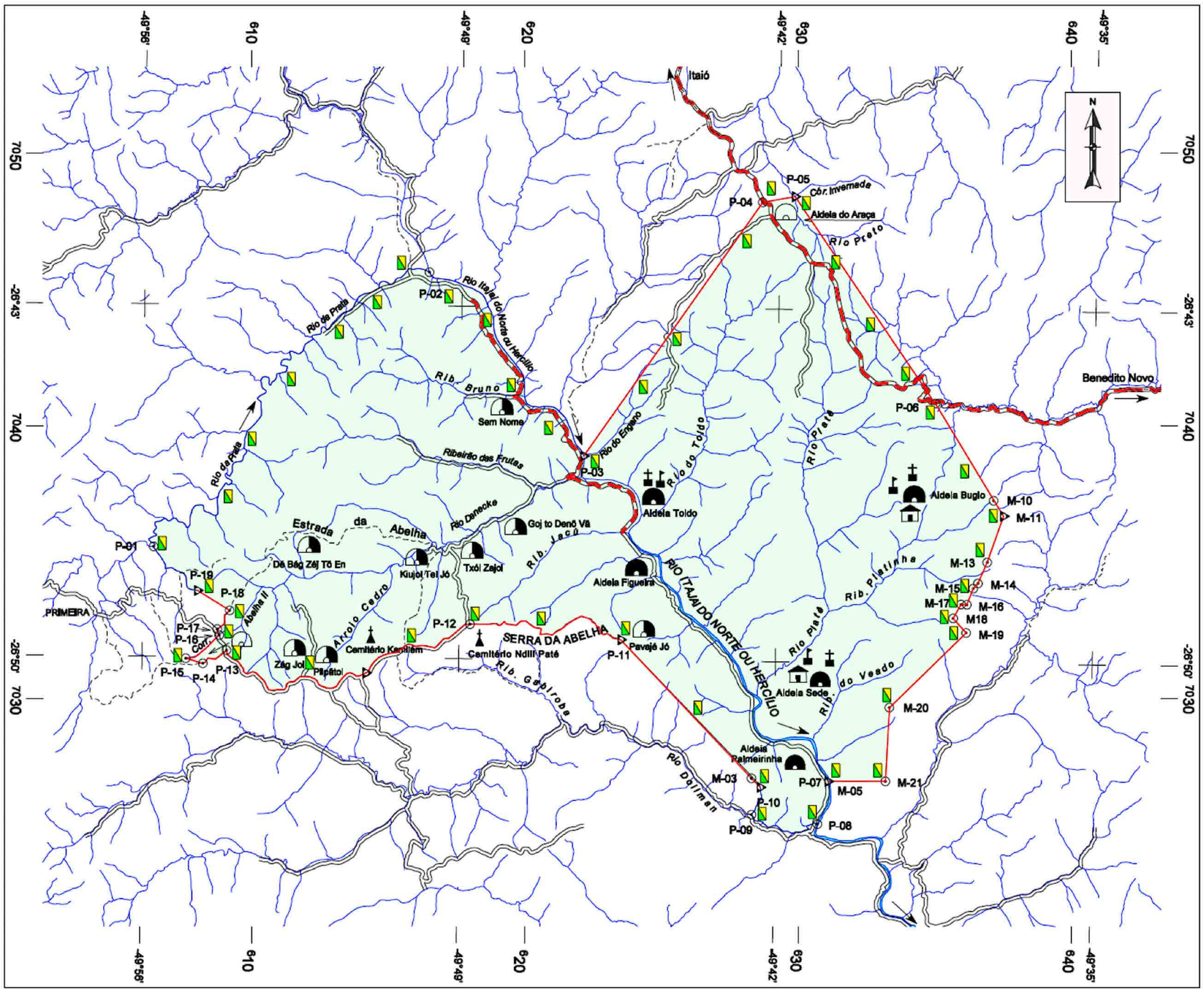


Figura 5: Mapa da Terra Indígena Laklãnõ. *Fonte: FUNAI, [s.d.].*



SINAIS CONVENCIONAIS

- TERRA INDÍGENA DELIMITADA
- POSTO INDÍGENA. CEMITÉRIO
- ALDEIA INDÍGENA. ALDEIA INDÍGENA TRANSITÓRIA
- MARCOS SAT E PLACAS INDICATIVAS A IMPLANTAR
- LIMITES A MATERIALIZAR
- PONTO DIGITALIZADO. DIREÇÃO DE CORRENTE
- ESCOLA. IGREJA
- RODOVIA TRANSITÁVEL O ANO TODO
- RODOVIA TRANSITÁVEL EM TEMPO BOM. CAMINHO
- RIO PERMANENTE. RIO INTERMITENTE
- LAGO OU LAGOA. TERRENO SUJEITO A INUNDAÇÃO
- LIMITE ESTADUAL. LIMITE MUNICIPAL

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

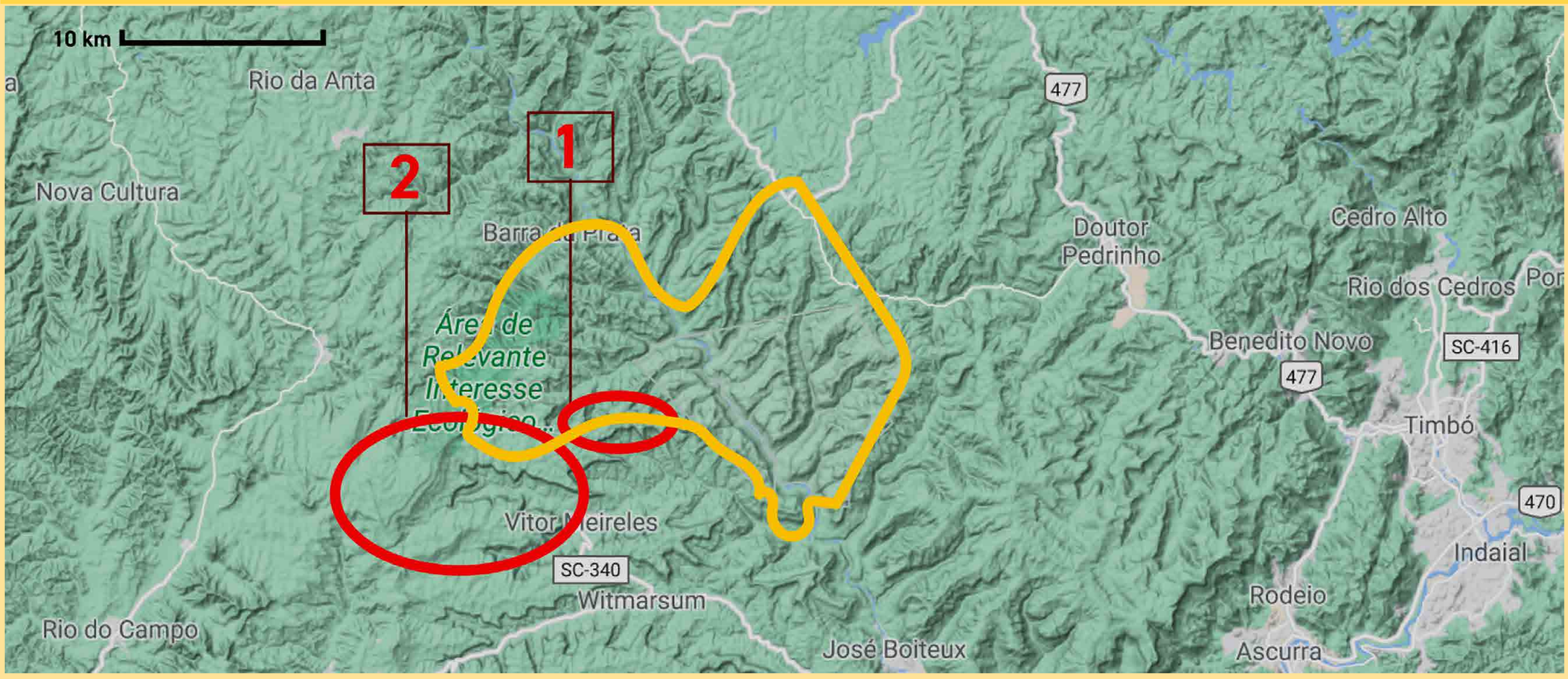
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI

DIRETORIA DE ASSUNTOS FUNDIÁRIOS - DAF

DENOMINAÇÃO: TERRA INDÍGENA IBIRAMA - LA KLÃNÕ	PLANTA: DELIMITAÇÃO
MUNICÍPIO: ITAIÓPOLIS, MAFRA, JOSÉ BOITEUX DOUTOR PEDRINHO, VITOR MEIRELES	SUPERFÍCIE: 37.108 ha / PERÍMETRO: 110 km
ESTADO: SANTA CATARINA / AER: CURITIBA	ESCALA: 1:200.000 / DATA: 13/09/1999
	PROCESSO: / BASE CARTOGRÁFICA: MI-2880.1/2880.2 2880.3/2880.4

RESP. TÉC. DEFINIÇÃO LIMITES:	RESP. TÉC. IDENTIFICAÇÃO LIMITES:	VISTO CHEFE DO DED:	PORTARIA Nº:
WALMIR DA SILVA PEREIRA ANTROPÓLOGO	FLÁVIO LUIZ CORNE ENG. AGRIMENSOR CREA nº 58.323/D – SP	MANOEL FRANCISCO COLOMBO ENGENHEIRO AGRIMENSOR CREA nº 64.889/D - SP	

Figura 6: Localidades onde foram achados os materiais líticos analisados nesta pesquisa. *Fonte: Google maps e elaboração do autor.*



desde dezembro de 2007. O círculo pequeno e vermelho (número 1), indica aproximadamente a localidade da Serra da Abelha, do município de Vitor Meireles, onde está localizada a casa do Sr. Zezinho ou Piolho de Cobra, que é o local onde foram encontrados os artefatos de materiais líticos da Figura 1. Nessa mesma área também foram encontradas as pontas de projétil de material lítico (pontas de flechas) pelo Sr. Vivaldo Leandro, que foram mostradas na Figura 2. O círculo maior em vermelho (número 2) indica aproximadamente a localidade de Varaneira, do município de Rio do Campo e Vitor Meireles, onde foram encontradas pelo Sr. Osvaldo Leandro as pontas de projétil de material lítico da Figura 3.

3. ENTREVISTAS COM OS ANCIÕES

No passado, o povo tinha os anciões como referência pelo fato deles terem todos os conhecimentos de vida e sobrevivência nas matas, mas, após a tal da *pacificação*, eles foram sendo esquecidos aos poucos. Atualmente, temos poucos anciões para nos darem orientações, e, entre os que existem, poucas pessoas da comunidade os têm como referência. O Sr. Alfredo Paté é um ancião da comunidade Laklãnõ/Xokleng de 81 anos pelo qual as pessoas da comunidade têm muito respeito, porém, ele não é consultado com frequência, o que faz com que muitas informações importantes estejam sendo desperdiçadas. Tanto o Sr. Alfredo Paté quanto o Sr. Paté Vãjēky Paté Filho são filhos de Vãjēky Paté, um dos anciões da comunidade Laklãnõ/Xokleng, que no passado a comunidade tinha como referência.

Neste capítulo irei apresentar as entrevistas realizadas com os anciões da comunidade da TI. Apresentarei, neste momento, os materiais líticos a partir das categorias nativas Laklãnõ/Xokleng, buscando as possíveis utilizações desses artefatos líticos e suas matérias-primas. Questiono para que serviam e em que ocasiões eram utilizados, buscando documentar os seus nomes nativos, suas histórias, os significados associados a eles e a sua importância.

Sr. Alfredo Paté e Sr. Paté Vãjēky Paté Filho

Entrevistas com o Sr. Alfredo Paté, ancião da comunidade Laklãnõ, de 81 anos, na aldeia Bugio, no dia 23 de agosto de 2014 e com o Sr. Paté Vãjēky Paté Filho, ancião da comunidade Laklãnõ, que não quis informar a sua idade, na aldeia Figueira, no dia 19 de maio de 2013.

A entrevista com o Sr. Alfredo Paté aconteceu na sua casa, na aldeia Bugio. Já o Sr. Paté Vãjēky Paté esteve na minha casa, na aldeia Figueira da TI Laklãnõ, vendendo salgadinhos e doces e, na oportunidade, convidei-o a entrar e falarmos sobre a história do nosso povo. Comentei sobre os artefatos arqueológicos e apresentei-os a ele. Vendo os artefatos arqueológicos, relembrou de nomes dos materiais que seu pai e os avós haviam repassado para ele. Foi então que comentei o local da coleta. Ele afirmou que esses materiais são do nosso povo.

Cito as falas do Sr. Alfredo e do Sr. Paté Vãjēky Paté sobre os objetos apresentados, as quais foram feitas usando termos do idioma da língua materna e do português. É assim que eu as apresento, com algumas explicações quando necessário.

No dia da entrevista, levei o Sr. Alfredo Paté para a aldeia Bugio. Na viagem, ele começou a contar histórias do povo e mostrou onde eram algumas das antigas aldeias antes da *pacificação*. Também contou que o *Nãdjavy*, líder do grupo, morava num dos locais por onde a gente passou. Indicou onde era a antiga divisa da TI. Havíamos combinado uns dias antes na aldeia Barragem que o Sr. Alfredo iria fazer a análise dos artefatos arqueológicos. No caminho para o Bugio, quando julguei ser o momento certo, falei: "Lembra das pedras que falei para você, eu tenho elas comigo, você quer dar uma olhada?". O Sr. Alfredo respondeu: "Sim, quando chegar lá em casa, eu quero ver".

Ao chegar à casa do Sr. Alfredo, ele me convidou a entrar, já limpando a mesa da cozinha, e falou para a sua esposa: "ele trouxe umas pedras para mostrar para mim". Sentamos, coloquei os artefatos arqueológicos em cima da mesa. Primeiro, ele pegou a mão de pilão e disse: "*Kló é* feito de *kózy tánh*", ou seja, a matéria prima de que é feita a mão de pilão *(Kló*) é a pedra verde (*kózy tánh)*. A Sra. Tereza Paté, esposa do Seu Alfredo, que estava preparando o almoço, se aproximou, pegou a mão de pilão e disse "é bonito, dava de ver que foi usado para moer as coisas e é bonito". O Sr. Alfredo então perguntou: "você quer vender?", mas eu falei que não. Ele falou que gostaria de ter essas peças com ele. Naquele momento, eu contei que os artefatos arqueológicos foram encontrados na localidade de Serra da Abelha, que um colono os havia encontrado numa escavação de uma máquina.

Figura 7: Material lítico de uso Laklãnõ/Xokleng no passado, coleção arqueológica Copacãm Tschucambang.
Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.

Sobre as pontas de projétil de material lítico das figuras 2 e 3 anteriores, o Sr. Paté Vãjēky Paté disse: "Este *tó do ja* [este é flecha da chuva]. Eles usava, mas não era feito por eles, são coisa que caía do raio da chuva".

Sobre o artefato da Figura 7, o Sr. Alfredo Paté disse:

> Se eu não estiver enganado, o *kló* [mão de pilão] é da sua mãe [no caso, minha vó materna]. *Ki vyn nũ mũ* [reconheci]. Naquela localidade eles iam coletar pinhão, onde ela possivelmente levou para macetar. Eu vi o seu pai [no caso, meu avô] macetando pinhão e carne de anta. O *kló* é da mãe da Kagzy, mãe da Txatag. Isso pertencia a ela desde o tempo que eles viviam na mata, antes da *pacificação*. A Txatag tinha muito cuidado, não deixava seus filhos pegar com medo deles quebrarem. Também tem o *kózy tõ bég* [machado de pedra] que eles fazem *pug* [colocam o cabo] para cortar a madeira para tirar mel, e tem outros que são mais grandes [pegou a mão de pilão outra vez e disse]: é da mãe dela.

Referindo-se ao mesmo material lítico, o Sr. Paté Vãjēky Paté disse: “Este é *kló* [mão de pilão]”.

Este artefato de material lítico da Figura 7, segundo o Sr. Alfredo Paté e sua esposa Dona Tereza, assim como o Sr. Paté Vãjēky Paté, é chamado de *kló* (mão de pilão) e é feito de *kózy tánh* (pedra verde). No passado, antes da tal da *pacificação*, esses instrumentos eram usados no pilão para moer os alimentos no dia a dia. Eles eram tão importantes que eram passados de geração em geração. Segundo o Sr. Alfredo Paté, eles eram uma das coisas com as quais as mulheres mais tinham cuidado.

Segundo o Sr. Alfredo Paté, o *kló* da Figura 7 é da minha avó Txatag. Ele o reconheceu, pois eles iam à localidade onde o *kló* foi encontrado na época da coleta do pinhão, para onde

ela possivelmente o levou para macetar essa semente. O Sr. Alfredo Paté viu o meu avô macetando pinhão e carne de anta na localidade onde foram encontrados os artefatos arqueológicos. O *kló* é da mãe da Kagzy, mãe da Txatag. Esse objeto lhe pertencia desde o tempo que eles viviam na mata, antes da *pacificação*. A Txatag tinha muito cuidado com ele, não deixava seus filhos pegar com medo deles quebrarem, disse.

De acordo com as informações dos anciões da comunidade Laklãnõ/Xokleng, a mão de pilão tinha outra utilidade, pois também era utilizada para afiar material de corte ou de metal.

Segundo o Sr. Alfredo Paté, um tigre [nome utilizado para se referir à onça] ia atacar o *Klónh (Kóvi)* quando ele estava fazendo uma lança para si. Ele atingiu o tigre com essa lança, mas ele não havia feito a ponta nem afiado a lança e, portanto, a lança não penetrou no tigre, pelo que, imediatamente, ele pediu para a sua esposa Angló, o *kló* para afiar a lança dele.

Na década de 1980, presenciei como a minha falecida vó Txatag utilizava uma mão de pilão. Ela usava o pilão para moer os seguintes alimentos: carne de animais silvestres, carne de aves silvestres, carne de animais domésticos, milho, amendoim, pinhão, dentre outros. Às vezes o usava para afiar a faca e a tesoura dela. Desta forma, de acordo com os

costumes e tradições do Laklãnõ/Xokleng, a mão de pilão no passado era muito importante no modo de vida do povo, por esta razão era passada de geração em geração.

Sobre a Figura 8, o Sr. Alfredo Paté disse: "Também é um machado, os machados gastam normal, porque é feito afiação, quando tem muito uso, aí quando está bem gasto eles deixavam de usar. Quando é feito afiação se usa na água".

Figura 8: Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng no passado, coleção arqueológica Copacãm Tschucambang.
Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.

Já o Sr. Paté Vãjēky Paté disse: "Outro é utilizado para cortar carne e coisa mais mole com nome de *konh ko"*.

O artefato de material lítico da Figura 8, segundo o Sr. Alfredo Paté, é outro machado, que está bem gasto. Ele também era utilizado na extração do mel. De acordo com as informações dele, os artefatos de materiais líticos eram afiados na água e eles se gastavam tanto quanto um metal. Quando os machados estavam bem gastos, deixavam de ser utilizados e eram colocados num depósito no lugar onde o povo morava.

Neste sentido, conforme as informações do Sr. Alfredo Paté, os artefatos arqueológicos não eram jogados fora ou abandonados em qualquer lugar. A necessidade fez com que a utilização no dia a dia marcasse a importância de cada um dos artefatos arqueológicos e, assim, cada um tem a sua importância e seu significado para o povo Laklãnõ/Xokleng.

Sobre o artefato da Figura 9, o Sr. Alfredo Paté disse: "Esta é usada para alisar as panelas, tanto por dentro como por fora", referindo-se ao alisamento das panelas de argila, tanto das faces externas como internas.

Sobre esse mesmo artefato, o Sr. Paté Vãjēky Paté disse: "A matéria prima desta pedra é *kózy tánh*, que é utilizada quente para alisar a panela de cerâmica [*pénky*], e também é utilizada quente no *mõg* [para fermentar a bebida feita de mel e outros ingredientes da natureza]".

Figura 9: Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng no passado, coleção arqueológica Copacãm Tschucambang.
Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.

O artefato de material lítico da Figura 9, segundo o Sr. Alfredo Paté e o Sr. Paté Vãjēky Paté, é chamado *kózy tánh* (pedra verde). De acordo com as suas informações, esse artefato arqueológico de material lítico era utilizado pelo povo Laklãnõ/Xokleng quente para alisar panelas de argila (*pénky*). Também era aquecido no fogo para fazer a fermentação do *mõg*.

Figura 10: Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng no passado, coleção arqueológica Copacãm Tschucambang.
Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.

Sobre o material lítico da Figura 10, o Sr. Alfredo Paté disse:

> *Ha vã* [admiração, são esses mesmos], é coisa deles [se referindo ao povo Laklãnõ/Xokleng]. Este é outro, *mã* [entendeu/escutou]? *Bég* [machado], *ha vã, ha gég vã* [são mesmo, são estes mesmos]. Essas coisas que foram pegas são mesmo. Este é um dos machados. *ẽ tõ pug ti kũ* [quando é colocado cabo] é furado a madeira, aí é usado este tipo de machado [referindo-se à Figura 8] e feito *pé tyg* [momento da extração do mel].

Sobre o artefato de material lítico da Figura 10, o Sr. Alfredo Paté disse que é outro *bég* (machado), usado para raspar e

Figura 11: Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng no passado, coleção arqueológica Copacãm Tschucambang.
Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.

furar madeira. De acordo com as suas informações, existem vários tipos de machados. Esse era utilizado primeiro, para perfurar a madeira, e para concluir o serviço eram usados outros.

Sobre o mesmo artefato, o Sr. Paté Vãjēky Paté disse: "Este é de raspar materiais, usado para cortar e na perfuração, com nome de *do ke ken*". Assim, segundo esse ancião, esse artefato arqueológico de material lítico é de perfuração e para afiar materiais de uso para corte e perfuração, e tem o nome *do ke ken*.

Referindo-se ao material lítico da Figura 11, o Sr Paté Vãjēky Paté disse: "Machadinha de mão também é utilizada para partir madeira, com nome de *bég*".

O artefato de material lítico da Figura 11, segundo o Sr. Alfredo Paté e o Sr. Paté Vãjēky Paté, portanto, é chamado de *bég* (machado), e nele era colocado um cabo para cortar madeira para tirar mel. No passado, o mel era um dos alimentos mais consumidos no dia a dia do povo Laklãnõ/Xokleng.

O artefato de material lítico da Figura 12, segundo o Sr. Alfredo Paté, era utilizado para afiar outro material lítico usado pelo

Figura 12: Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng no passado, coleção arqueológica Copacãm Tschucambang.
Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.

povo, chamado de *kózy tánh* (que era a sua matéria prima), portanto tinha a sua importância, pois sem um material para afiar não teriam como utilizar outros materiais da maneira que queriam, ou seja, com precisão.

Sobre esse artefato lítico, o Sr. Alfredo Paté deu o seguinte depoimento:

> Dizem que eles afiavam, decerto que este é de afiar, este é chamado de *kózy tánh* [pedra verde – sua matéria prima]. Aí é afiado com pedra a pedra.
>
> *Kló* este eles molda com a própria pedra, com pedra eles arruma para moer as coisas. Isso há muito tempo, quem sabe é da mãe da Kagzy. Decerto é da falecida Kudin. A água cobriu [referindo-se à mão de pilão]. A mãe da Lica. Eu vi, o dela era preto, puro diamante. Era preto. Tinha dois. Se procurar, é ali no Gambá [ponto de referência na TI]. Se queimar a samambaia e lavrar, a samambaia queimar e escavar vai pegar aonde ela morava. Tão lá, porque a Lica, a filha dela, não usava. Aonde ela não deu valor. Ela tinha dois, um era maior assim [fez um gesto com a mão, comparando a mão de pilão que estava analisando]. Era comprido, curto tamanho desse, era bem preto. Se eu soubesse o valor hoje em dia teria comprado dela, teria guardado, como dizem os brancos era puro diamante, aí era preto, diz ela que brilhava às vezes, o menor brilhava, diz ela. Era moradia dela, era aonde eles morava, quando ela faleceu, ela morava lá, ela morreu na água [afogada] sem guardar as coisas dela. Com certeza ficou ali, ninguém pegou, se ela tivesse ficado doente até morrer, *dé ũ vũ un kũ vim tẽ* [algo tinha guardado], mas ela morreu na água, aí as coisa dela jogara fora, abandonara as

coisas dela. Eu sei aonde ela morava se queimar e lavrar. Não foram embora, tão lá.

Aonde era moradia do Nãdjavy, aonde mostrei pra você, ali na ponte que passamos. Embaixo tem pedras que eles usavam na preparação do *mõg*, as pedras que era queimadas tão dentro da água. Aí quando eu preparei para eles o *mõg*, eu fui pegar pedra, as mesmas pedras, perguntei a mim mesmo, como que estas pedras elas estão queimadas, estava num monte só dentro da água, estava dentro da água aonde eles deixaram, trouxe as mesma. Aí usei aqui no preparo do *mõg*, queimei para usar, queimei para esquentar o *mõg*. Aí depois que foi tomado, guardei tudo num monte só. Falei: "Vocês fica aqui. No próximo ano que vem vou usar vocês, viu? Não foge daqui!" Quando preparamos outra vez, não se encontrava mais. Falei para a Nena e a Tónh: "Aqui eu deixei, aqui nas raízes das taquaras." Procuramos e nem sequer um pedacinho não tinha mais. Mas não era, é que uns encantados, os ancestrais morava ali e queimava. Era encantados. Decerto os fora embora de volta. De certo *dé pã vã, ã tã te* [é uma coisa estranha/outra coisa]. Como estou falando para você é coisa estranha, só os branco pode vê, essas coisas velhas são encantados. Aí você tem contigo coisas de muita importância. Se eu visse o lugar, afirmaria com toda certeza que são esse mesmo. Como diz, eles morava lá no *zág djol* [local onde tem bastante araucárias] perto de *pli pã tól tá óg nõ dẽ kég ke mũ* [nome de um local de referência na paisagem onde foram encontrados os objetos arqueológicos]. *Tá a nõ te zi nẽ kég ke mũ* [lá sua mãe morava, no caso ele se refere à minha vó]. Quando eles iam buscar pinhão, ela levava as coisas dela. Também a falecida Kula, lá próxima da morada do Batxa, como diz, no *zág djol ki, ki zi tũ ti nõdẽ* [nas áreas de araucária, ou pinheirais, estão as coisas dela]. Decerto as coisas tão lá ou

talvez ela trouxe junto. Eles moravam lá quando o *Jãggál* [o *pacificador*, Eduardo] vendeu as terras deles. Eles saíram de lá. Tiveram que sair de lá. Decerto trouxera, mas às vezes a sua mãe esqueceu.

Naquele momento, eu perguntei "Como ficou lá?", questionando se após a *pacificação* o povo continuou usando esses objetos. Ele respondeu: "Deixaram porque o *Jãggál* deu machado de verdade e facão. Aí deixaram e guardaram. Aí este daqui ficou lá, *ũ ẽ txõ vég mũ* [já havia visto, disse se referindo à mão de pilão], *ũ kũ* máquina *ti ja ti*... [ele se lamentou que a máquina deixou uma marca na mão de pilão e quase a quebrou]."

Naquele momento, eu falei que há mais de trinta anos a minha vó tinha uma mão de pilão que era menor do que a que ele estava analisando, e que, se eu a encontrasse, eu iria reconhecê-la. A esta observação, o Sr. Alfredo Paté respondeu:

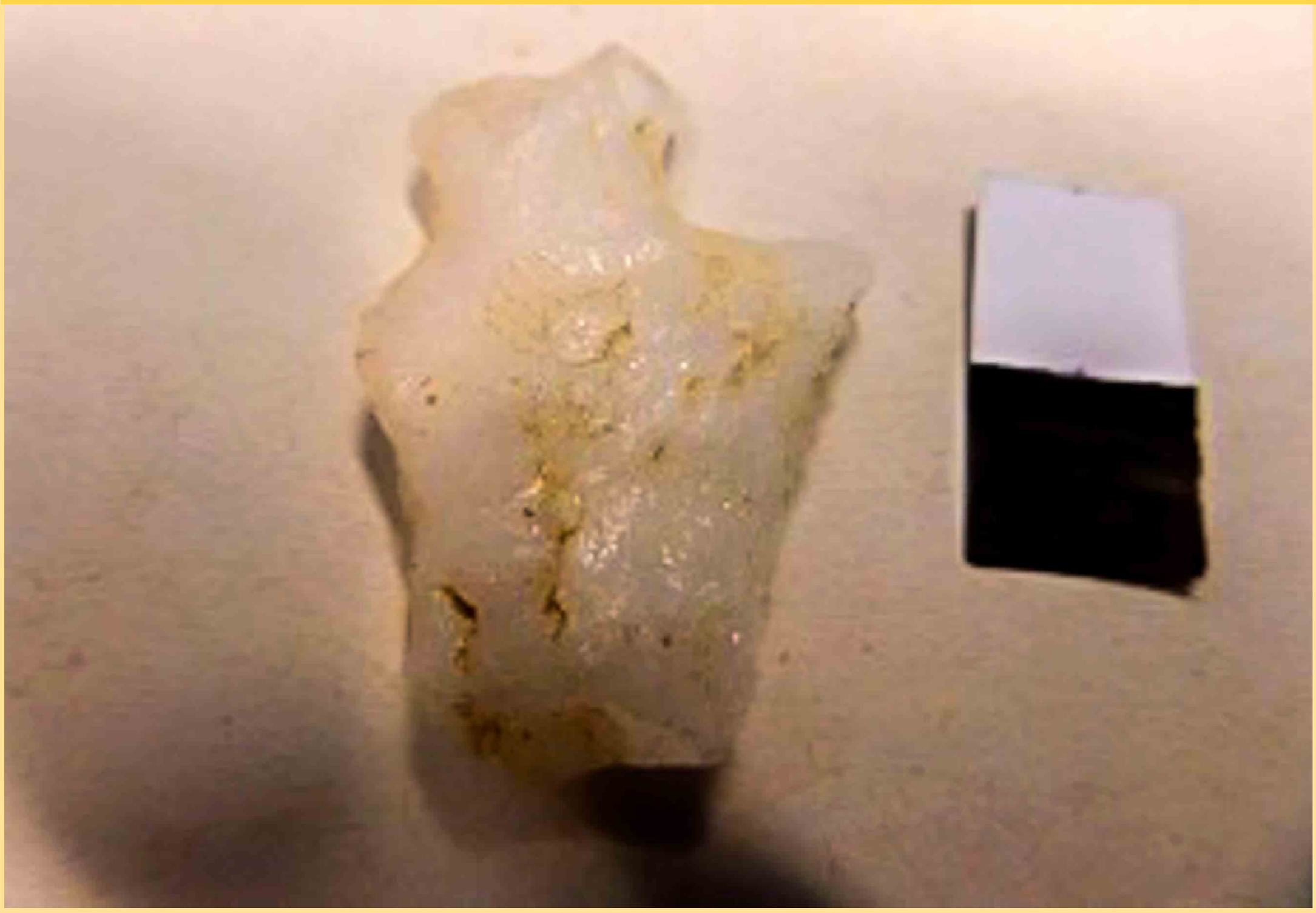
> Aonde ela morava, se escavar vai encontrar. Também onde a Kula morava, aonde a veia Agló morava, tem ali. Com certeza, *ki vũ ta nõdẽ* [tão ali], ali aonde sua mãe [minha vó], no outro lado do ribeirão ela morava [*Ãggló*]. Se você me levar lá, mostro, aponto o local onde ela morava, todinho para você escavar até achar. Este daqui é outro. O preto ela deixava, o preto. Levava este daqui [mão de pilão que ele estava analisando], *zág to mũ kũ ẽ mõ bó tẽ kég ke mũ* [quando vão ao pinhão, aí eles levavam]. Eles usavam, colocava no balaio, balaio. *Kló* [mão de pilão]

e *kléj* [pilão] era pequeno. Aí era levado junto no balaio nas costas. Também em Bom Sucesso [localidade próxima à aldeia Bugio] tem. Pode dizer que é da tua vó, da Kagzy, provavelmente da mãe dela.

Quando apresentei as pontas de projétil de material lítico ao Sr. Alfredo Paté, a primeira a ser analisada foi a de material de quartzo da Figura 13.

O Sr. Alfredo Paté analisou a ponta de projétil de material lítico da Figura 13 e disse: “Este é flecha de pedra, esse é

Figuras 13: Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang. *Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.*



Figuras 14: Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang. *Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.*

flecha, é primeira deles [referindo-se ao povo Laklãnõ/Xokleng]". A segunda a ser analisada pelo Sr. Alfredo Paté foi a de material sílex da Figura 14.

Seu Alfredo Paté pegou a ponta de projétil de material lítico da Figura 14, a olhou e disse: "por que está quebrada? [fazendo a pergunta a si mesmo] Antigamente encontrei uma dessa, estava enterrada, aí coloquei cabo, quando as coisas não tinha muitos valores, só aquela vendi por 50, só um desse,

Figuras 15: Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang. *Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.*

um desse [não informou o ano que ele a encontrou e vendeu].” A terceira a ser analisada pelo Sr. Alfredo Paté foi a de material sílexda Figura 15.

O Sr. Alfredo Paté pegou a ponta de projétil de material lítico da Figura 15 e disse: “esse é um desses também, mas não está pronto”. A quarta a ser analisada pelo Sr. Alfredo Paté foi a de material sílex da Figura 16.

Figuras 16: Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang. *Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.*

O Sr. Alfredo Paté pegou a ponta de projétil de material lítico da Figura 16 e disse: "Este quebrou o pé, este quebrou a ponta". A quinta a ser analisada pelo Sr. Alfredo Paté foi a de material sílex da Figura 17.

O Sr. Alfredo Paté pegou a ponta de projétil de material lítico da Figura 17 e disse assim: "O que encontrei é assim, mas era menor, mas mesmo assim quando as coisa não tinha muito valor vendi, só aquela vendi por 50. Peguei na estrada

Figuras 17: Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang. *Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.*

que desce para Vigante [localidade que pertence ao município de José Boiteux], quando estávamos tirando palmitos". Ele chamou a sua esposa, Dona Tereza, para ver o artefato, e ela disse: "ah! é flecha". O Sr. Alfredo Paté disse para ela: "ele trouxe junto com outras quebradas". Dona Tereza disse: "uh! é muito bonito". Perguntei a ele para qual tipo de bichos ela era usada e o Sr. Alfredo Paté respondeu: "com este eles matavam anta, bugio, porco do mato, também usa para se defender de seus inimigos, mata ser humano, brancos".

Figuras 18: Pontas de flecha da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang. *Fonte: Fotografia de Copacãm Tschucambang, 2014.*

As pontas de projétil de material lítico da Figura 18, já reproduzidas anteriormente, segundo o Sr. Alfredo Paté, Dona Tereza e o Sr. Paté Vãjēky Paté, são pontas de flechas que o povo Laklãnõ/Xokleng usava no passado. De acordo com as informações do Sr. Alfredo Paté, no passado o povo as utilizava para caçar e matar bichos, tais como a anta, o bugio, o porco do mato e outros, mas também as usavam para se defenderem de seus inimigos.

A respeito dessas pontas de flecha, o Sr. Paté Vãjēky Paté afirma que eram utilizadas pelo povo Laklãnõ/Xokleng, mas

não eram produzidas por ele, já que, segundo ele, eram coisas que caíam do raio da chuva, e que tinham o nome de *tó do ja*.

4. DISCUSSÃO DA COLEÇÃO COM ALUNOS

O tema escolhido para realizar o meu estágio foi artefatos arqueológicos no território Laklãnõ/Xokleng. Esta atividade teve como objetivo trabalhar, a partir do artefato arqueológico, os conhecimentos das áreas de matemática, biologia, química, física, arte, arte indígena e língua indígena com a turma do ensino médio. Neste capítulo, irei apresentar a minha experiência de estágio na escola, como uma forma de reflexão sobre como uma coleção arqueológica pode ser trabalhada num ambiente escolar diferenciado. Para tanto, este capítulo se baseia no Relatório das Atividades do Estágio III, realizado no mês de setembro de 2014 com a turma do 1º ano II do ensino médio da EIEB Laklãnõ. Essa escola foi criada em 04 de agosto de 2004, e reconhecida como escola indígena desde que foi construída. Embora não tivesse acontecido ainda sua inauguração oficial, suas aulas iniciaram no dia 04 de agosto de 2004. Até hoje a escola não conta com um Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio, de acordo com a especificidade do povo Laklãnõ/Xokleng, o que, contudo, é garantido por lei.

A EIEB Laklãnõ possui educação infantil, ensino fundamental e médio. São oferecidos três períodos de aulas, sendo o matutino (das 07h30 às 11h30) para os anos finais do ensino fundamental. Cada aula tem uma duração de quarenta minutos. No período vespertino (das 13h às 16h45), são oferecidos a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Nas turmas do 1° ao 5° ano, as aulas têm uma duração de quarenta e cinco minutos. No período noturno (das 18h30 às 22h05), funciona o ensino médio, cujas aulas têm uma duração de quarenta minutos.

Atualmente, são 35 professores que atuam na escola. A escola conta com outros nove funcionários: duas merendeiras, três serventes (das quais, uma é servente inclusiva do pré-escolar, efetiva da Prefeitura de José Boiteux, e outra do município de Vitor Meireles) e quatro vigilantes.

A educação escolar dentro da TI é oferecida pelo governo estadual e pelos municípios. Além da escola Laklãnõ, temos a EIEB Vanhecú Paté, localizada na aldeia Bugio, que possui ensino fundamental e médio. Em ambas as escolas, o ensino é oferecido nos três períodos.

Com a construção da escola Laklãnõ em 2004, foram desativadas as escolas que ofereciam séries iniciais e se localizavam nas aldeias Sede, Pavão, Coqueiro e Figueira. O ensino

ficou assim centralizado e todos os alunos passaram a estudar na nova escola. Só a escola Luzia Meire, da aldeia Toldo, não foi desativada. Na aldeia Barragem existe ainda uma escola que oferece ensino fundamental, mas ela não é uma escola indígena e, portanto, nela os professores não são indígenas e os alunos estudam junto com os nãos indígenas.

Nas atividades de estágio, busquei trabalhar com a turma a forma de coleta de artefatos arqueológicos, desenvolver exercícios relativos à unidade de comprimento, área e perímetro relacionados aos sítios arqueológicos; analisar as medidas dos artefatos arqueológicos, como é feita uma escavação em um sítio arqueológico, os procedimentos e técnicas de uma escavação para não prejudicar as coletas e como é feita a datação a partir do carbono quatorze. Ao longo dessas atividades, busquei incentivar a oralidade da língua Laklãnõ/Xokleng nos trabalhos com os alunos. A ideia de trabalhar com vestígios arqueológicos se deu porque os jovens não têm conhecimento de como eram produzidos esses utensílios cotidianos, nem para que servia cada um ou a importância de cada um deles.

Com essa atividade, pretendi passar informações para os alunos sobre como o povo Laklãnõ/Xokleng vivia antes e depois do contato com os nãos indígenas na região do Vale

do Itajaí. Para tanto, trabalhei as coleções de artefatos arqueológicos, os significados e a importância de cada um dos objetos coletados, para que serviam e em que ocasiões eram utilizados. Também efetuamos uma análise dos mesmos. Busquei, dessa forma, que os jovens compreendessem a história indígena como meio de valorização sociocultural.

Além dessas atividades, foram trabalhados vídeos com o ancião Sr. Alfredo Paté, além do documentário *As 10 maiores descobertas do Egito Antigo.*

Os professores e professoras Berenice Ndilli, Alfredo Priprá, Marcondes Namblá, Joasias Kuita Cuzung, William Denis Caxias da Silva, João Criri, Maria Kula Paté e Keli Regina Caxias Popó são os que cederam as suas aulas para meu estágio com a turma do 1º ano II do ensino médio. Essa turma tem 20 alunos no total, com idades entre 14 e 20 anos, sendo que alguns faltaram ao longo das aulas, o que deu uma média de frequência de 17 a 18 alunos. As aulas do meu estágio ocorreram entre os dias 1º e 9 de outubro de 2014, numa carga de 24 horas-aula, durante o período noturno.

Num primeiro momento, conversei com a professora de matemática, Berenice, e com o professor de biologia, Alfredo, para estagiar nas suas aulas. Também aproveitei a aula da noite da disciplina de geografia do professor João. Além disso, utilizei o horário das aulas de história e sociologia, para

apresentar uma contextualização da história e da alta mobilidade do povo Laklãnõ/Xokleng, repassando um pouco da história tradicional do povo através de aula expositiva e dialogada. Trabalhei com os alunos a leitura e mapas de Lavina (1994), para eles entenderem o que seria o nosso território tradicional. Foi usado um data-show para observar o mapa, e foi realizada a leitura individual do texto de dissertação de Lavina.

No dia 02 de outubro de 2014, comecei a trabalhar a atividade II, que abordava o conceito da arqueologia e de artefato arqueológico. Na primeira aula da noite, da professora Maria Kula, da disciplina de língua materna, trabalhei com os alunos o conceito da arqueologia e artefato arqueológico. Nesta aula foi utilizado o data-show para ler os textos junto com os alunos. Expliquei a importância de analisar os artefatos arqueológicos para saber o tempo em que o ser humano ocupou um determinado lugar e a importância dos artefatos em relação à vida do nosso povo. Alguns tiraram as dúvidas em relação à história e artefatos do povo. O tempo de aplicação dessa atividade foi de cinco aulas.

No dia 03 de outubro de 2014, trabalhei com os alunos a atividade IV, sobre coleta de artefatos arqueológicos, a partir da leitura de textos da dissertação de Lavina (1994). Esse texto fala de artefatos arqueológicos e, com o intuito de fazer

comparações com as figuras que se encontram na dissertação, apresentei a minha coleção de artefatos arqueológicos aos alunos. A partir dessa coleção, procurei analisar a forma de produção tradicional dos artefatos e a utilização de cada um. Os alunos analisaram os formatos e os tamanhos das peças, trabalhando as medidas. Expliquei a importância dessas peças na vida dos nossos ancestrais e onde foram encontradas, além de quem as achou e com quem se encontravam. O tempo de aplicação foi de três aulas.

No dia 06 de outubro de 2014, alguns professores cederam suas aulas para eu estagiar, sendo eles: a professora Berenice, de matemática, o professor Joasias, de arte Xokleng, a professora Maria Kula, de língua Xokleng e o professor Marcondes, de antropologia. Trabalhei com os alunos a atividade V, que consistia na aplicação científica dos conceitos matemáticos, físicos e químicos na arqueologia. Foi usado o data-show para ler junto com os alunos os textos sobre a datação em carbono quatorze, para o qual foi apresentado um texto sobre o Santo Sudário, que foi datado com esse teste.

A principal questão abordada foi: "como funciona a datação por carbono quatorze?". Trabalhei com os alunos as unidades de comprimento, área e perímetro. A partir da apresentação do mapa de Lavina, busquei trabalhar com os alunos o perímetro e a área que os Laklãnõ/Xokleng ocupavam no passado. Ao final da aula, foi passado um exercício sobre o

que é unidade de comprimento, área e perímetro. Alguns não haviam entendido e tiveram oportunidade de tirar as dúvidas. O tempo de aplicação foi de quatro aulas.

No dia 07 de outubro de 2014 foi trabalhada a atividade VI, sobre técnicas de escavação. Foi novamente usado o data-show para ler o texto que explica como é feita a escavação em um sítio arqueológico. O tempo de aplicação foi de duas aulas.

No dia 08 de outubro de 2014, foi realizada a atividade III do plano de aula, na qual foi visionado o filme *As 10 maiores descobertas do Egito Antigo*. O filme trata de pirâmides e outros monumentos, das possíveis técnicas para cortar pedras de aproximadamente mil toneladas que foram usadas nessas construções e de escavações subterrâneas. O tempo de aplicação foi de três aulas.

No dia 09 de outubro de 2014, trabalhei a última atividade. Nesta aula, foi passado um vídeo de aproximadamente 55 minutos realizado com o ancião da comunidade da aldeia Bugio, o Sr. Alfredo Paté, em 2014. O vídeo apresenta a forma em que o ancião e a sua esposa tratam os artefatos arqueológicos, a identificação que eles fazem dos nomes, da utilização e da importância de cada um dos artefatos. Na maior parte do vídeo, o ancião fala na língua tradicional. Porém, como a maioria dos alunos não entende e não fala a língua

Laklãnõ/Xokleng, eu parava e explicava o que ele estava transmitindo. A partir dessa atividade, pude expor uma comparação para os alunos da forma em que indígenas e não indígenas tratam os artefatos arqueológicos. O tempo de aplicação foi de três aulas.

CONCLUSÃO

Este trabalho foi realizado a partir da pesquisa de materiais arqueológicos coletados nas imediações do Vale de Itajaí, na TI Laklãnõ e entorno. Busquei combinar a realização de uma classificação dos artefatos líticos arqueológicos da coleção Copacãm Tschucambang feitas no laboratório da Universidade Federal de Santa Catarina, junto com o Prof. Dr. Lucas Bueno, com informações dos anciões Laklãnõ/Xokleng da TI. Meu intuito foi realizar uma comparação entre a visão e o saber dos anciões e a análise advinda da disciplina arqueológica.

A partir da realização deste trabalho, obtive informações orais acerca da localização da coleta dos materiais líticos, assim como informações importantes para o nosso povo, conforme apresentaram os anciões da TI, tais como: os nomes nativos dos materiais, as histórias e significados associados a eles, para que serviam e em que ocasiões eram utilizados esses artefatos arqueológicos no passado.

Conforme mencionado anteriormente, a alta mobilidade atribuída ao passado do nosso povo estava relacionada ao nosso entendimento do ciclo da natureza, que estava atrelado à forma de caminhar dentro do nosso território de ocupação. De acordo com as informações dos anciões da comunidade, a localidade de Serra da Abelha, no município de Vitor Meireles, onde foram encontrados os artefatos arqueológicos pelo não indígena Sr. Zezinho numa escavação de máquina, é um dos locais que o povo Laklãnõ/Xokleng ocupava na época de coleta de pinhão, antes da chamada *pacificação* e também depois do contato.

Não sabemos se esses artefatos podem ter sido deixados intencionalmente. A partir das informações obtidas, não há como definir há quanto tempo nem porque esses artefatos arqueológicos deixaram de ser usados. Com acesso ao metal, após a chamada *pacificação*, só a mão de pilão continuou sendo utilizada pelo povo Laklãnõ/Xokleng até as décadas de 1980 e 1990. Se os artefatos de material lítico foram deixados com intenção do povo retornar ao local, isso finalmente não aconteceu, provavelmente devido a algum impedimento não previsto pelo povo Laklãnõ/Xokleng. De acordo com o Sr. Alfredo Paté, o povo sabia onde cada família do mesmo grupo morava ou morou dentro do território de ocupação:

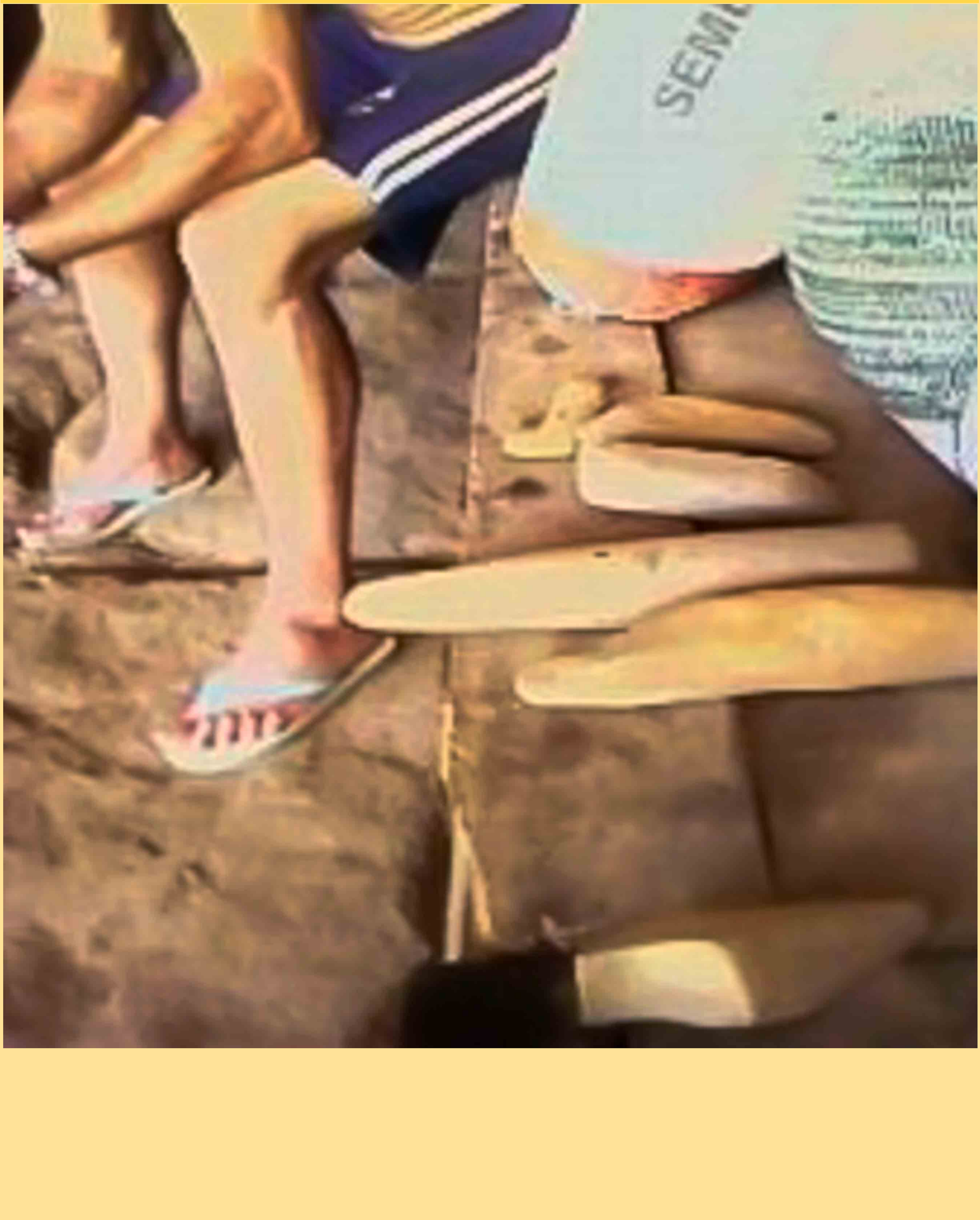
Quando eles iam buscar pinhão, ela levava as coisas dela, também a falecida *Kula*, lá próxima da morada do Batxa com diz, no *zág djol ki, ki zi tũ ti nõdẽ* [no pinheiral estão as coisas dela].

Desta maneira, se deslocavam de um lugar para outro em época de caça e coleta, às vezes deixando alguns dos seus objetos no local, como, por exemplo, a mão de pilão no caso da Kula, que o Sr. Alfredo Paté menciona, pois sabiam que iriam retornar. Ele foi encontrado na mesma localidade onde o Sr. Zezinho encontrou os artefatos arqueológicos.

A Figura 19 foi cedida pelo não indígena Sr. Zezinho, e nela aparecem outros materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng. Da forma que tratou as fotos e os materiais, eles pareciam não ter significado ou importância para ele, enquanto a forma pela qual os anciões da TI trataram os materiais demonstra o significado e importância que eles atribuem a esses objetos.

A identificação e classificação dos artefatos, as atribuições de categorias arqueológicas e o esclarecimento das categorias nativas Laklãnõ/Xokleng foram importantes para entender que esses artefatos são do uso desse povo. Isto é demostrado também pelo fato do lugar onde foram encontrados ser um dos lugares em que o povo vivia antes da chamada pacificação, e que ainda continuaram a ser frequentados após o contato, por fazer parte de seu território

Figura 19: Materiais líticos de uso Laklãnõ/Xokleng da coleção arqueológica Copacãm Tschucambang.
Fonte: Fotografia do Sr. Zezinho, 2014.



tradicional. A resistência dos Laklãnõ/Xokleng para manter a alta mobilidade dentro do seu território foi enfraquecendo devido à ocupação de não indígenas do seu território tradicional.

As dificuldades que encontrei foram tanto identificar o momento em que o povo deixou de produzir as pontas de flechas de materiais líticos, porque os materiais líticos foram deixados nos locais onde foram coletados, quanto saber há quanto tempo eles estavam lá.

REFERÊNCIAS FONTES ORAIS:

Alfredo Paté, ancião da comunidade Laklãnõ, de 81 anos, na aldeia Bugio, no dia 23 de agosto de 2014;

Paté Vãjēky Paté Filho, ancião da comunidade Laklãnõ, que não quis informar a sua idade, na aldeia Figueira, no dia 19 de maio de 2013.

4

O CONHECIMENTO DOS SÁBIOS SOBRE A CERÂMICA NA TERRA INDÍGENA LAKLÃNÕ/XOKLENG

por Jidean Raphael Fonseca

RESUMO

Tradicionalmente, o conhecimento e os saberes do povo Laklãnõ/Xokleng eram passados pelos mais velhos do grupo às gerações mais novas. Com o fenômeno da chamada pacificação, a forma que eles tinham de ensinar os seus filhos foi se modificando, assim como muitos conhecimentos foram se perdendo. O contato com o não indígena causou um grande impacto e modificação na sua cultura, modificação que vem crescendo a cada dia. Sem que eles percebessem, foram forçados a se adaptarem a um novo ambiente de convívio e, aos poucos, foram deixando de lado muitas das suas tradições e dos seus saberes, como a prática da cerâmica. Era no preparo de alguns alimentos que a panela de argila era utilizada. As panelas sempre eram feitas em pouca quantidade e não eram muito grandes, porque quando eles precisavam sair de um lugar e ir para outro, não precisavam levar muitas panelas e estas não podiam ser muito pesadas para serem carregadas. A produção de cerâmica não era realizada simplesmente porque gostavam de fazer ou porque achavam bonito, mas também porque era uma técnica desenvolvida para suprir a necessidade de se alimentar. Desta forma, a cerâmica fez parte da vida dos Laklãnõ/Xokleng, se tornou parte da sua cultura e agora é tema desta pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Eu sou Jidean Raphael Fonseca, da Terra Indígena (TI) Laklãnõ. O tema com o qual vou trabalhar é a importância da cerâmica na nossa cultura. Certo dia estava conversando com um índio mais velho, um sábio da aldeia, e ele me falou que o povo Laklãnõ/Xokleng também tem o conhecimento e a prática do uso da cerâmica, o que me despertou o interesse em estudar a cerâmica do nosso povo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco mostrar a importância da cultura do povo Laklãnõ/Xokleng através dos saberes e práticas da produção cerâmica. Por muito tempo meu povo vinha mantendo este saber que era muito utilizado quando o povo estava *no mato* (expressão que usamos para indicar o tempo anterior ao contato com os não indígenas), porém hoje ele já não é mais usado. Na nossa tradição, esse conhecimento era passado de geração em geração, mas ele começou a não ser mais passado adiante como se fazia tradicionalmente na nossa cultura. A perda desses saberes veio depois do contato com o não indígena e, por essa razão, hoje são poucos os que sabem que a cerâmica faz parte da cultura Laklãnõ/Xokleng.

A TI Laklãnõ está localizada dentro de quatro municípios de Santa Catarina: José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, no Alto Vale do Itajaí. Na TI também está localizada a Barragem Norte, que fica no município de José Boiteux. Hoje a TI é formada por nove aldeias, oito Laklãnõ/Xokleng e uma aldeia Guarani.

As principais questões que motivaram a realização desta pesquisa foram as seguintes:

- Procurar saber por que hoje esse conhecimento e essa prática não estão sendo passados adiante: o que impede que isso venha a acontecer?
- Saber se a prática do uso da cerâmica foi deixada de lado em decorrência do contato com o não indígena ou em função de outra prática mais usada quando eles eram do mato.
- O conhecimento e a prática da cerâmica deixaram de ser desenvolvidos pela perda dos rituais? Isso se deve ao envolvimento de um rito de passagem de conhecimento dos pais para os filhos?
- Há uma correspondência entre as marcas dos grupos e os vários tipos de cerâmica e/ou as formas de produzir vasilhas cerâmicas?

Para tentar responder essas questões, busquei identificar as famílias que ainda têm esse conhecimento e praticam o uso da cerâmica e entrevistá-las para saber como cada família ou grupo faz para produzir seus utensílios de cerâmica. Assim, meu objetivo foi pesquisar como a cerâmica era vista antigamente na cultura Laklãnõ/Xokleng e como ela é vista nos dias de hoje. Este trabalho tem como objetivo, igualmente, mostrar a importância da cerâmica na cultura Laklãnõ/Xokleng. Através desta pesquisa, pretendo trazer esses saberes e passá-los àqueles que não os têm.

Esta pesquisa buscou ainda trabalhar a revitalização de uma prática de conhecimento que para nós Laklãnõ/Xokleng tem um grande significado e que revela uma parte da nossa identidade e de como os nossos antepassados viviam. Busco assim trazer essas informações à realidade de hoje e aplicá-las nas nossas escolas, frequentadas por jovens e crianças que na sua maioria as desconhecem. Com isso, pretendo fazer com que eles venham a valorizar mais a sua própria cultura e os saberes adquiridos por nossos ancestrais.

Para a realização desta pesquisa foram utilizadas várias abordagens metodológicas oriundas das áreas de história, antropologia e arqueologia. Em primeiro lugar, realizei entrevistas com sábios ceramistas das aldeias Sede, Bugio e Figueira. Em seguida, acompanhei e documentei a

produção cerâmica feita por esses sábios. Fiz também um levantamento das matérias primas que eram necessárias para a produção da cerâmica, incluindo a localização das argilas e as matérias primas que eram utilizadas para fazer o tempero, além dos materiais que eram utilizados para fazer a queima das panelas, para o controle da temperatura do fogo. Todos esses procedimentos foram feitos através de conversas e registros através de fotos, vídeos e áudios.

Como objetivos desta pesquisa destacam-se:

- Investigar as diferentes formas de produção da cerâmica tradicional Laklãnõ/Xokleng;
- Elaborar atividades de ensino para alunos do 3º ano do ensino médio, como forma de conscientização das gerações mais novas sobre a importância de conhecerem e preservarem os conhecimentos dos sábios desse povo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi elaborado um questionário para entrevistar algumas famílias das aldeias mencionadas que possuem grande conhecimento do uso da cerâmica. Os sábios entrevistados foram fotografados e as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas. Na aldeia Bugio foi realizada uma cerimônia de construção de cerâmica. Todo o processo foi relatado, gravado em vídeo e fotografado, e envolveu a participação dos alunos da Escola

Indígena de Educação Básica (EIEB) Vanhecú Patté e outros membros da comunidade.

Os dados coletados indicam que, a partir da cerâmica, pode-se identificar como esse povo fazia para preparar seus alimentos antes do contato com o não indígena, as formas como esses artefatos eram modelados e como os desenhos identificavam ou representavam aspectos da cultura. Os resultados desta pesquisa e do trabalho desenvolvido com os alunos possibilitam compreender que a cerâmica faz parte da cultura e dos saberes do povo Laklãnõ/Xokleng, e que ela foi utilizada durante muito tempo por grandes sábios de diferentes aldeias, sendo que muitos deles já nem vivem mais. A disciplina de arte indígena, implantada nas escolas indígenas, também está contribuindo para a revitalização e valorização da cultura desse povo, privilegiando o trabalho com os *índios mais velhos* da aldeia.

1. HISTÓRICO DOS LAKLÃNÕ/XOKLENG

A história conta (cf. SANTOS, 1973) que há muitos e muitos anos o povo Laklãnõ/Xokleng vivia livre pelas matas. A sua casa era o grande território verde, os montes e planícies que seus pés podiam alcançar e seus olhos avistar. As histórias eram passadas pelos *índios mais*

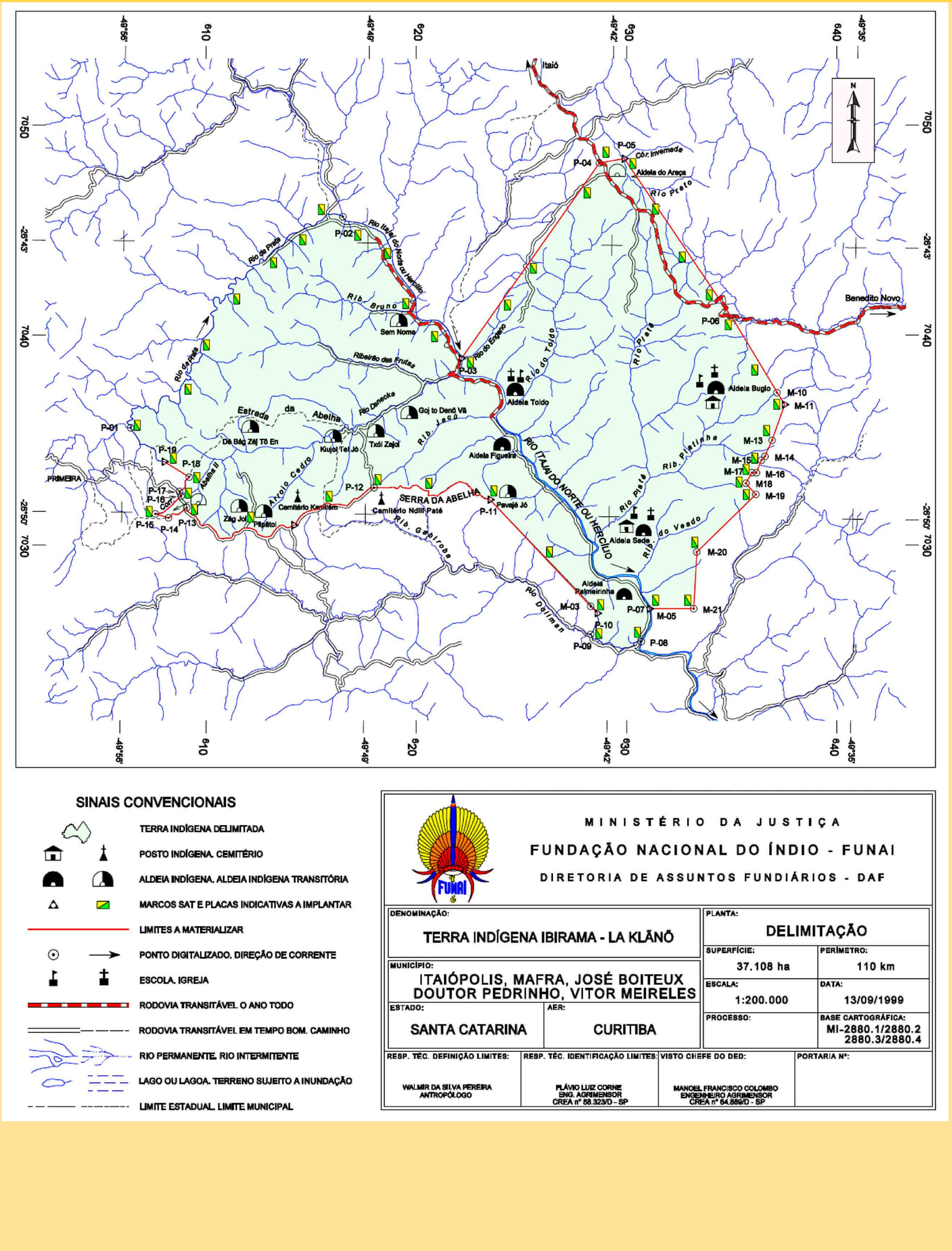
velhos do grupo. Essas histórias falavam sobre como os antepassados viveram e como eles chegaram num determinado lugar, onde eles ficavam por um período de tempo (SANTOS, 1973). Desta forma, todo o conhecimento era passado de geração em geração. Os saberes eram transmitidos pelos sábios, cujo conhecimento era adquirido *na* natureza, *pela* natureza e *através da* natureza; por meio de espíritos em cuja existência o povo acreditava e que protegiam a própria natureza, e também por meio dos *Kujá*[1]. Grandes saberes foram adquiridos para servirem para o povo viver da natureza sem destruí-la.

O povo Laklãnõ/Xokleng habitava e percorria um território bem extenso, que abrangia de Porto Alegre até o Paraná (SANTOS, 1973; LAVINA, 1994). Dependendo da época ou estação do ano, ficavam em determinados lugares, colhendo, caçando e pescando em busca de seus alimentos. Nesses locais, permaneciam de uma semana até um mês (LAVINA, 1994), à procura de alimentos e abrigo.

Com o tempo, o povo Laklãnõ/Xokleng se deparou com os colonizadores, que começaram a invadir seus territórios, diminuindo-os cada vez mais. As áreas que serviam de sustento ao povo eram ocupadas pelos colonizadores, que

1 Kujá: liderança espiritual.

Figura 1: Terra Indígena Laklãnõ. *Fonte: FUNAI, 1999.*



SINAIS CONVENCIONAIS

- TERRA INDÍGENA DELIMITADA
- POSTO INDÍGENA. CEMITÉRIO
- ALDEIA INDÍGENA. ALDEIA INDÍGENA TRANSITÓRIA
- MARCOS SAT E PLACAS INDICATIVAS A IMPLANTAR
- LIMITES A MATERIALIZAR
- PONTO DIGITALIZADO. DIREÇÃO DE CORRENTE
- ESCOLA. IGREJA
- RODOVIA TRANSITÁVEL O ANO TODO
- RODOVIA TRANSITÁVEL EM TEMPO BOM. CAMINHO
- RIO PERMANENTE. RIO INTERMITENTE
- LAGO OU LAGOA. TERRENO SUJEITO A INUNDAÇÃO
- LIMITE ESTADUAL. LIMITE MUNICIPAL

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI

DIRETORIA DE ASSUNTOS FUNDIÁRIOS - DAF

DENOMINAÇÃO: TERRA INDÍGENA IBIRAMA - LA KLÃNÕ	PLANTA: DELIMITAÇÃO
MUNICÍPIO: ITAIÓPOLIS, MAFRA, JOSÉ BOITEUX DOUTOR PEDRINHO, VITOR MEIRELES	SUPERFÍCIE: 37.108 ha / PERÍMETRO: 110 km
ESTADO: SANTA CATARINA / AER: CURITIBA	ESCALA: 1:200.000 / DATA: 13/09/1999
	PROCESSO: / BASE CARTOGRÁFICA: MI-2880.1/2880.2 2880.3/2880.4

RESP. TÉC. DEFINIÇÃO LIMITES:	RESP. TÉC. IDENTIFICAÇÃO LIMITES:	VISTO CHEFE DO DED:	PORTARIA Nº:
WALMIR DA SILVA PEREIRA ANTROPÓLOGO	FLÁVIO LUIZ CORNE ENG. AGRIMENSOR CREA nº 58.323/D – SP	MANOEL FRANCISCO COLOMBO ENGENHEIRO AGRIMENSOR CREA nº 64.889/D - SP	

derrubavam as matas e as transformavam em roças. Com isso, os indígenas passaram a invadir essas roças e tirar o que estava plantado nelas para se alimentar. Isso ocorria devido à escassez da caça e alimentos nas áreas já ocupadas pelos colonizadores. Assim, os indígenas começaram a entrar em conflito com os colonos, que eles chamavam de *brancos*. O povo Laklãnõ/Xokleng começou a ficar cercado, e, assim, foi forçado a se refugiar e acabar se escondendo no Alto Vale do Itajaí.

Com o passar do tempo, veio a chamada *pacificação* e, com ela, também a perda de muitos conhecimentos que o povo vinha mantendo por muito tempo, passando-os de pai para filho. Foi com o contato com o não indígena que essa forma que eles tinham de ensinar seus filhos e passar o conhecimento do seu povo foi se modificando. Foi-se esquecendo de como essa transmissão era feita. A partir da *pacificação*, o povo foi aos poucos deixando de viver diretamente nas matas como antes e de praticar muitos de seus conhecimentos. As histórias e mitos que sempre eram passados à noite, ao redor da fogueira, foram sendo esquecidos. O contato com o não indígena causou um impacto enorme que obrigou os Laklãnõ/Xokleng a se adaptarem a um novo ambiente de convívio e, aos poucos, deixarem tudo o que por muito tempo eles vinham mantendo.

O povo Laklãnõ/Xokleng passou então a viver à beira do rio, onde foi construída a primeira aldeia, que eles chamaram de *grupo velho*. Todos moravam nesse local, os afazeres eram comunitários, todos se ajudavam uns aos outros. Com o passar do tempo, veio a construção da Barragem Norte, que causou grandes problemas cujos impactos são visíveis até hoje. Um dos primeiros problemas que eles começaram a sofrer foram as cheias.

Como a aldeia era bem próxima do rio, com a barragem a água atingiu as casas. Então eles viram que teriam que sair e morar num outro lugar, mais longe do rio. Com isso veio a formação de novas aldeias na TI, que passou a ter quatro, sem que, de certa forma, eles percebessem que isso estava causando uma separação entre o povo. Com o surgimento de novas aldeias, surgiu um sistema de vida diferente no seu meio.

Com a mudança, começaram a precisar de novas lideranças, e um novo sistema foi implantado na TI. Cada aldeia teria um cacique. Ele então montaria sua equipe para atuar com ele nas causas internas de cada aldeia. Contudo, viu-se que era necessário também um cacique que falasse por todos os demais caciques em relação às questões externas da TI. Esse seria o cacique presidente, sendo que cada aldeia teria um cacique que hoje chamamos de cacique regional. Sendo assim, sem percebê-lo, um novo sistema foi implantado no

convívio do povo, um sistema de disputa, de individualidade, que veio crescendo fortemente nos últimos anos no meio do povo Laklãnõ/Xokleng.

Com a construção da Barragem Norte, a comunidade indígena vem sofrendo cada vez mais problemas com as cheias que vêm ficando cada vez mais intensas. Numa entrevista com uma sábia Laklãnõ/Xokleng, ela me contou que o rio de antigamente não era como é hoje, que é difícil até chegar perto dele para pescar com caniço pela lama e lodo, que hoje um barro podre fica na beira do rio por sua água parada. Ela nos conta que a água era bem limpa, que o rio era sempre raso, com muitas corredeiras e que era cheio de pedras, o que tornava o lugar muito bonito, sem falar que era um lugar agradável para pescar uma variedade enorme de peixes.

Ela me contou que era bom e fácil pescar lá. Hoje, para poder pegar um peixinho, é preciso estar de canoa, com redes ou tarrafa, e, mesmo assim, às vezes não se pega nada. Naquele tempo, eles andavam por cima das pedras. Ela disse que dava para pegar com as mãos os peixes que estavam entre as pedras e que tinham várias formas de pescar. Contudo, devido à Barragem Norte, o rio foi totalmente modificado. Ele ficou represado e muitas das espécies nativas de peixes sumiram.

As áreas de planícies que ficavam próximas do rio, que antigamente serviam para o cultivo, hoje, no tempo das cheias, ficam totalmente alagadas. Por isso não servem mais para nada. Também os lugares onde havia mata próxima ao rio foram destruídos. Percebe-se que, a cada ano que passa, as enchentes vêm ficando cada vez maiores. Em alguns lugares nas aldeias onde havia pontes, foi necessário mudar as estradas e levantar mais essas pontes, porque, quando o rio enchia, as destruía com a força da água. Em outros pontos, a água começou a chegar até as estradas, bloqueando o acesso às aldeias. Na época da construção da Barragem Norte, não tínhamos a compreensão de todo o prejuízo que ela podia nos causar, tanto em relação aos danos ambientais como culturais.

Hoje podemos ver claramente o dano que as cheias vêm causando em algumas das aldeias. Como a água do rio tem chegado bem próximo às estradas, ela tem causado em alguns lugares deslizamentos de terra, destruindo as estradas, principalmente onde há bueiros. Na última enchente ocorrida, a água do rio subiu tão alto que até atingiu algumas casas. A cada ano aparece um novo problema que a barragem causa à comunidade indígena.

Hoje a TI tem uma área de 14.000 hectares que pertencem oficialmente ao povo Laklãnõ/Xokleng. Contudo, as lideranças já vêm há muito tempo lutando por uma nova demarcação da TI, para abranger mais áreas que por direito já eram

nossas. Estão reivindicando as terras que, no tempo do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), os chefes do posto indígena arrendavam ou vendiam aos colonizadores, arrendamentos e vendas que foram reduzindo a extensão da TI até os 14.000 hectares que sobraram.

Hoje há um processo correndo na justiça, para o qual foi feito um levantamento antropológico que incluiu pontos estratégicos onde o povo Laklãnõ/Xokleng fazia suas moradas e onde deixou seus vestígios. A área que está sendo reivindicada chega a aproximadamente 22.000 hectares (PEREIRA, 1998). Ao começar a demarcação em algumas localidades, iniciaram-se conflitos com os colonos que moram nesses lugares. Por esse e outros motivos foi paralisada a demarcação da terra, paralisação que motivou o envio de um novo pedido de re-demarcação à justiça. As lideranças estão lutando por essa causa e hoje estamos no aguardo da decisão do Supremo Tribunal Federal.

Na TI atual, em cada aldeia o cacique regional e sua equipe de lideranças trabalham em benefício da comunidade. As lideranças que já passaram e a atual têm trabalhado para que a TI fique cada vez mais autônoma, para trabalhar com mais facilidade nas questões de interesse da comunidade. Uma das questões em que as lideranças têm trabalhado é a educação diferenciada, que trata questões específicas voltadas à cultura indígena. Essa luta envolve desde a contratação de profissionais indígenas para atuar nas escolas

dentro da TI, até a inserção dentro das salas de aula de conteúdos voltados à cultura, como uma forma de preservar o conhecimento adquirido pelo povo e transmiti-lo aos mais novos. A escola tem um papel muito importante nesse sentido, para manter viva a cultura dos nossos antepassados. Ela precisa ter um calendário específico. A TI possui duas escolas que atendem do pré-escolar até o ensino médio. Uma está localizada na aldeia Palmeirinha e a outra na aldeia Bugio.

As lideranças vêm trabalhando muito também em relação a questões de saúde indígena, tratando-a de forma cada vez mais específica, valorizando a medicina tradicional. A liderança também vem trabalhando com o objetivo de contratar profissionais que sejam indígenas que possam ter maior facilidade para lidar com as questões voltadas à cultura Laklãnõ/Xokleng. Em cada uma das oito aldeias da TI há um posto de saúde. Nesses postos, os funcionários atualmente são indígenas.

Dentro da TI existe um grande grupo religioso. Em cada aldeia, há uma igreja da religião cristã que é bem frequentada. Hoje o maior desafio que a comunidade indígena enfrenta é acompanhar o desenvolvimento e ao mesmo tempo preservar suas tradições, língua e cultura para que as gerações que estão vindo possam manter e valorizar esses conhecimentos como uma riqueza única das raízes de seu povo.

2. A IMPORTÂNCIA DA CERÂMICA LAKLÃNÕ/XOKLENG

Esta pesquisa buscou investigar junto aos mais velhos da aldeia a importância que tinha e que pode ter hoje a produção cerâmica. Através dela pretendi refletir também quais eram as pessoas que podiam receber esses conhecimentos, se o conhecimento acerca do fazer cerâmica poderia ser passado para qualquer pessoa, bastando esta ter interesse, ou se, como se tratava de um saber especial ou um dom, esse conhecimento poderia ser adquirido apenas por um sábio ou familiar que era o único a receber esses ensinamentos. Dentro dessa hipótese de pesquisa, também procurei investigar se a transmissão desses saberes envolvia algum tipo de ritual ou se eles eram passados no cotidiano.

Ainda com o intuito de compreender a cerâmica Laklãnõ/Xokleng, pesquisei como era feito o trabalho de modelagem no passado e como ele é feito hoje. Atualmente há mais de uma maneira de produzir cerâmica entre os Laklãnõ/Xokleng. Pude acompanhar duas famílias na produção de vasilhas cerâmicas. Ambas faziam de formas distintas, utilizando a mesma argila, mas uma acrescentava um tempero feito de cinza e outra não utilizava nenhum tempero, utilizando apenas a argila na produção. Nesta pesquisa busquei averiguar

também se antigamente a cerâmica Laklãnõ/Xokleng tinha algum tipo de desenho ou traço decorativo e se isso representava ou identificava algo na nossa cultura.

Além do processo de produção e transmissão desse conhecimento, investiguei como era o descarte dos objetos de cerâmica quando não tinham mais utilidade. Através da coleta de informações orais, soube da existência da prática de pelo menos uma família na qual a mulher mais velha doava suas vasilhas cerâmicas para a filha antes de morrer. Isso levou a me perguntar sobre o que acontecia com a cerâmica após a sua utilização. Parece que os objetos não eram abandonados, mas que existia um lugar específico para o seu descarte, e, ainda, uma prática de reutilização desses objetos por familiares através de doações. Daí surge a seguinte questão: quais eram as razões de seu depósito num lugar específico?

O povo Laklãnõ/Xokleng por várias gerações vinha mantendo os seus saberes como um conhecimento que não podia ser substituído. O valor que se dava a isso era muito grande, pois ali estava sua maior riqueza. Eles acreditavam que, no meio da floresta, na grande mata, estavam os espíritos da natureza, que estavam ali para ajudá-los, ensinar-lhes como fazer para sobreviverem e se tornarem os donos da mata. O desenvolvimento das suas práticas e habilidades em meio à natureza foi devido à sua luta pela sobrevivência. Caçar, pescar e colher seus alimentos, assim como

fazer seus artesanatos, não era somente uma questão de prática ou habilidade, mas envolvia também uma questão espiritual que para eles era fundamental em todas as coisas que praticavam.

Consultando os espíritos, eles sabiam como agir e se aquilo que pretendiam realizar ia dar certo, sendo que muitas das coisas que realizavam precisavam ser abençoadas pelos espíritos que estavam na natureza. Isso fazia parte de suas vidas também, por isso eles davam muito valor à transmissão desses saberes adquiridos com o tempo e com tanto sacrifício.

Numa conversa com um ancião, ele conta que, a cada dia que passa, fica mais difícil manter esses saberes e fazer com que nossos jovens se interessem em saber sobre suas próprias raízes. Em suas palavras, ele diz que precisamos fazer com que esses saberes não se acabem, não desapareçam, pois neles está inscrita a trajetória de uma nação, a identidade de um povo que tanto lutou para que hoje nós possamos estar aqui e de alguma forma continuar o que nos foi passado.

Ele argumenta que os tempos mudaram, que não estamos mais na mata como antes, que tudo está mudado. O desenvolvimento da tecnologia avança cada vez mais em nosso meio, levando nossos jovens a esquecerem ainda mais nossos princípios e origens. Aí é que vem a grande luta que

estamos praticamente travando contra o tempo. Precisamos encontrar uma maneira de fazer com que a nossa gente não venha a esquecer nossa cultura e que possa incentivar nossos filhos a valorizar nossos saberes, mostrar a eles o quanto precisamos manter esses conhecimentos, pois ali está a identidade de um povo.

Ele nos fala que a luta que estamos enfrentando não é mais, como antigamente, para adquirir nosso alimento, mas que é uma luta contra a discriminação que sofremos. Na luta por nossos direitos mostramos ao não indígena que existe sim um povo que é da etnia Laklãnõ/Xokleng. Por isso devemos manter viva a nossa tradição, língua e saberes, saberes que o povo Laklãnõ/Xokleng tinha e que foram adquiridos há muito tempo. Um dos conhecimentos que era muito valorizado por ser muito utilizado no preparo de alguns alimentos importantes para a alimentação do povo era o saber sobre a cerâmica.

Numa conversa com um indígena Laklãnõ/Xokleng, ele me contou que hoje, quando falamos que somos *índios*, os não indígenas não acreditam. Só pela nossa fala, eles logo dizem: "Então mostra para nós que você é índio mesmo, você fala em índio? Sabe fazer o artesanato que os índios fazem? Então nos mostra, queremos ver. De que tribo você é?" Então ele começou a perceber o quanto era importante preservar

a cultura do povo, principalmente a língua materna Laklãnõ/Xokleng.

Com todo o desenvolvimento tecnológico entrando na nossa TI fica mais difícil manter a tradição. Ainda que na prática nós não realizemos mais muitos de nossos conhecimentos, podemos manter esse saber de algum jeito em nossas memórias. Podemos até fazer alguns desses rituais e comidas típicas nas festas e eventos realizados aqui na TI, para mostrar aos outros o quanto é importante para nós incentivar a transmissão do conhecimento da nossa cultura.

3. ENTREVISTA COM OS SÁBIOS

Neste capítulo apresento as entrevistas que realizei com seis famílias moradoras das aldeias Bugio, Figueira e Sede. Das famílias entrevistadas participaram tanto a mãe quanto o pai, já que ambos compartilhavam o conhecimento sobre a cerâmica. As entrevistas não foram feitas através de questionários, mas sim como uma conversa, pois assim eles se sentiam mais à vontade para expor o seu saber.

Todos pediam para que eu fosse para sua casa com tempo. Sempre que eles queriam contar histórias da cerâmica, eles contavam outras histórias, envolviam outras histórias que eram ativadas pela cerâmica. Ao longo dessas conversas,

diversas questões foram surgindo que me levaram a pesquisar ainda mais. No entanto, muitas questões que surgiram ao longo das nossas conversas não puderam ser resolvidas, pois ninguém soube responder.

Isso aconteceu, por exemplo, em relação à queima da cerâmica. Tinha uma pessoa que, segundo eles, tinha o dom de queimar. Muitos outros podiam fazer a cerâmica, mas apenas essa pessoa podia queimá-la. Portanto, as pessoas levavam suas cerâmicas para ela fazer a queima. Quando perguntei o nome dessa pessoa, eles não souberam responder, embora sua avó tenha contado quem eram as pessoas que podiam queimar. Atualmente muitas pessoas fazem cerâmica, mas poucas queimam seus potes. Quando perguntei aos entrevistados por que não queimam os objetos que fazem, elas responderam que é porque não sabem queimar, têm medo que não dê certo, ou porque, de alguma forma, ainda respeitam a maneira tradicional de proceder.

Entrevista 1: Sr. Alfredo Patté

O Sr. Alfredo Patté procura a argila no lugar onde nasce o arco-íris. É ali que está a argila boa. Esse lugar é sempre uma nascente. Os outros materiais são retirados da mata, como a folha de coqueiro, grandiúva e barba de pau. Esse

Figura 2: Sr. Alfredo Patté e Dona Agñelõ Priprá realizando a prática da cerâmica junto aos alunos e professores da escola Vanhecú Patté. *Fonte: Fotografia de Jidean Raphael Fonseca, 2013.*

material servia para fazer o carvão que era misturado com a argila, para quando estavam preparando, modelando e secando a panela ela ficar mais resistente.

As madeiras que servem para fazer o fogo no qual é colocada a panela na brasa para a primeira queima ou *secagem* são a canela fogo, a araucária, o guamirim ferro e outros tipos de madeira vermelha. Esse tipo de lenha deixa o fogo na temperatura certa para que a panela venha a secar bem e não rache com o calor excessivo do fogo. Essas madeiras

aguentam o calor e a brasa viva por mais tempo. Porém, antes de queimá-la no fogo, é preciso deixar a cerâmica secar na sombra por alguns dias.

Na preparação da argila para fazer a panela, é necessário amassar bastante e limpar bem. Na hora da preparação, disseram que se deve conversar com a argila para ela ficar uma panela bem-feita que não vá rachar. As mulheres não podem ficar de perna aberta quando estão preparando a argila nem quando a estão queimando no fogo.

Para a retirada dos outros materiais da mata, a pessoa também precisa ter uma preparação, pois eles não podem ser retirados de qualquer jeito. A pessoa que for retirar esses materiais, quando estiver andando à sua procura, tem que conversar com os espíritos da natureza, pedir para eles para poder retirá-los e que os mesmos sejam abençoados. Dessa forma, a panela ficará bem resistente. O conhecimento e preparo que devemos ter com a natureza é bastante importante.

O Sr. Alfredo me disse que a pessoa que não conversar com a natureza e retirar os materiais de qualquer maneira, futuramente terá a sua família amaldiçoada pelos espíritos da natureza. Segundo o Sr. Alfredo, antes vivíamos na natureza e adquiríamos muitos conhecimentos através dos espíritos,

por isso devemos ter muito respeito com a natureza, não devemos retirar algo como se não tivesse valor nenhum.

O Sr. Alfredo me contou que aprendeu a fazer cerâmica ainda quando criança, com a sua mãe. Ele ficava olhando ela fazer cerâmica enquanto ela lhe explicava como era para ser feito. Ele conta que chegou a conhecer muitos materiais que eram usados na preparação da panela de cerâmica e que hoje já não se encontram mais ou são muito difíceis de encontrar.

Ele também me relatou que foram poucas as vezes que ele teve a oportunidade de fazer utensílios de cerâmica, pois apesar de ver muito sua mãe fazendo, ele mesmo produziu muito poucos. As poucas vezes que ele fez objetos de cerâmica não foi para serem utilizados, como na *época do mato*, mas eram apenas para exposição ou para ensinar alguém como era antigamente. No seu caso, a fabricação da panela cerâmica foi usada para explicar como os indígenas faziam para se alimentar e preparar sua comida em seu dia-a-dia, caçando, pescando e coletando o seu alimento.

Ele me disse que no passado se tinha um valor e um respeito muito grande pelas práticas tradicionais e pelas crenças do povo. A forma como eles viviam e se organizavam era muito importante para eles, vivendo na natureza, desfrutando dela sem destruí-la. O Sr. Alfredo também me contou que tem se preocupado muito com os mais jovens. Diz

que eles estão perdendo os saberes da cultura do nosso povo. Ele me deu como exemplo a língua materna. Assim, como muitos hoje não sabem falar Laklãnõ/Xokleng, são poucos também os que conhecem as histórias ou se interessam em conhecê-las.

O Sr. Alfredo me contou que trabalhou na escola como professor de artes Laklãnõ/Xokleng. Ali, trabalhando com as crianças, ele pôde perceber o quanto elas desconhecem sobre o seu povo, sobre o que a história diz, sobre como viemos parar neste lugar ou sobre como vivíamos no mato. Foi então que ele percebeu que nós estamos deixando os nossos saberes, esquecendo a nossa própria cultura e só nos preocupando com o presente. Ao seu ver, as famílias aos poucos estão deixando de lado o que por muito tempo foi preservado com muita dedicação.

Ele não sabe, porém, o que está causando esse desinteresse nas famílias. Muitas famílias pensam que essa falta de interesse pelo conhecimento tradicional existe porque não precisamos mais daqueles conhecimentos ou técnicas para sobrevivermos hoje em dia. Talvez seja por isso que alguns Laklãnõ/Xokleng ainda fazem artesanato, porque precisam da renda da venda das peças. Talvez seja por isso que mantiveram principalmente esses saberes da cultura.

Entrevista 2: Verônica Mõkónã

A Sra. Verônica, moradora da aldeia Sede, me disse que todo o conhecimento que ela tem sobre a cerâmica do povo Laklãnõ/Xokleng foi passado pela sua avó quando ela era pequena. Ela me contou que, para encontrar os lugares onde tem argila, era preciso esperar os dias em que aparecia um arco-íris no céu. Onde ele nascia, ali estava a argila boa. Segundo ela, o arco-íris nasce e ele próprio cozinha o barro, transformando-o em argila boa. Sobre esse tema, a Sra. Verônica, assim como o Sr. Woie, afirmou que existiam fontes de argila em outros lugares, nos quais não havia arco-íris. No entanto, neles a argila não era tão boa, pois não estava pronta. O arco-íris não apenas mostrava o local da argila, mas de alguma forma também a preparava. Era o espírito do arco-íris que preparava a argila para eles.

A Sra. Verônica disse que na hora em que chegavam para tirar a argila, enquanto o arco-íris ainda estava presente ou quando não fazia muito tempo que tinha sumido, a argila ainda estava bem quente ou bem *queimada*, como eles dizem. Essa era a argila pronta, preparada para ser usada para fazer a panela. Na fala das pessoas entrevistadas, procurar a argila através do arco-íris é mais do que saber onde ela está ou do que simplesmente ir e retirá-la de qualquer lugar.

Quando saíam à procura da argila onde tinha nascido o arco-íris, não podiam levar qualquer pessoa, muito menos crianças, porque podiam ficar doentes. Enquanto caminhavam, falavam com os espíritos da natureza e também cantavam para ser abençoados por eles, não ficar doentes e nada dar errado na hora de fazer a panela. A permissão dos espíritos da natureza era muito importante. Para retirar a argila não podiam tirar mais do necessário, só a quantia que fosse ser usada para fazer as panelas naquele dia. Não podiam retirar muita e depois jogar fora estragando o material, pois isso irritaria os espíritos da natureza.

Ela disse que somente uma vez teve a oportunidade de participar da construção de um objeto de cerâmica com sua avó, pois quando fazia as panelas ela não deixava as crianças ficarem perto do local. Sua avó falava que a hora de fazer as panelas era um momento muito importante e não podia ter barulho de criança. O dia não podia ser aleatório. Tinham que escolher um dia muito bom, que ajudasse na construção das panelas. Sua avó explicava que o barulho trazia má sorte, e não permitia que os espíritos da natureza abençoassem o trabalho. Não podia ter barulho porque o espírito da natureza era o próprio espírito do barro (é por isso também que não se podia retirar mais barro do que aquele que seria utilizado). O barulho afasta os espíritos e, portanto, o trabalho não poderia ser concluído como deveria ser, e a panela iria quebrar.

A Sra. Verônica disse que sua avó contava para ela que quando já estivesse preparada a panela de argila, ela deveria ficar na sombra para secar. Os dias passados eram contados nos dedos. Apenas depois de sete dias podia-se queimar a panela. A Sra. Verônica também falou que sua avó fazia as panelas, mas ela não as queimava. Não eram todas as pessoas que podiam realizar a queima. Existiam pessoas específicas que tinham o dom de queimar. Para aqueles que não tinham esse dom, não adiantava queimar, porque não iria dar certo, as panelas quebrariam ou estourariam na hora em que estivessem no fogo. Por isso acreditavam que apenas algumas pessoas eram abençoadas pelos espíritos da natureza e que apenas elas podiam queimar a cerâmica para que não quebrasse e para que ficasse bem resistente.

A Sra. Verônica relatou que aprendeu a fazer as panelas na prática. Depois de casada, começou a recordar quando sua avó contava a respeito de como fazer panelas de cerâmica. A Sra. Verônica e seu esposo fazem vários artesanatos para vender, atividade que levou ao interesse de aprender a fazer cerâmica na prática e não só ficar na lembrança. Foi daí que ela resolveu fazer a panela de cerâmica que sua avó havia lhe falado muito tempo atrás.

Disse que foi num lugar perto de sua casa que encontrou argila numa nascente de água. Dali então tirou a argila e

começou a fazer a panela como sua avó tinha lhe falado. Contudo, ela não se lembrava de todos os processos corretamente. Mesmo assim, ela começou a fazer a panela e, na medida em que avançava, ia se lembrando dos procedimentos que precisava fazer. Como a cinza era usada como tempero apenas quando se queria que a panela ficasse mais escura, ela foi variando a quantidade de cinza misturando-a com a argila.

Para procurar a argila, ela não seguiu os métodos tradicionais. Todavia, o mais importante era recordar, não deixar que todo esse conhecimento se perdesse com o tempo. De todas as etapas da fabricação da cerâmica, o que ela não fez foi a parte da queima. O mesmo processo que sua avó também não fazia. A Sra. Verônica tentou fazer a cerâmica como forma de experimento. No entanto, ela não se arriscou a fazer a queima, respeitando o que sua avó tinha lhe falado.

A Sra. Verônica também me contou que o interesse em fazer cerâmica na prática e não só guardar esse conhecimento na lembrança veio quando ela começou a fazer parte de uma associação, na qual os mais velhos que têm um conhecimento das práticas tradicionais ensinam os mais novos que têm interesse em aprender sobre elas. Foi então que ela percebeu que são muito poucos os que sabem sobre os saberes do povo Laklãnõ/Xokleng, e que todo esse conhecimento deveria ser passado adiante para não se perder.

Ela também me relatou um pouco sobre como ela vê os dias de hoje e sobre como nossos jovens estão em relação com os saberes tradicionais: "Não podemos dizer se são as famílias ou se são só os dessa geração que não têm interesse em saber sobre as coisas dos antepassados, como era, ou se é a influência da tecnologia que não deixa". A Sra. Verônica falou ainda que talvez os jovens se perguntem para que saber do passado, se hoje é tudo diferente. Ela fala que vê isso em seus próprios filhos, que ela e seu esposo fazem muitos tipos de artesanato e eles não se interessam em aprender, embora muitas vezes eles os chamem para que fiquem ali vendo e assim aprendam, mas eles não ficam. Por isso ela não sabe se o erro está nas famílias ou nessa geração, que realmente não se interessa, ou se esse desinteresse se deve a algum motivo ainda maior.

Entrevista 3: Marlene Paté

A Sra. Marlene Paté disse que a tia dela contava as histórias para ela de como se faziam as panelas de cerâmica. Ao ser perguntada sobre porque sua tia havia lhe ensinado e não sua mãe ou avó, ela me respondeu que o conhecimento era passado de geração em geração, dentro da própria família. Não precisava ser especificamente a mãe ou a avó, podia também ser a tia. Ela obteve esses saberes quando à noite

se reuniam ao redor de uma fogueira e a tia contava como eles faziam antigamente no mato.

A forma de se passar o conhecimento da cerâmica era assim, enquanto todos da família estavam reunidos na frente da fogueira. Antigamente, para aqueles que estivessem interessados em ter esse conhecimento na prática era mais complicado participar quando estavam fazendo as panelas, por se tratar de um processo de preparação bem exigente. A Sra. Marlene enfatizou que "o jeito que eles seguiam, a forma do rito era bem difícil".

Figura 3: Dona Marlene Paté contando sobre a sua confecção de cerâmica.*Fonte: Fotografia de Jidean Raphael Fonseca, 2013.*

Ela teve esse conhecimento através da sua tia, mas ela não aprendeu a prática do preparo. Hoje ela faz, mas ela aprendeu a fazer observando outra indígena. Ressalta que essa forma que ela aprendeu não é a que a sua tia falava, pois é bem diferente. Segundo ela, "hoje não se faz como os antigos contam ou como deveria ser feito". Ela disse que foi depois de casada que começou a se interessar pelo artesanato, pela cerâmica e pelas histórias dos Laklãnõ/Xokleng.

O conhecimento que sua tia passou sobre como fazer a panela de cerâmica foi o seguinte: "Primeiro eles localizavam a argila através do arco-íris, onde ele nascia. Ali eles falavam que o arco-íris queimava a terra, por isso ficava uma argila boa para usar". Na preparação, não se usava nada para misturar, era somente a argila pura que era bem amassada e, uma vez que já tinha um formato, eles deixavam secar na sombra. Enquanto a cerâmica secava aos poucos na sombra, eles procuravam uma pedra arredondada para alisar. A mulher que estava trabalhando com a argila não podia ficar de perna aberta na hora que estava preparando a panela. Tinha que ficar sentada sobre as suas pernas, para que quando fosse realizada a queima a panela não rachasse nem estourasse com o calor do fogo.

Na hora que tiravam a argila e a moldavam, havia uma espécie de ritual, no qual era preciso conversar com os espíritos

da natureza[2] para eles não serem amaldiçoados e as panelas ficarem bem feitas. Em tempos mais recentes começou a ser usado somente o tronco seco do coqueiro[3] para a queima da panela, com o qual eles faziam fogo e em cuja brasa colocavam a panela. Eles também colocavam um pouco de brasa dentro, assim como algumas folhas secas de coqueiro enquanto a cerâmica ia queimando. Nesse momento eles ficavam próximos do fogo, passando a pedra na cerâmica para ir fechando os buracos que ficavam e assim já iam alisando a panela.

A queima das panelas não era feita num dia qualquer. Havia um dia específico que eles escolhiam para fazer a queima. A Sra. Marlene disse que sua tia contava que durante todo o processo de preparação não podia ter barulho, era preciso um grande silêncio. É por isso que as crianças não podiam ficar por perto. Na queima da panela, nem a lenha podia ficar estralando.

---

2 Durante a entrevista, esses espíritos também foram chamados de espíritos do barro.

3 O uso do tronco do coqueiro para a queima é uma substituição recente. No passado, os anciões dizem que era utilizada uma madeira vermelha e dura, mas eles não se lembram do nome.

4. A FABRICAÇÃO DA CERÂMICA

Tive a oportunidade de participar da confecção de utensílios cerâmicos realizada no dia 24 de julho de 2013 no Centro Cultural *Ãg nõ jó u*, na aldeia Bugio, na TI Laklãño. Na atividade estavam presentes membros da comunidade e alunos entre 11 até 15 anos da escola Vanhecu Patte. O Sr. Alfredo Patté, da aldeia Bugio, e a Sra. Agñelõ Priprá, da aldeia Palmeirinha, tiveram um papel protagonista na realização do trabalho.

Naquele dia, fui junto com alguns membros da comunidade tirar os primeiros materiais necessários. Coletamos folhas secas de coqueiro, que servem para fazer o carvão. Antes de irmos, o Sr. Alfredo nos contou que o que era usado antigamente não era a folha de coqueiro, mas que, naquela época, eles tiravam barba de pau. Contudo, não era qualquer barba de pau, e sim uma que eles conheciam, que era especial para fazer o carvão. No entanto, como hoje é mais difícil encontrar esse material, ele foi substituído pela folha de coqueiro.

O Sr. Alfredo também comentou que, antigamente, quando iam sair à procura dos materiais que precisavam retirar da natureza, não podiam retirá-los de qualquer forma. Era preciso conversar antes com a natureza através dos espíritos da própria natureza, como se ela estivesse viva. As pessoas

Figura 4: O Sr. Voie Camlem mostrando um utensílio de cerâmica.
Fonte: Fotografia de Jidean Raphael Fonseca, 2013.

tinham que pedir permissão a ela para que a mesma concedesse o que estavam precisando. Se elas pediam, a natureza abençoava; caso contrário, elas eram amaldiçoadas pela natureza e alguém das suas famílias ficava adoecido. Não respeitar os espíritos que habitam a natureza podia levar à morte. Sobre a questão dos espíritos da natureza, pelas falas dos anciões tenho a impressão de que os espíritos são a própria natureza, como mostra o exemplo da impossibilidade de cortar madeira ao caminhar pelo mato, o que se justificaria pela própria árvore ser um espírito. Por isso a ideia de a natureza estar viva, isto é, de todos os seus

elementos (como o barro, as árvores, os animais etc.) terem e serem espíritos.

Fomos à procura de folhas de coqueiro e tiramos aproximadamente trinta folhas para fazer o carvão. Na caminhada, percebi que todo o conhecimento que era usado antigamente na coleta dos materiais não existia mais entre a geração de hoje. Para eles, tudo aquilo não passava de um divertimento. Realmente eles não tinham noção do que estávamos fazendo, pois não tínhamos o conhecimento que era necessário ou o preparo espiritual para a relação com a natureza. Depois de tirarmos as folhas, fomos procurar lenha para queimar as panelas de argila, mas também não podia ser qualquer lenha, tinha que ser uma madeira especial para isso.

O Sr. Alfredo também nos contou que, antigamente, era usado um tipo de madeira avermelhada por dentro que é bem dura e que, segundo ele, quando era queimada, deixava uma brasa bem viva, com uma temperatura bem quente que durava o tempo preciso para queimar as panelas. Todavia, assim como a barba de pau, também essa madeira é mais difícil de encontrar. Então a substituímos por outra que conhecemos por grandiúva, que é mais mole, mas quando queima produz um calor igual ao da outra, por isso também é usada na queima de utensílios de cerâmica.

Figura 5: Sra. Cundign Camlem e seu marido Voie Camlem contando seu conhecimento sobre cerâmica.
Fonte: Fotografia de Jidean Raphael Fonseca, 2013.

Para encontrar essa lenha de grandiúva tivemos um pouco de dificuldade, porque na aldeia Bugio quase não há. Para podermos achar essa madeira, fomos a uma antiga estrada que dava para a aldeia Sede e lá encontramos um pouco. Ela estava longe e tivemos que trazer a lenha nas costas para podermos então fazer a queima. No dia seguinte, saímos atrás de argila, mas, para poder encontrá-la, tivemos que ir à aldeia Sede de novo, pois, segundo o Sr. Alfredo, no

Bugio não há argila boa. A argila que se encontra lá tem muita areia misturada, por isso é mais difícil de usar[4].

Então fomos eu e o Sr. Samuel à aldeia Sede à procura de argila. Encontrá-la não foi tão difícil, porque o Sr. Samuel já conhecia um lugar que ficava numa lagoa perto da casa de um senhor que é parente dele. Ao chegar ao lugar onde íamos tirar a argila, constatei que se tratava mesmo de uma imensa lagoa que estava cheia de mato dentro dela. Conversamos com um rapaz que morava ali e perguntamos se ele conhecia a argila, aquele barro que servia para fazer as panelas que os *índios* faziam antigamente. Ele respondeu que sim, e que também já tinha tirado argila ali na lagoa. Como nós nunca tínhamos tirado argila, pedimos para ele nos ajudar e ele aceitou.

Pegamos uma enxada cada um e fomos. Entramos na lagoa, o rapaz em questão, Oséias Ndille Patte, nos mostrou onde tinha a argila e começamos a limpar o lugar. Ele começou a cavar na água somente com as mãos. Primeiro ele tirou o barro que estava em cima, que é um barro sujo, e cavou bem fundo até chegar na argila que ele falou que era limpa.

4 Coletei uma amostra de argila de coloração avermelhada perto da aldeia Bugio, e pude ver que ela tinha muito mais areia do que aquela que coletamos na Sede. Mas a Nandjá, da aldeia Bugio, me mostrou que é possível tirar os grãos de areia e fazer uma panela com esta argila. No entanto, é muito mais trabalhoso.

Essa era uma argila bem mais pura, o que deu para notar pela sua cor. Retiramos aproximadamente vinte quilos.

Depois de ter conseguido todo o material necessário, no período da tarde começamos o trabalho de cerâmica. O Sr. Alfredo, ao chegar à casa de palha do centro cultural, já começou a fazer o fogo para o carvão que seria usado como tempero[5]. Junto com ele estava a Sra. Agñelõ Priprá. Eles começaram a preparar o barro, amassando-o bastante, como se estivessem amassando pão. Eles nos falaram que, quando está se mexendo na argila, é preciso limpá-la tirando algumas raízes e pedrinhas que às vezes são encontrados nela.

A Sra. Agñelõ, naquela hora, nos contou que, durante o preparo da argila, é preciso conversar com o barro, falar para ele por que precisamos da panela e que também devemos cantar para ele. Percebi que, enquanto ela estava explicando isso, os alunos que também estavam participando da atividade ficaram todos bem quietos e prestaram atenção às palavras dela. Cada um dos alunos estava aprendendo com uma bolinha de argila para fazer seu utensílio de cerâmica. Enquanto eles amassavam a argila, o Micael começou a fazer o carvão: com as folhas secas de coqueiro, o carvão ainda aceso foi pego e colocado num pilão onde foi socado

5 O fogo para fazer a cinza que é utilizada como tempero não é o mesmo que é utilizado na queima dos utensílios cerâmicos.

depois até ficar uma cinza bem moída que então já podia ser misturada com a argila, para a panela ficar mais resistente.

A forma em que a Sra. Agñelõ e o Sr. Alfredo fizeram a mistura foi bem interessante. A delicadeza e o cuidado que eles tiveram com a argila foi muito grande. A cada passo que iam seguindo, os alunos se mantinham atentos, enquanto também faziam os seus utensílios. Depois da cinza estar bem misturada com a argila e bem amassadae socada, vimos nas mãos dos sábios a argila começar a tomar forma e, aos poucos, com muito cuidado, as panelas foram ficando prontas. O acabamento foi feito através de um bom alisamento ao redor da panela, o que também é importante.

Muito me impressionou ver o jeito em que a Sra. Agñelõ, na hora de fazer sua panela, conversava com o barro e cantava no seu idioma. Eu perguntei para ela o que estava falando para a argila e ela disse: “Estou falando para este barro que as minhas mãos estão doendo e que é para ele levar esta dor com ele e que preciso fazer esta panela. Então mesmo com dor você precisa acreditar que os espíritos do barro vão levar tua dor para que você possa fazer sua panela explicando a ele que ali vai ser preparado seus alimentos para sua família”.

Figura 6: Professores Edson Patté e Nandjá Patté com alunos explicando como ocorre o procedimento da queima de utensílios cerâmicos. Fotografia: Jidean Raphael Fonseca, 2013.

Depois da panela ficar pronta, ela foi colocada num lugar à sombra para ir secando bem devagar durante duas semanas. Apenas depois desse tempo ela seria queimada. O processo da queima é muito importante na finalização da panela de cerâmica. Depois das duas semanas, na mesma casa de palha onde foi feita a panela, fomos realizar o procedimento de queima, que foi feito do lado de fora. O fogo foi feito com lenha de grandiúva.

Também existia uma forma, quase um ritual, para realizar a queima. Quando a mulher estava queimando, ela tinha que

Figura 7: Autor observando a realização da queima de utensílios cerâmicos. *Fonte: Fotografia de Jidean Raphael Fonseca, 2013.*

ficar abaixada com os joelhos encostados entre si para que a panela não rachasse ou quebrasse. Com o fogo já feito, uma mulher começou a arrumar e, bem no meio da fogueira, começou a puxar as brasas e colocar as panelas. Dentro delas colocava um pouco de brasas para que também queimassem bem por dentro.

Pude observar o quanto é importante esse procedimento na hora em que estava queimando. Algumas das panelas começaram a estourar. A mulher que estava ali começou a me explicar que estavam estourando talvez porque não tivéssemos limpado bem a argila. Ela disse que quando estoura é porque ficam algumas pedrinhas que, quando esquentam, começam a estourar, ou porque o barro não foi bem amassado. Mas ela mesma contou que antigamente os indígenas diziam que quando as panelas estouravam era porque não tinham seguido os procedimentos que precisavam. As panelas que queimaram, a professora de artes indígenas da escola guardou para mostrar para os alunos que não participaram de todo esse trabalho.

Esse trabalho mostrou para mim a importância que tem os conhecimentos da nossa cultura. Também me fez refletir um pouco que todos esses saberes ainda estão guardados na memória dos mais velhos, sábios das aldeias. Essa geração tem muito a nos ensinar. Porém ela está morrendo e levando consigo toda uma história e experiência de vida, que talvez

nunca foi ou será compartilhada. Antigamente esses saberes eram passados por essas pessoas, era um compromisso que eles tinham de ensinar os mais jovens. Com a mudança que ocorreu com o povo Laklãnõ/Xokleng, essa responsabilidade foi deixada de lado. Assim, passou a não haver mais esse diálogo entre os mais velhos e os mais novos da aldeia. Uma nova geração vem surgindo e precisamos levar até ela todos esses conhecimentos, para que eles possam contar com estes saberes quando amanhã eles precisarem.

5. REPENSANDO A CERÂMICA HOJE

Neste capítulo tratarei de uma experiência que tive ao trabalhar com a cerâmica Laklãnõ/Xokleng como tema em sala de aula dentro da escola. Isso foi muito importante para mim e para os alunos também. Trazer esse tema para trabalhar com eles não foi fácil, pois requereu muita concentração e pesquisa sobre o que estávamos estudando. Trabalhar esse conceito da cerâmica dentro da nossa cultura vai além de uma simples compreensão de conteúdo. Ela nos revela um conhecimento espiritual, ou o que a ciência do não-indígena definiria como algo “sobrenatural”.

Esse conhecimento era algo que existia, que eles acreditavam e respeitavam e que sem dúvida fazia parte da vida de

cada um, pois, através desses espíritos, grandes conhecimentos foram adquiridos ao longo de muitas gerações. Por isso precisavam de um *Kujá*, um porta-voz dos espíritos que habitavam em meio à natureza. Trazer esse conhecimento à realidade de hoje e aos mais novos é bem difícil. É bem difícil fazer com que eles venham a entender que isso fazia parte da nossa cultura e do nosso viver e que a mata era algo que eles tratavam como se fosse uma extensão ou um pedaço de si. É por isso que viviam nela e a respeitavam, cuidando-a sem agredi-la. Desfrutavam dela, pois ali encontravam seus alimentos e abrigos, sem destruí-la. Assim tinha que ser. A grande mata realmente era sua casa.

A questão dos espíritos da natureza nos quais os Laklãnõ/Xokleng acreditavam já se tornou polêmica, o que vem contribuindo para a desvalorização da nossa cultura. Essa desvalorização está relacionada à entrada de igrejas evangélicas na TI, igrejas que têm tentado fazer com que as pessoas acreditem que isso que eles antigamente acreditavam não era certo. A religião cristã tratava o conhecimento espiritual que os indígenas tinham como um conhecimento diabólico, uma macumbaria, uma feitiçaria, o que não seria certo perante Deus.

Com a influência da religião cristã, o povo foi deixando de acreditar e foi esquecendo um grande conhecimento que eles possuíam e que por muito tempo foi preservado pelos sábios. Quando falamos dos espíritos com que os *índios do*

Figura 8: Cerâmica dos Laklãnõ/Xokleng.
Fonte: Fotografia de Jidean Raphael Fonseca, 2013.

mato se comunicavam e do conhecimento da religião com nossos alunos temos que ter muito cuidado, já que a maioria das famílias dentro da TI atualmente são evangélicas e não queremos que isso venha criar um atrito entre a escola e as famílias, nem venha a confundir o aluno. O que queremos é instigar nele uma compreensão das duas coisas.

Então vimos que o saber da cerâmica não é só uma simples prática para fazer utensílios, mas que exige muito além disso. Conversando com os alunos do 3º ano do ensino médio,

percebi que eles sabem bem pouco sobre sua própria cultura, história e mitos. Os pais não têm mais essa preocupação de transmitir esses saberes para seus filhos.

Antes de entrar especificamente no saber sobre a cerâmica, começamos a refletir um pouco sobre o que realmente é para nós ou o que nós entendemos como cultura e porque devemos preservar isso. Os alunos foram falando o que para eles era isso e foi muito interessante porque um falava "cultura é a dança, assim como nós quando nos vestimos com as roupas típicas para nos apresentar em algum lugar", outro falava que é "o jeito de nossas comidas típicas" e o outro que é "a forma que fazemos nossos artesanatos, como a lança, flecha, cocar". Uma menina falou "a minha mãe sabe fazer panelas de barro, assim ela aprendeu com sua avó que viveu um bom tempo no mato antes da pacificação".

Juntos vimos tudo o que era do conhecimento do povo Laklãnõ/Xokleng, desde a comida típica, os trajes, artesanato, dança, canto, língua materna e suas formas de se organizar. Tudo isso é que define sua cultura, revelando aquilo que nós chamamos de identidade cultural de um determinado povo. Quando começamos a perder um desses aspectos, estamos então perdendo algo nosso, que faz parte da nossa vida, que nos identifica, que mostra como nós somos.

Figura 9: Fazendo a preparação do carvão para a cinza.
Fonte: Fotografia de Jidean Raphael Fonseca, 2013.

Ao falarmos isso junto com os alunos entramos numa questão que poucos dão atenção. Por que preservar nossos conhecimentos tradicionais? Eles mesmos também se questionaram na sala de aula: "por que estudar a língua Laklãnõ/Xokleng?" Juntos procuramos entender porque devemos preservar e até resgatar aquilo que aparentemente está perdido e então começamos a falar sobre o que hoje estamos vivendo para podermos entender porque devemos preservar nossos saberes tradicionais.

Hoje nossas lideranças lutam na justiça pela defesa de muitos direitos que os povos indígenas têm. Aqui na nossa

TI estamos lutando pela demarcação e não é simplesmente porque queremos mais terra. Mostrei um mapa do antigo território que o povo Laklãnõ/Xokleng percorria, mostrei o território atual e vimos o quanto foi diminuído, o quanto o nosso povo perdeu. Hoje estamos lutando por uma re-demarcação. As autoridades governamentais se perguntam: "para que querem mais terra?". Mas só estamos buscando o que é nosso e que um dia foi tirado de nós. Para isso foi preciso provar que os indígenas viviam nesses lugares através de antigos acampamentos, lugares nos quais ainda há muitos vestígios que indicam que o povo morava ali, assim como antigos cemitérios que mostram que ali, antes de serem colonizados, o nosso povo já morava nessas localidades. Por isso lutamos para conseguir de volta o que já era nosso.

Para o não indígena acreditar que somos *índios* precisamos também falar no idioma e mostrar um pouco da nossa cultura através de nossos artesanatos, flechas, lanças, mantos, panelas de cerâmica, comida típica, danças e cantos. Por esse motivo e por muitos outros devemos preservar nossos conhecimentos.

Trabalhar a cerâmica com eles para mim foi importante para mostrar um pouco do conhecimento que nossos ancestrais tinham para desenvolverem técnicas, suprirem suas necessidades e terem várias formas de preparar sua

alimentação. O fato deles fazerem as suas próprias panelas mostra que eles buscavam o conhecimento através da natureza, como conta sua história e experiência de vida.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, pude perceber que os alunos ficavam cada vez mais interessados em saber da cerâmica. Eles começaram a fazer muitas perguntas e ficavam imaginando como era o sabor da comida que se preparava numa panela de barro. Perguntavam: "Será que não saíam pedaços de barro junto com a comida que estava sendo preparada ali?", "Quem será que teve essa ideia de fazer uma panela com barro? Decerto, a primeira pessoa que foi fazer teve que fazer várias vezes até ficar perfeita como eles queriam".

E juntos começamos a ver através das pesquisas já feitas com os sábios como eram os procedimentos para a fabricação de utensílios de cerâmica. Mostrei a eles que cada etapa de realização tinha as suas regras. Desde as coletas dos materiais até a queima, eles tinham que obedecer a uma norma, que era muito respeitada por eles. Essas normas que eles tinham era o que, na verdade, dava sentido a uma produção de cerâmica diferente. Era a forma em que o povo Laklãnõ/Xokleng fazia cerâmica, expressando assim sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa espero, como maior resultado, que o povo Laklãnõ/Xokleng venha a compreender a importância e o valor em manter os conhecimentos da cultura e, principalmente, transmiti-los aos mais novos para que eles venham a compreender como os nossos antepassados viviam no mato. Entendo este trabalho como uma forma de conscientização, uma forma de valorizar todos esses saberes que o povo possuía. Fazer cerâmica não era uma coisa simples, mas sim uma riqueza muito grande que foi adquirida com muitos sábios do nosso povo através da natureza há muito tempo e passada de geração em geração.

Muitos acham que a cultura é uma parte específica, separada de outras como a língua, a dança, os conhecimentos tradicionais ou as comidas típicas. Mas, para mim, o que forma a cultura é o todo, todos os saberes juntos. Trazer o saber fazer da cerâmica Laklãnõ/Xokleng é uma forma de fazer com que os nossos jovens possam entender que, quando se trata da cultura de um povo, todos os conhecimentos que foram adquiridos com o tempo fazem parte dela.

O povo antigo *do mato* sempre manteve esses saberes, por necessidade e por valorizar esses conhecimentos, mantendo a tradição. É essencial que os jovens venham a entender

que, a cada dia que passa, nós precisamos mais dos saberes que fazem parte da nossa cultura, pois isso revela a nossa identidade, assim como precisamos da língua Laklãnõ/Xokleng e que cada um tenha orgulho dos saberes da sua cultura e os valorize cada vez mais.

5

INFÂNCIA LAKLÃNÕ: ENSAIO PRELIMINAR

por Marcondes Namblá[1]

1 Marcondes Namblá faleceu de maneira trágica e inadmissível em 02 de janeiro de 2018. Liderança expressiva, exercia o cargo de juiz na Terra Indígena Laklãnõ, em Santa Catarina e atuava como professor na Escola Laklãnõ. Era exímio falante, cantor e escritor da língua Laklãnõ. A publicação é também uma forma de homenagem ao seu trabalho, dedicação ao povo Laklãnõ e à educação escolar e superior indígena diferenciada.

RESUMO

O presente trabalho é o primeiro ensaio sobre as concepções de infância do povo Laklãnõ, classificado como um grupo Jê meridional, pertencente ao grande tronco Macro-Jê, da família linguística Jê.

INTRODUÇÃO

Os Laklãnõ[2], até os anos 2000, eram conhecidos somente no estado de Santa Catarina, na Terra Indígena (TI) Laklãnõ. Posteriormente, outros grupos se autodeclararam pertencentes a esse povo e lutam para serem reconhecidos como tal, inclusive perante a justiça brasileira. Ressalto que, nessa luta por reconhecimento, os Laklãnõ, até o presente momento, reconhecem como parte legítima de seu povo também os remanescentes do grupo que foram contatados por volta dos anos de 1918 – 1919, perto dos municípios de Porto União e Matos Costa/SC (SANTOS, 1973, 1997). Eles já são reconhecidos pelas lideranças da TI Laklãnõ e contam com o seu apoio para suas lutas junto às autoridades, meios de comunicação e sociedade envolvente na conquista de benefícios. Os Laklãnõ ficaram mais conhecidos como Xokleng, nome sobre o qual tratarei ao longo deste texto.

Esta pesquisa foi feita através de conversas informais com membros da comunidade, entre crianças e adultos (principalmente anciãos e sábios) e de observação participante, das quais resultou um diário de anotações, o qual forma o

2 Neste texto, a denominação do povo Laklãnõ/Xokleng será exclusivamente Laklãnõ.

corpus deste trabalho, com todas as informações levantadas até o momento a respeito das concepções de infância no contexto indígena Laklãnõ. As observações foram feitas em toda a TI Laklãnõ, com concentração maior na aldeia Barragem, pois, por eu morar nesta localidade, tenho muita amizade com os sábios que ali residem e, o que é mais importante ainda, porque parte da comunidade indígena Laklãnõ está acampada desde maio de 2014 na Barragem Norte. Esse acampamento é feito como protesto devido à grande enchente do rio ocorrida em abril desse ano, que causou muitos danos materiais em diversos pontos da TI e durante a qual algumas casas foram submersas. Não que eu tenha me aproveitado do momento para pesquisar, mas o fato é que, com a incorporação ao movimento das famílias com as quais eu pesquisava, tivemos que concluir nosso trabalho nele. Isso para mim foi da maior valia, pois pude perceber que, durante o movimento coletivo do povo em defesa de seus direitos, há uma forte manifestação dos aspectos culturais aos quais me refiro neste texto, como é o caso da junção das crianças num mesmo espaço, a partir da qual podemos perceber realmente como se dá o processo de ensino e aprendizagem tradicional Laklãnõ.

Os meus informantes são pessoas pelas quais tenho muita admiração e muito respeito, pois se não tivesse convivido e

participado dos momentos do seu cotidiano, não teria aprendido o que aqui relato. Sinto-me honrado de fazer parte dessa cultura tão rica, bela e tão sábia. Fico admirado a todo momento com essa ciência milenar da qual sou filho e da qual sempre vou me orgulhar.

Este trabalho está organizado em três capítulos e dividido em vários pontos de discussão. No primeiro capítulo, trato sobre o povo Laklãnõ, descrevendo um breve histórico acerca do seu etnônimo, a localização geográfica da TI Laklãnõ, a sua organização social e outros dados que considero importante mostrar.

No segundo capítulo falarei sobre a antropologia e a infância indígena, a fim de situar os aspectos teóricos que orientam minha reflexão. Essas discussões incluem estudos a respeito da infância indígena no Brasil e embasam a pesquisa realizada entre o meu povo. Posteriormente, começo a delinear uma primeira visualização sobre a infância Laklãnõ/Xokleng no interior do ciclo de vida deste povo.

Por fim, no terceiro capítulo, descrevo as visões e concepções Laklãnõ de infância e corporalidade, a partir dos banhos de rio no cotidiano das crianças. Do mesmo modo, falo sobre a construção da Barragem Norte e os impactos culturais nas práticas de banho de rio, que considero importantes para a produção do corpo na infância Laklãnõ. Apresento

ainda um etnomapeamento dos locais dos banhos de rio e das práticas corporais que se faziam e/ou ainda se fazem, antes e depois da construção da barragem.

Ao longo de minhas pesquisas, anotei o nome e também as regras das brincadeiras que as crianças praticavam enquanto eu as observava. Tive a oportunidade de participar de algumas delas, o que resultou num caderno de brincadeiras que decidi traduzir para a língua Laklãnõ para então brincar com meus alunos. Após analisar a importância daquele material como instrumento didático, decidi então anexá-lo neste trabalho como apêndice, almejando subsidiar os professores Laklãnõ com um material de apoio que possa auxiliá-los no desenvolvimento de suas práticas docentes.

Do mesmo modo, considero importante colocar este material à disposição do leitor, principalmente aos membros do meu povo, para que possam entender a história e assim tirar suas conclusões sobre a percepção de mundo dessa sociedade indígena, registrando a sua história, dando oportunidade para que as gerações atuais e futuras possam conhecer a história dos seus antepassados e assim manter viva a sua identidade étnica como povo Laklãnõ.

1. O POVO LAKLÃNÕ

Os Laklãnõ: etnônimo e ocupação territorial

Segundo Santos (1973), o termo utilizado para denominar os Laklãnõ gerou muitos debates entre os indígenas desse povo desde o primeiro momento de contato com Eduardo Hoerhann, a partir de 1914. Isso se deve ao desconforto que os membros desse povo sentem ao descrever os significados literais desse etnônimo a eles designado[3]. Por isso, segundo esse autor, as denominações dadas para esse povo foram as mais variadas, como Bugres, Botocudos do Sul, Aweikoma, Xokleng, Xokrén, Kaingang de Santa Catarina e Aweikoma-Kaingang. Essas últimas denominações foram dadas porque as línguas faladas pelos Laklãnõ e pelos Kaingang têm semelhança por fazerem parte de um mesmo tronco linguístico (GAKRAN, 2005).

---

3 Durante as pesquisas de campo, outro questionamento surgido entre alguns membros do povo foi motivado pela sua discordância em denominar o grupo todo como Laklãnõ, porque dizem que se trata da mistura de pelo menos duas facções reconhecidas pela literatura antropológica quando da época do contato com Eduardo Hoerhann, no ano de 1914. Segundo essas pessoas, a composição desse grupo seria a mistura dos Laklãnõ e dos Glókózy tõ pléj. Uma pesquisa mais aprofundada a respeito dessa suposta mistura é necessária para poder chegar a uma conclusão e definição da autodenominação do grupo aqui definido por mim primeiramente como Laklãnõ e que futuramente poderá ser alterado dependendo do resultado de tal pesquisa.

Para Henry (1935) há diferenças linguístico-culturais entre os Laklãnõ e os Kaingang, e aqui cito como exemplo o ritual Kaingang aos mortos, o *Kiki*, que não é praticado pelos Laklãnõ, mas muitas palavras são as mesmas nas duas línguas, como por exemplo, *kujá* (líder espiritual). Urban (1985) afirma que os Laklãnõ se originaram dos Kaingang e que a separação entre os dois grupos se deu devido à ruptura nuclear de suas patrimetades.

Segundo Santos (1973), devido aos vários nomes atribuídos a esse povo, foi necessário chegar a um consenso acadêmico em favor do uso do termo Xokleng que, ao longo da história e do processo de contato, tornou-se o denominador da identidade externa do grupo. Gakran (2005) diz que, na atualidade, os membros desse povo, não reconhecem o etnônimo Xokleng como sua autodenominação e dizem que esse termo é demarcador do olhar do colonizador sobre a comunidade e não dela como povo. O autor afirma que o povo, inclusive ele próprio, que é membro dessa sociedade, nunca se sentiu confortável com essa denominação, devido à interpretação que ele e seus compatriotas fazem do seu significado, para eles desagradável, fazendo com que se sintam humilhados. O autor diz, ainda, que o grupo chegou a algumas conclusões sobre a etimologia do nome mais comum atribuído a eles:

> A partir daquele questionamento, em conjunto temos buscado reconstruir e redefinir a nossa identidade, sobretudo em conversa com os mais idosos, na tentativa de recuperar informações sobre nossa história e, assim, redefinir nossa autodenominação. Nessa pesquisa chegamos a algumas conclusões sobre a etimologia do nome mais comum a nós atribuído: *Xó* ou *Txó*: paredão de pedra, rocha, gruta de pedra *Kleng* ou *klẽ*: montanha. (GAKRAN, 2005, p. 13).

Essa interpretação do nome vem do fato dele ter descoberto durante suas pesquisas com os sábios que certo pesquisador não indígena, de nome não informado, "perguntou para seu informante como eles se protegiam da chuva e o seu informante respondeu dizendo que em época de grandes chuvas se protegiam de baixo dos paredões de pedra" (GAKRAN, 2005, p 13). Na mesma pesquisa, Gakran se deparou com outra interpretação sobre o nome *Xokleng* ou *Txuklẽg*, que significa aranha.

Outro pesquisador[4] interrogou sobre como faziam para transportar grandes quantidades de pertences, para sair a caçar e também para matar bois nas fazendas dos não indígenas. O informante esclareceu o termo *Txuklẽg*: quando matavam um boi, eles o esquartejavam e um homem o carregava nas costas num cesto com alças como de mochila, sendo assim

---

4 Gakran (2005) se refere aos pesquisadores não indígenas que estiveram na TI e que denominaram o povo pelo nome Xokleng.

comparados como uma aranha com seu enorme abdome. GAKRAN (2005) concluiu que o nome Xokleng estava sendo usado de maneira equivocada e preconceituosa, identificando o povo como homens da montanha ou homens que vivem debaixo de paredões de pedras ou povo da caverna e/ou, finalmente, como homens aranhas.

Esse autor diz que recentemente o povo iniciou um processo de fortalecimento das histórias de suas origens procurando resgatar também o nome que consideram a verdadeira denominação do povo e que os distingue dos demais grupos indígenas do Brasil. Segundo Gakran (2005, p. 14), o próprio povo chegou ao consenso de se autodenominar Laklãnõ, que literalmente significa povo que vive onde nasce o sol ou gente do sol.

Sugiro que *Filhos do Sol* seja anexado a esses significados, pois o considero mais adequado para essa denominação. Segundo Gakran (2005), a tradução literal mais apropriada é próxima de "os que são descendentes do Sol". Assim, o termo Laklãnõ tem ganho espaço político interno e externo, através do movimento de recuperação e manutenção dessa língua indígena por meio de registros das histórias antigas e do ensino bilíngue nas escolas. Há também a pretensão de extensão do ensino da língua Laklãnõ para outros ambientes sociais da comunidade, como os postos de saúde e as igrejas.

A adoção do etnônimo Laklãnõ não é um fato recente. O pesquisador Greg Urban também reconheceu como Rakranõ o grupo contatado em 1914 na foz do Rio Platê[5] por Eduardo de Lima e Silva Hoerhann. Neste texto, pelo meu desejo expresso, refiro-me ao meu povo apenas pelo etnônimo Laklãnõ.

Atualmente a terra dos Laklãnõ é reconhecida como Terra Indígena Laklãnõ. Ela se encontra a cerca de 260 km a noroeste de Florianópolis e a 100 km a oeste de Blumenau, sendo que suas terras se distribuem por quatro municípios catarinenses: José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis (HOFFMANN, 2011). Cerca de 70% da TI está dentro dos limites dos municípios de José Boiteux (sudeste da TI) e uma pequena parte no município de Doutor Pedrinho (norte da TI). Outra pequena parte, situada na aldeia Toldo, pertence ao município de Itaiópolis, ficando assim aproximadamente 20% pertencente a Vitor Meireles.

A TI Laklãnõ está dividida em oito aldeias: Sede, Pavão, Barragem, Palmeirinha, Figueira, Coqueiro, Bugio e Toldo. Essa divisão política foi feita como linhas imaginárias. Isso acontece quando moradores de uma localidade decidem

5 Segundo esse autor, Rakranõ poderia ser a contração da expressão "ra ydn kra nõ", "povo do lugar em que o sol levanta".

reivindicar emancipação política com base no Regimento Interno[6]. Esse documento diz que:

> Fica estabelecido que o desmembramento de um local da aldeia é de inteira responsabilidade do Cacique Regional e deve seguir os seguintes princípios: a) Estrutura do local (Escola, Posto de Saúde, etc.); b) Número de famílias; c) Plebiscito com 50% mais um voto do eleitor de maior de idade – 15 anos acima; d) Caso extraordinário com formação de uma aldeia será discutido no momento. (LAKLÃNÕ, 2002, p. 10).

Após tornar-se aldeia, o grupo ganha autonomia política e elege um cacique e um vice cacique regional. Existe também um cacique presidente, com seu respectivo vice, os quais representam a unidade da TI e da comunidade perante as instituições e órgãos com as quais ela estabelece relações políticas. Todos os caciques (regionais e presidente) são escolhidos numa eleição por voto direto, têm mandato de três anos e direito a uma reeleição. Quando qualquer comunidade se sente descontente com seus caciques regionais, pode destituí-los mediante um abaixo-assinado e/ou mediante

---

6 Lei que regulamenta a política interna na TI Laklãnõ. Foi criado no ano de 1983 e aprovado em assembleia geral do povo em 1992. O documento passou por várias reformas e adaptações, chegando a se tornar o principal instrumento de organização política do povo Laklãnõ. Ele prevê uma eleição a cada três anos por voto direto e secreto para a escolha dos caciques regionais e cacique presidente.

prova concreta de desvio de bens patrimoniais da comunidade ou de outros atos ilícitos previstos no Regimento Interno. Se assim acontecer, o vice ou outra pessoa escolhida pela comunidade assume, a fim de concluir o mandato, através de eleição complementar ou plebiscito, organizado pela justiça eleitoral Laklãnõ. O mesmo procedimento pode acontecer com o cacique presidente quando a maioria do povo estiver descontente com sua atuação.

Entre os Laklãnõ, a maior parte dos domicílios abriga famílias extensas que moram próximas umas das outras e formam micro aldeias dentro de cada vila, denominadas pelos nomes das famílias que as constituem. Assim, irmãos, cunhados, noras e genros vivem próximos uns dos outros. Nesse contexto, mantêm relações com outras famílias apenas quando um de seus membros cria laço matrimonial com elas ou quando mantêm laços e interesses políticos comuns.

As marcas corporais tradicionais Laklãnõ

Segundo o sábio Manoel Mõkónã[7], consultado em agosto de 2012, podemos dizer que há duas formas de marcas

7 Manoel Mõkónã, grande sábio Laklãnõ, faleceu no dia 28 de julho de 2014, sendo um centenário muito sábio e cantador de músicas tradicionais.

corporais utilizadas pelos membros do povo Laklãnõ no contexto tradicional. Percebe-se que os informantes usam o termo *kute mẽ ãg nõ ka*, que literalmente significa "o tempo que vivíamos no mato" ou "o tempo do mato", para se referir ao período anterior a 1914. Segundo ele, teve o privilégio de viver a sua infância antes do contato com Eduardo Hoerhann e teve acesso às histórias e aos conhecimentos tradicionais de seu povo.

Mõkónã me contou que, naquele tempo, as festas eram comuns, pois faziam parte da ritualidade tradicional do povo. Os rituais mais comuns eram os rituais de iniciação, nos quais eram furados os lábios inferiores dos meninos para a introdução do *glókózy* (botoque) e a aplicação de uma espécie de fortificante nos joelhos das meninas, chamado *gũnh*. O informante disse que eram essas marcas que identificavam as pessoas como parte do povo Laklãnõ e por isso costumavam dizer que a criança, nascesse menino ou menina, fazia parte do povo, mas não como membro social, pois devia passar pelo ritual de marcação para depois sim ter os direitos sociais entre o povo. Então, durante uma batalha, a perda de uma criança que ainda não havia sido marcada não era muito lamentada entre o povo ou, ao menos, não da mesma maneira que lamentavam a perda de um membro com a marca tradicional.

Há marcas corporais que são pintadas no corpo de todos os membros do povo, conforme a sua descendência. Para

podermos entender melhor como funcionam essas marcas, devemos analisar a história do surgimento do povo Laklãnõ contada por Kanhaá Nãnbla na década de 1980, registrada, transcrita e traduzida por Nanblá Gakran, pesquisador Laklãnõ.

Segundo essa história, surgiram dois grupos que compõem as duas metades do povo Laklãnõ, os *Klẽdo*, que vieram da montanha, e os *Vãjẽky*, que surgiram da água do mar. Após cada clã sair do seu lugar de origem, eles se encontraram e fizeram muita festa para comemorarem a descoberta do novo mundo, a terra. Depois começaram a desbravar o novo território e, a cada nova descoberta, paravam e festejavam com muita música, comida, dança e bebida feita à base de água, mel e xaxim, fortemente fermentada.

No decorrer dessa trajetória, o chefe Vãjẽky ouviu barulhos e vozes de outros homens e ficou com muito medo. Ele, então, resolveu criar um animal que o defendesse contra os possíveis inimigos que se aproximavam do seu território. Nessa primeira criação, Vãjẽky não obteve o sucesso que esperava, pois ele pensava criar uma onça, mas o que surgiu foi uma anta, porque ele a esculpiu num tronco de *káplu*[8] e por isso ele decidiu tentar novamente.

---

8 Káplu: nome tradicional de uma árvore desconhecida, supostamente extinta, segundo Manoel Mõkónã.

Dessa vez o chefe conseguiu criar a tão desejada onça, que foi toda esculpida num tronco de araucária e que, a seu pedido, foi pintada pelos chefes das famílias. Cada qual que pintou o animal de Vãjẽky criou as marcas que determinaram as descendências das suas famílias, como se fossem hoje os sobrenomes das pessoas. Isso fez com que essas marcas fossem passadas de geração em geração durante toda a existência do povo. Contudo, nos dias de hoje, o uso das marcas não é feito, devido, principalmente, ao contato com a cultura não indígena a partir do ano de 1914 e à chegada da igreja evangélica no início dos anos de 1950.

Considerando a formação do corpo de uma pessoa Laklãnõ, menino ou menina, a partir das marcas acima identificadas, ligadas à iniciação, podemos perceber que um homem sem *glókózy* nos lábios podia até ser considerado um inimigo mortal. Então o corpo de um Laklãnõ só se tornava sagrado e perfeito para os membros do povo quando o indivíduo estivesse usando adequadamente essas marcas e os outros elementos corporais tradicionais, lembrando que isso era no "tempo do mato" *(kute mẽ ãg nõ ka)*, como dizem os meus informantes.

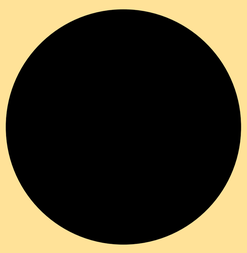
Na atualidade, não se usam mais as pinturas corporais da história da criação da onça nem outros adornos e enfeites corporais, devido à forte interferência da religião cristã que

a igreja evangélica introduziu entre os Laklãnõ. A mesma satanizou as práticas tradicionais do povo, ou seja, as considerou como diabólicas em relação à crença cristã de que existe um único deus, sendo que todas as práticas que diferem dessa ideologia são pecaminosas e que com elas se perde a salvação em Jesus Cristo. Segundo Tassinari (2007), a produção de corpos saudáveis dentro do sistema tradicional indígena está associada aos ensinamentos dos valores morais e éticos que incluem, além da ingestão de alimentos saudáveis, a prática de técnicas corporais. Elas abrangem, no meu ponto de vista, os adornos, as pinturas corporais e outros elementos corporais utilizados em cada cultura indígena, vinculados ou não a rituais religiosos. Segue uma representação das marcas que foram desenhadas na criação do Chefe Vãjẽky.

"Tóg gen kũ óg vãgdjó tõ vãjẽky mõ ti mãg lán kan mũ. kũ ta vaha vãtxo mẽg kũũ ti óg du mẽ óg ko tẽ mũ."

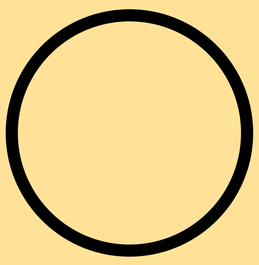
"E foi assim que eles terminaram de pintar a criação do Chefe Vãjẽky. Então ela se transformou em onça e foi atrás dos outros para comê-los."

Vãjẽky mõ óg tõ ti mãg lán jó Há vũ tóg ge tẽ – Estas são as marcas que foram desenhadas na criação do Chefe Vãjẽky:

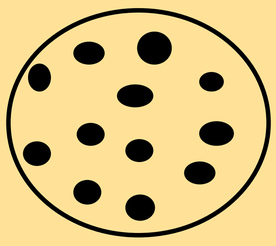


Vãnh mẽ vin
Marcas arredondadas fechadas

Vãnh mẽ kalem
Marcas compridas fechadas

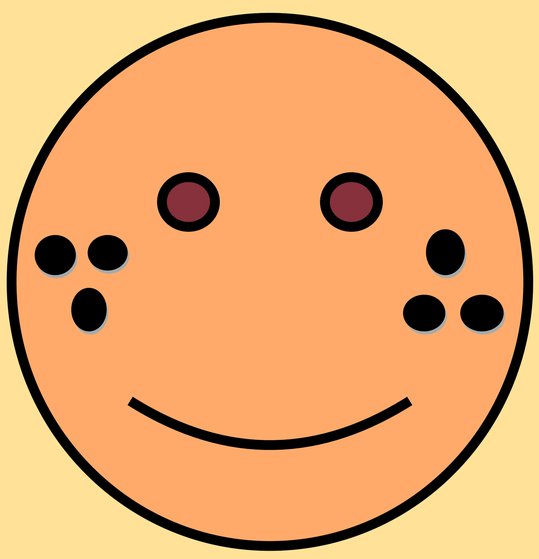


Vãnh mẽ kunhkẽnn
Marcas arredondadas abertas

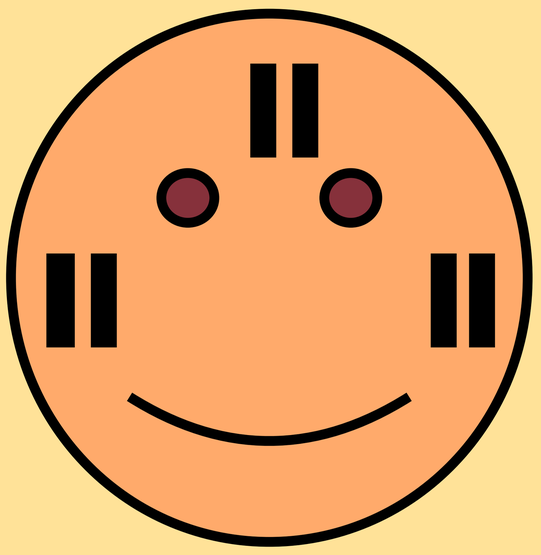


Vãnh mẽ txym txym Marcas pontilhadas

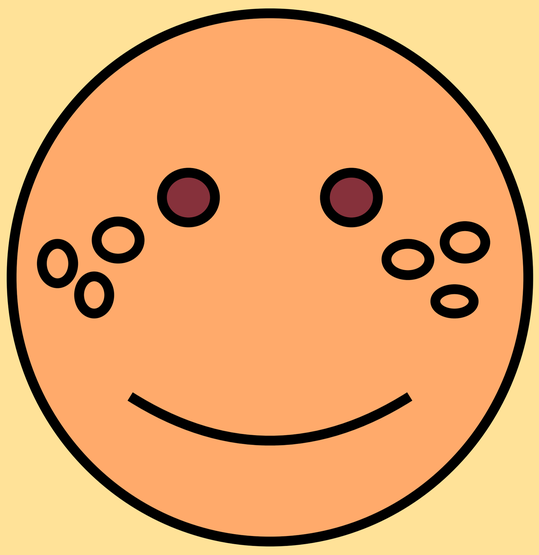
Tóg gen kũ nã ãggónã lá gé ke mũ – Como pintamos a face:



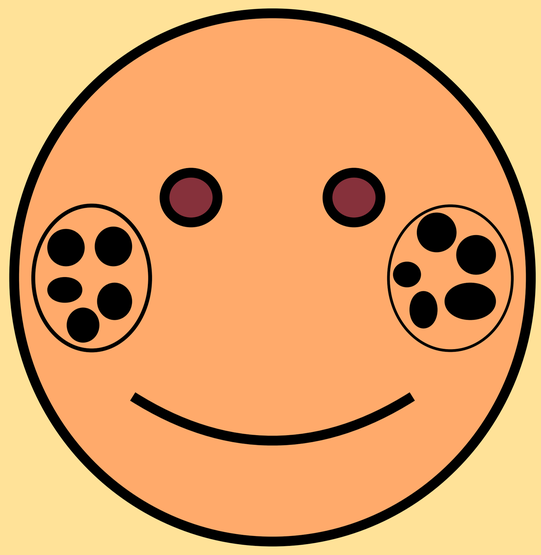
Vãnh mẽ vin
Marcas arredondadas fechadas



Vãnh mẽ kalem
Marcas compridas fechadas



Ãnh mẽ kunhkẽn
Marcas arredondadas abertas



Vãnh mẽ txym txym
Marcas pontilhadas

2. UM OLHAR ANTROPOLÓGICO SOBRE A PRODUÇÃO DE CORPOS NA INFÂNCIA LAKLÃNÕ

Antropologia e infância indígena

A infância tem sido descrita pela antropologia de diversas formas, ocupando espaços importantes de estudos clássicos, como os de Malinowski (1982). Segundo esse autor, nas Ilhas Trobriand (Nova Guiné) as crianças tinham muita liberdade, o que significa que saíam cedo da tutela dos pais. O autor afirma que os pais dessas crianças não se importavam quando elas saíam de casa. Algumas delas obedeciam de bom grado os seus pais, mas isso dependia unicamente do temperamento pessoal tanto dos pais como dos filhos. Sua descrição dava a entender que, no mundo desses nativos não existia nenhuma forma de disciplina regular, nem qualquer sistema de correção doméstica.

Ainda de acordo com o mesmo autor, um dos efeitos dessa liberdade consistia na formação de uma pequena comunidade infantil ou república, um grupo espontâneo e independente a que as crianças se incorporavam desde os quatro ou cinco anos e onde continuavam até a puberdade. De acordo com a sua vontade, tanto poderiam passar o dia em

companhia dos pais, como poderiam juntar-se a seus amigos de brincadeiras em sua pequena república, por um período que variava conforme sua própria vontade.

Pode-se afirmar que, desde muito jovens, as crianças começavam a compreender as tradições e os costumes tribais. Malinowski (1982) afirma que, entre esses nativos, a liberdade e independência das crianças estendiam-se também à esfera sexual. De início, as crianças ouviam falar muito de coisas relacionadas com a vida sexual dos mais velhos, inclusive assistiam frequentemente a algumas das suas manifestações. Segundo o autor, os pais do grupo estudado não tinham possibilidade de isolar-se das crianças nas suas casas e, por isso, elas adquiriam muitas informações incomuns em outras sociedades. O autor diz que não havia nenhuma preocupação especial para impedir que as crianças assistissem essas cenas. Desta maneira, elas eram testemunhas oculares das relações sexuais de seus pais.

Na pequena república de crianças, referida anteriormente, Malinowski (1982) afirma que quando as crianças iam morar sozinhas, ali praticavam sexo muito cedo. Normalmente, entre os 6 e os 8 anos as meninas começavam a ter relações sexuais e os meninos entre os 12 e os 14 anos de idade. Depois dos 12 aos 14 anos, o menino e a menina não eram mais considerados crianças e sim adultos e, se comportando

como tal, já começavam a participar das atividades econômicas dos mais velhos. Malinowski ressaltou o que havia de diferente entre os trobriandeses e a sociedade não indígena de sua época.

Atualmente, a antropologia tem se dedicado mais a compreender as diferentes concepções de infância, sem efetuar comparações desse tipo. Segundo Barbosa e Gomes (2011, p. 2):

> Não se pode negar que a concepção de criança e infância se constrói historicamente e consequentemente muda ao longo dos tempos. Entretanto, em quase todas as sociedades indígenas, a criança vivencia o que é ser criança de forma diferenciada da criança em contexto urbano, pelo fato dela viver em contato com as suas origens, ter idioma próprio, além de viver em um espaço geográfico, do qual ela é integrante desde o seu nascimento.

De acordo com Tassinari (2007), existem poucos estudos ou dados etnográficos sobre a infância indígena. Essa autora também aponta vários aspectos recorrentes entre povos indígenas sobre concepções indígenas de infância como, por exemplo, o reconhecimento da autonomia e da legitimidade das falas das crianças e da sua capacidade de decisão, o reconhecimento da diversidade sociocultural indígena e do caráter provisório das generalizações. Concordo quando ela diz que temos muito para aprender com as crianças indígenas, que elas têm um mundo muito particular e que

existem muitas coisas similares ou parecidas entre crianças indígenas de povos distintos.

Considerando a liberdade de escolha da criança indígena, para Tassinari (2007) a etnografia aponta para a liberdade de escolha entre as crianças indígenas, o que lhes permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares e comunidade, ou seja, a criança é respeitada como sujeito de sua própria educação. Arriscando e indo um pouco mais além, podemos dizer que a responsabilidade de aprendiza-gem não está nos adultos e sim na própria criança.

Analisando esse aspecto em comparação com a infância Laklãnõ, segundo os meus informantes, quando perguntei sobre como seus pais os haviam educado, responderam que não se pode privar as crianças de sua liberdade porque, do contrário, vão crescer sem saber nada da vida e ainda podem morrer de desgosto. Uma vez que cada um de nós tem um espírito, se quisermos que ele não abandone o corpo para retornar ao lugar de onde veio, temos que deixar que a criança se sinta à vontade em convivência com a natureza e com as demais crianças, sem nos preocuparmos com o que vai acontecer com ela, porque um pequeno acidente, por exemplo, tradicionalmente é considerado como uma prova de que aquela criança está no caminho certo de aprendizagem, pois só aprende quem se arrisca a fazer o que o seu espaço de convivência lhe permite e o que ainda não sabe fazer.

Tassinari (2007) também aponta outro aspecto muito importante a respeito da infância indígena: o reconhecimento dos adultos quanto à habilidade das crianças. Isso significa que, para eles, uma criança só precisa estar em constante observação de tudo a sua volta para aprender, pois isso faz parte da pedagogia tradicional entre os povos indígenas. Cabe aos adultos apenas dar condições para o desenvolvimento do corpo dessas crianças. Para a autora, a criança se socializa na medida em que participa do convívio social e, por isso, retirá-la desse convívio é tirar a sua autonomia.

Essa pedagogia de que fala Tassinari está totalmente ligada ao que a autora trata como a produção de corpos saudáveis, o que, no meu entendimento, tem tudo a ver com a realidade Laklãnõ. As crianças são dispostas e estão presentes em tudo o que os adultos fazem no seu dia a dia. É por isso que Manoel Mõkónã, uma das pessoas pesquisadas, já mencionada neste texto, diz que cortar lenha, treinar com arco e flecha, pescar, nadar, mergulhar, correr, transportar pequenos cestos com alguns pertences, ir à roça etc. não era considerado um trabalho e sim o passo a passo da formação de uma pessoa Laklãnõ.

A infância no ciclo de vida Laklãnõ

O povo Laklãnõ historicamente viveu no território que compreende as florestas entre o litoral e o planalto sul do Brasil. Nesse vasto território mantinha os seus usos, costumes, língua, crenças e tradições, os quais eram passados de geração em geração, através da oralidade, da convivência e do manejo dos recursos naturais, imprescindíveis para a sua reprodução física e cultural. Era nesse território que a vida Laklãnõ se definia e era ali que criavam e educavam os seus filhos.

Com a chegada dos europeus, principalmente durante o período da colonização do Sul do Brasil, esse povo sofreu um grande impacto, tanto nos aspectos culturais como territoriais, o que prejudicou drasticamente a sua cultura. A partir de 1914, ano do primeiro contato pacífico entre os Laklãnõ e os funcionários do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), conhecido por nós Laklãnõ apenas pela sigla SPI, a cultura tradicional desse povo passou a sofrer modificações que até hoje não cessaram de acontecer. Muitas dessas modificações foram impostas através, principalmente, da escola tradicional e da igreja. Sempre é bom ressaltar que muitos aspectos importantes da nossa cultura foram afetados de tal forma que esse impacto levou até ao seu esquecimento pelo povo.

Segundo a tradição Laklãnõ, e aqui considero os informantes, os próprios conhecimentos que possuo por fazer parte do

povo e também o que me foi relatado com mais precisão por Nanblá Gakran durante conversa informal oral, nós costumamos dar mais atenção para os meninos, não porque as meninas sejam reprimidas pelos pais, mas pelo fato de, na tradição, os homens serem dominantes, ou seja, são maiores que as mulheres em status e por esse fato elas são educadas e formadas para seguir esse costume.

Entre os Laklãnõ, a chegada do filho homem aos dez anos de vida – o que ainda é perceptível em muitas famílias consideradas na TI como tradicionais, ou seja, aquelas que ainda mantêm firme a tradição – constituía uma das fases mais importantes de sua vida para os pais, pois tinha início a fase da adolescência, considerando as fases de vida do homem não indígena, ou a fase da vida adulta, considerando as fases de vida dos Laklãnõ.

Portanto, quando o corpo do menino iniciava as suas modificações biológicas, era a fase mais importante para os pais, pois significava que o filho estava se tornando homem. Bem mais importante era quando o filho praticava o ato sexual pela primeira vez, o que expressava que ele já era um homem perfeito. Entretanto, mesmo tendo todo esse reconhecimento dos pais, isso não significava que ele estava pronto para se casar, o que só iria acontecer entre os vinte e cinco e os trinta anos de idade.

Enquanto isso, a filha mulher era vetada de dar opinião nos afazeres do pai e em tudo se mostrava mais submissa aos pais do que os meninos, mais livres em seus afazeres. Tradicionalmente, o pai tem um poder muito forte sobre a filha, tanto que ela não podia escolher seu cônjuge. Quem escolhia era seu pai, sem o consentimento dela, a qual a partir da primeira menstruação era considerada já pronta para o casamento, pois já havia se tornado mulher. Mesmo não gostando do homem escolhido por seu pai, ela tinha que obedecer as regras do seu povo. Na maioria das vezes, o tempo de convivência fazia com que ela acabasse gostando de seu marido. Nos dias atuais, devido ao contato com a cultura não indígena a partir do ano de 1914, a prática de escolha dos cônjuges das filhas pelos pais, aos poucos, foi deixando de fazer parte do dia-a-dia das famílias Laklãnõ.

No que diz respeito à infância Laklãnõ, no âmbito dos rituais de passagem, Gakran (2005, p. 23) nos relata que:

> A maior festa[9] dos Laklãnõ acontecia por ocasião da furação dos lábios dos meninos (*glókózyn*), onde vários grupos se reuniam comemorando com danças (*ãgglan*[10]) e muita bebida feita

9 A maior festa dos Laklãnõ era chamada de Jēltxán, que é o ritual de passagem ou ritual de marcação das crianças, a partir do qual a criança tornava-se membro social do povo.

10 Ãgglan é festa no sentido geral (festa em movimento, por isso também pode significar dança, baile, balada etc.).

	Adolescente	Jovem	Adulto	Velho
• *Jẽl pó tag* Recém-nascido • *Jẽl pãn tõ tyg ge* Criança que se mexe sozinha • *Jẽl nẽgté* Criança que engatinha • *Jẽl lólá* Criança que começou a andar	• *Tá tag katxin* Mocinha (considerada já adulta) • *Kálu* Rapaz (já adulto)	• *Tá tag* Moça • *Kálu* Rapaz	• *Kónhgág* Homem • *Tá* Mulher	• *Kuzó tõ kónhgág* Velho • *Kuzó tõ tá* Velha • *Kugzó* Velhos

Tabela 1: Fases da vida Laklãnõ. *Fonte: Elaboração do autor.*

> à base de mel, água e xaxim e depois de pronta chamada de *mõg*. Com três a cinco anos de idade os meninos tinham botoques inseridos no lábio inferior. As meninas, com a mesma idade recebiam tatuagens ou marcas na perna esquerda, abaixo da rótula. Os padrinhos responsáveis pela perfuração labial e também pelas tatuagens eram os mesmos que enterravam o cordão umbilical da criança ao nascer e que, mais tarde, acompanhariam o desenvolvimento e socialização das crianças até a fase adulta. [...] Atualmente não há mais cerimônias de iniciação tradicionais nem para meninos, nem para meninas [...] entre os Laklãnõ mais velhos, mantém-se ainda viva a crença de que o espírito da criança, depois de morta, retorna para os pais.

No decorrer da minha pesquisa pude, em conversas com outros membros do povo, descobrir mais elementos da vida Laklãnõ, os quais expus em duas tabelas esquemáticas para mostrar como esse povo indígena define a infância e as demais fases da vida no seu contexto tradicional.

Criança	Adolescente	Jovem	Adulto	Velho
• Só mama. • Toma leite em pó. • Come alguns alimentos dos adultos. • Não estuda até os 4 anos de idade. A partir dessa idade, atualmente vai para o pré-escolar. • Participa da vida social com a família. • Faz algumas atividades dos adultos (varrer a casa, lavar louças, cortar lenha).	• Dependendo das famílias, alguns adolescentes já ganham autonomia de fazer tudo com liberdade. • Alguns continuam dependentes dos pais. • Todos estudam. • Ajudam nos trabalhos domésticos, como limpar a casa, lavar louça, cortar lenha etc.	• Trabalham para ajudar na renda familiar. • Estudam. • Têm autonomia para sair para festas, jogar futebol e participar de outros eventos com os amigos. • Casam e têm filhos.	• São chefes de família. • Têm casa própria. • São professores, técnicos de enfermagem, agentes de saneamento, agentes de saúde, agricultores etc. • Recebem bolsa família. • São funcionários em empresas madeireiras, frigoríficas ou mercados da região. • Trabalham com os colonos da região.	• Vivem com os filhos. • São aposentados e pensionistas do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). • Dependem dos filhos para preparar o seu alimento quando não conseguem mais fazê-lo. • Dependem dos filhos para lavar a roupa e inclusive para receber o pagamento e fazer as compras.

Tabela 2: Ações de cada fase na vida do indivíduo Laklãnõ.
Fonte: Elaboração do autor.

Informo ao leitor que, nas tabelas 1 e 2 apresentadas, utilizei-me dos termos usados para definir as fases de vida em contexto não indígena para me situar nas definições tradicionais utilizadas pelos Laklãnõ antes e depois do contato. Considero neste caso o período até os anos 1980, quando ainda existiam pessoas que tiveram a felicidade de serem criadas e formadas antes do contato com Hoerhann e vivenciaram todas as consequências desse impacto sociocultural. É claro que fica a dúvida a respeito de por que utilizar os termos adolescente e jovem, uma vez que defendo que na tradição existiam apenas duas fases no ciclo de vida Laklãnõ: a infância e a fase adulta. Utilizei esses termos porque, na atualidade, os Laklãnõ os empregam para definir

as fases de sua vida, o que se deve a esse processo de contato com a cultura não indígena.

Percebe-se que, no contexto da TI Laklãnõ, a situação das crianças é totalmente diferente do contexto não indígena. Elas participam das conversas sem receberem nenhuma repreensão ou proibição pelo fato de estarem no meio dos adultos. Cabe destaque também à forma que brincam e circulam entre os adultos e ao modo que lidam com o espaço sem limites, espaço que, no contexto urbano, seria delimitado por cercas e divisórias de lotes e quintais, o que tem implicações para o controle de tempo e do espaço.

É muito difícil ouvir uma pessoa adulta emitir qualquer grito a alguma criança ou repreendê-la. Essa constatação mostra um espaço e uma organização social na qual a criança tem liberdade para se movimentar e os adultos reconhecem cada criança como se também fosse seu filho. No mundo tradicional do povo Laklãnõ a paternidade e a maternidade são meras formalidades legais, pois todas as crianças são como se fossem filhos da comunidade e por isso todos os adultos se sentem responsáveis por todas as crianças. As crianças são produtoras de seus próprios conhecimentos, os quais são adquiridos através das vivências com o mundo adulto. Nesse sentido, o pai é responsável por transmitir o caráter aos seus filhos e a mãe, as responsabilidades domésticas e exteriores às filhas, além de ensinar o filho a ser igual ao seu pai.

Dentre as mudanças ocorridas com o passar dos anos, e devido às experiências de contato, há a atual reivindicação de alguns pais de crianças pequenas pela formação de turmas de educação infantil, pois aquela forte interdependência que eles tinham com a natureza deixou de fazer parte de seu cotidiano e agora precisam trabalhar fora da aldeia para garantir o seu sustento. Mesmo assim, não deixaram de apoiar a sistematização de um ensino voltado para o fortalecimento da sua língua e da sua cultura, importantes para manterem vivos os valores e métodos tradicionais de educação e formação do indivíduo Laklãnõ.

Cada povo tem as suas concepções de infância e um método específico para lidar com ela. Isso é o que os diferencia culturalmente entre si. No mundo indígena, sempre existiu para a criança uma liberdade de território, autonomia e independência. Contudo, apenas recentemente, conforme diz Tassinari (2007, p.12), a antropologia tem se dedicado a "uma abordagem atenta às crianças como sujeitos sociais e não apenas como objetos passivos da educação". Conforme vimos, dentre os aspectos mencionados pela autora nas pesquisas antropológicas sobre infância, encontra-se a fabricação de corpos, tema presente em diversos estudos sobre povos indígenas da América do Sul (SEEGER et al., 1978 apud TASSINARI, 2007).

Assim, considerando que as crianças Laklãnõ desde cedo participam das situações cotidianas da comunidade, que os adultos permitem que elas assistam e vivenciem tudo o que diz respeito a sua identidade social e cultural, e que o brincar, tal como nos diz Gakran (2005), pode ser entendido como uma preparação para a vida adulta, optei por descrever os aspectos da infância Laklãnõ que são produzidos na corporalidade tradicional do povo, porque o que eu entendo como corporalidade é tudo o que diz respeito às atividades com o nosso corpo. E quem usa o corpo mais do que as crianças?

Características da infância Laklãnõ

Atualmente, o povo Laklãnõ apresenta uma grande preocupação com a segurança das crianças. As pessoas pesquisadas alegaram ter o que chamam de "medo de tudo": medo de seu filho se machucar, medo da influência de outros no comportamento de seus filhos, medo das legislações da infância, medo do tráfico de drogas, medo do aumento da violência, medo da movimentação de muitos carros na TI, medo de ser mal falado. Sentem insegurança. Tudo isso se deve à quebra do sistema tradicional, conforme relatam os informantes e isso é perceptível quando me deparo com alguns pais proibindo seus filhos de saírem na rua para não sujarem a roupa e assim por diante.

Enquanto membro da comunidade, percebo que os adultos não estão mais próximos entre si, nem se relacionando coletivamente e, como consequência disso, temos o afastamento das crianças do contexto tradicional. As concepções políticas e a entrada de partidos políticos têm contribuído para a separação entre partes da comunidade, pois essa divisória partidária faz com que cada um dos vários grupos políticos surgidos defenda o seu lado. Para compreender isso, é necessário fazer uma análise detalhada do contexto histórico que levou a essa situação. Penso que isso deve ser feito de duas formas: alguns deverão pesquisar para entender as razões das mudanças e outros deverão mudar o jeito de pensar e de agir para que seja possível chegar a alguma solução para essa problemática.

Explico aqui o motivo de falar nesses dois últimos parágrafos sobre os adultos. Ao se refletir sobre a formação de uma pessoa Laklãnõ, é difícil situar-se fora do mundo dos adultos, pois é com base nesse mundo que se dá essa formação. Como mencionei, devido ao fato dos adultos se dividirem em decorrência de vários fatores do contato, as crianças sofrem um impacto muito maior do que os próprios adultos. Nota-se que as gerações que estamos formando estão fugindo totalmente do modelo tradicional, pois já se formam com essas diferenças político-sociais.

A criança Laklãnõ, ao nascer, depende exclusivamente dos adultos até a fase em que ela consegue engatinhar. A partir

daí, ela começa a ter certa autonomia que, aos poucos, vai se expandindo até se tornar independente dos pais e demais adultos. Passada a fase de dependência, a criança Laklãnõ passa a exercer algumas funções e papéis na família como, por exemplo, cuidar dos irmãos mais novos, limpar a casa, lavar a louça, dobrar roupa etc., tarefas que são principalmente das meninas.

É bom ressaltar que brincar e aprender faz parte do desenvolvimento da criança no contexto Laklãnõ. Outra observação importante que fiz durante esta pesquisa é que as crianças não são proibidas de estar no meio dos adultos ou participar de conversas e não há admoestações quando se trata de assuntos de aprendizagem para elas. Todas as crianças são respeitadas pelos adultos.

Conforme exposto na tabela 1, a infância Laklãnõ compreende as seguintes fases:

- *jẽl pó tag* – recém-nascido;
- *jẽl pãn tõ tyg ge* – criança que se mexe sozinha;
- *jẽl nẽgtég* – criança que engatinha;
- *jẽl lólá* – criança que começou a andar;

O recém-nascido se alimenta exclusivamente do leite materno até o terceiro ou quarto mês, a partir do qual já lhe são servidos alimentos mais fortes consumidos pelos pais, como

carne, pão, sopa etc. A partir do momento em que a criança começa a engatinhar, passa a ser mais independente dos adultos e a liberdade de território passa a ser uma busca constante. Na tradição, há uma simpatia para a criança andar rápido, que consiste em passar na sola dos seus pés um bichinho conhecido como paquinha e depois soltar o animalzinho na natureza. Acredita-se que o espírito desse bichinho que, por sinal, é muito andarilho e rápido, ajuda no desenvolvimento dos membros inferiores das crianças, dando-lhes habilidade para andar rápido antes do normal, o que ocorre a partir dos dois anos em diante. O nome desse animal em Laklãnõ não me foi informado pelos interlocutores, mas continuarei a pesquisar sobre esse assunto com outros anciãos para descobri-lo, pois para mim é muito importante aprender sobre esse animal e o seu nome, por ser sagrado dentro da espiritualidade tradicional.

Para os Laklãnõ é regra a criança crescer com saúde, o que torna a fartura na mesa uma obrigatoriedade. Elas não são proibidas de se alimentarem à vontade até se fartarem. Nesse sentido, as crianças comem tudo o que os adultos comem. A criança que não ganha a liberdade de território geralmente fica doente e isso é considerado uma doença de espírito e não física, a qual só pode ser curada quando ela conseguir essa liberdade. Por exemplo, a criança não poder brincar na chuva, não poder ir à lama para não sujar a roupa, não poder brincar fora, não poder comer o que quer etc., causa doença

no seu espírito e ela pode, segundo a crença, desgostar de viver naquela família e o seu espírito pode ir embora. O umbigo do recém-nascido deve ser enterrado na raiz de uma árvore para que a criança possa se desenvolver com saúde e ter vida longa. Essa árvore jamais pode ser cortada para não quebrar o efeito dessa simpatia.

Os processos de aprendizagem entre os Laklãnõ começam desde o nascimento e acabam com a morte. Conforme descrevi em páginas anteriores, tradicionalmente a criança passava a ser considerada membro social do povo a partir do ritual de passagem, no qual o menino tinha o lábio inferior furado para lhe ser introduzido o *glókózy* e a menina tinha os joelhos tatuados/marcados. Atualmente não existe mais o ritual de passagem. Contudo, tanto no tradicional quanto na contemporaneidade, segue sendo totalmente da criança a responsabilidade de aprender. Por isso, desde cedo ela compartilha do mundo dos adultos e o aprendizado é acompanhado mais de perto pela mãe do que pelo pai.

A transmissão de saberes – seja entre adultos e crianças ou entre crianças entre si – é através da oralidade. Os adultos não se restringem de suas ações diante de uma criança, pois ela deve aprender todas as coisas que determinarão o seu caráter como pessoa Laklãnõ. As restrições são somente sobre sexualidade, pois a respeito disso apenas os adultos podem falar. Contudo, mesmo nesse caso, as crianças não

são afastadas do meio dos adultos, mas são os adultos que se afastam para falarem sobre esse assunto, ou nem se fala disso em casa na presença de crianças. Os mais jovens respeitam os mais velhos, que são considerados donos de mais conhecimentos e experiências de vida e, por isso, são os que têm autonomia para transmitir de forma oral e através de ações os seus conhecimentos para as gerações mais novas.

Após o *Vãnhkala*[11] (contato com Eduardo Hoerhann em 1914), a cultura tradicional do povo sofreu um impacto muito grande. Isso pode ser observado quando vemos que muitas crianças não brincam mais entre si e que os pais adquiriram aparelhos eletrônicos como a televisão, assim como, mais recentemente, o videogame, o celular e, por último, o computador e a internet. Tudo isso tem contribuído para muitas mudanças no sistema tradicional de ensino e aprendizagem.

11 Esse termo podemos dizer que significa literalmente ligar-se um ao outro ou, num sentido mais adequado, como me disseram os meus interlocutores, aliança.

3. O BANHO DE RIO, A BARRAGEM E AS TRANSFORMAÇÕES NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DO CORPO ENTRE AS CRIANÇAS LAKLÃNÕ

Os banhos de rio e a infância Laklãnõ

Ao falarmos em banho de rio, no senso comum, pode-se imaginar simplesmente ser uma prática sem significado qualquer e que não pode ser classificada como esporte, visto que não se segue uma regra e não há competitividade. Essa forma de classificar como esporte as atividades corporais é inadequada no contexto Laklãnõ. Essa questão nos faz buscar uma explicação para o que Tassinari (2014, p. 163) trata como a tendência dos não indígenas a separarem tudo o que no contexto indígena acontece em conjunto. Assim, para essa autora,

> Ao separarmos de forma tão inequívoca os tempos e espaços do lazer e do trabalho, do sagrado e do profano, da produção e da diversão, da aprendizagem e da prática profissional, temos uma tendência em fragmentar os significados e a importância de práticas corporais indígenas no âmbito de uma ou outra dessas dinâmicas.

É por isso que o ato do banho de rio, para os Laklãnõ ou para qualquer povo indígena, significa um momento de diversão, de lazer, de socialização e principalmente de aprendizagem. Tudo isso acontece de forma conjunta e dinâmica, de maneira que uma criança aprende várias coisas ao mesmo tempo, o que lhe proporciona uma grande riqueza moral e social que levará consigo a vida toda.

Mas o que as crianças indígenas aprendem durante o banho de rio? Eis uma pergunta que todos devem estar se fazendo ao analisar esta temática. Um dos aspectos fundamentais nessa questão – que Tassinari (2007) identifica com a autonomia das crianças indígenas – traduz perfeitamente a realidade do sistema de ensino e aprendizagem entre os Laklãnõ. Esse aspecto é o fato da responsabilidade de ensinar não estar nos ombros dos adultos, mas na própria criança, que aprende vendo o que os adultos fazem, como aprende, por exemplo, o banho de rio ou a nadar. Essa autora conta que passou o mês de janeiro de 2010 entre os Galibi-Marworno, no Amapá, e relata:

> Foi também através do assombro dos Galibi-Marworno sobre nosso modo de vida que pude me aproximar de algumas de suas ideias sobre ensinar e aprender, sendo que a mais importante a pontuar aqui é a de que "para uma criança aprender, crescer forte, entrar no ritmo da aldeia, é preciso soltar" (nas palavras do Cacique Paulo Silva), ou seja, deixá-la solta com os

primos e irmãos para brincar na aldeia. Só assim vai "criar o corpo da aldeia" (TASSINARI, 2014, p. 165-166).

Durante o banho de rio é comum ver adultos e crianças se banhando no mesmo local. Isso acontece porque as crianças não são proibidas de participar da vida cotidiana dos adultos, pois só assim é que conseguirão se tornar definitivamente pessoas Laklãnõ. Tradicionalmente, a prática de banhar-se no rio era um hábito de todos os Laklãnõ. Segundo as pessoas pesquisadas, assim que amanhecia era costume de todos, antes de qualquer outra coisa, dar um mergulho nas águas geladas do rio. Acreditavam que um banho frio todas as manhãs rejuvenescia a pele e lhes fazia não ficar velhos de forma prematura.

Essa tradição continuou após o *Vãnhkala* e era praticada tanto pelos adultos quanto pelas crianças. Durante o banho de rio praticavam diversas brincadeiras, das quais pude coletar algumas que apresentarei a seguir, dando explicação de seus significados. Em alguns casos, usarei o termo em Laklãnõ, pois as brincadeiras tradicionais não têm tradução em português.

Durante o banho de rio, os adultos praticam suas brincadeiras entre eles e as crianças entre elas, pois as crianças não são capazes de competir com os adultos. Contudo, os adultos têm muito cuidado com as crianças, principalmente

quando alguma delas ainda não sabe nadar e, por causa disso, precisa receber sua atenção para evitar um afogamento acidental. Assim, os adultos costumam banhar-se próximo às crianças para não perderem a atenção nelas. Em outros casos, os próprios adultos ensinam as crianças a nadar e também fazem demonstração de algumas práticas corporais para o aprendizado dos pequenos.

As brincadeiras no rio e o vocabulário associado a elas, são as seguintes:

- ***Blo:*** Significa o ato de banhar-se no rio. Atualmente usa-se este termo para referir-se ao banho de chuveiro[12].
- ***Klo:*** Brincar.
- ***Kózy kónãg:*** Significa a prática de procurar uma pedra no fundo do rio. Joga-se uma pedra e alguém diz "já" e todos os banhistas mergulham à procura da pedra lançada. Marca ponto o banhista que a encontrar primeiro. Praticava-se esta brincadeira para treinar a resistência embaixo da água, pois, no contexto Laklãnõ, ser um bom e resistente mergulhador rendia certo tipo de fama para o banhista.

12 O banho de rio vai muito além de um simples ato de higiene pessoal, pois envolve um aprendizado complexo da formação da pessoa Laklãnõ, enquanto que no chuveiro simplesmente acontece a higiene, sem aprendizado algum.

- ***Vãnh kugmẽg:*** Pega-pega no rio ou pego, como dizem os Laklãnõ nos dias atuais. Escolhe-se um pegador e um *fráio* (local ou objeto no qual não podem ser pegos) e inicia-se a brincadeira. O pegador tenta pegar alguém que mergulha, o que obriga o pegador a mergulhar atrás dessa pessoa. Se o pegar, passa o poder de pegador para ele e a brincadeira segue.

- ***Goj kalãg:*** Significa o ato de atravessar o rio. Neste caso específico, atravessar a nado. Vários banhistas se desafiam para ver quem chega primeiro à outra margem do rio. Escolhem um local para o salto e a pessoa que está coordenando o desafio – geralmente quem está fora dele – ordena que eles partam e assim começa a luta para chegar ao outro lado do rio. Algumas vezes o desafio é duplo, ou seja, os nadadores devem ir e voltar.

- ***Vãzókágjãn:*** É uma brincadeira que se realiza com uma pessoa que lança as outras do seu ombro. Os que estão sendo lançados devem virar uma pirueta antes de caírem na água. Para isso, o lançador segura as duas mãos da pessoa a ser lançada e se agacha no fundo da água para que a pessoa possa subir em seus ombros, colocando um pé em cada ombro do lançador. Feito isso, o lançador toma impulso e lança a pessoa. Este mesmo tipo de brincadeira também é praticado de cima dos barrancos altos, nos quais os banhistas correm e se arremessam na água, fazendo piruetas antes de cair no rio. Hoje em dia, muitos

banhistas Laklãnõ fazem saltos mortais, tanto de costas quanto de frente.

- ***Goj ki pun ge jó:*** Essa brincadeira é um desafio para saber quem consegue permanecer submerso por mais tempo. Há um coordenador que marca o tempo de cada banhista. Todos os participantes mergulham juntos e quem permanecer por mais tempo embaixo da água marca ponto. Quando alguém marca os pontos combinados previamente, a brincadeira é encerrada.

- ***Goj jãnbe mẽ jym ge:*** Os banhistas preparam com lama do rio uma espécie de tobogã tradicional Laklãnõ e deslizam por ele caindo na água. Geralmente os tobogãs são feitos em terrenos inclinados em direção ao rio. Os mais corajosos procuram um barranco alto e assim a adrenalina é mais forte e a brincadeira mais emocionante, pois com a velocidade com que o banhista desliza, chega a voar antes de cair no rio.

- ***Kagklo gỹnh:*** Essa é uma brincadeira na qual os banhistas se desafiam para ver quem faz mais peixinhos, arremessando pedrinhas chatas sobre a água de forma que elas vão pulando e batendo na água até afundar. Cada batidinha que a pedra dá na água, o arremessador conta um ponto. Ganha quem fizer mais peixinhos.

Tradução: *Goj Bág mẽ Klo*[13]

- ***Blo:*** *Vãtxỹ ka ãg tõ goj bág mẽ blo kég ke jó kabel vã, jãgló nã ũn tóg te li ãg tõ ãg nẽ jó ki blo kég ke tóg ha to nã, ãg tõ goj bág mẽ blo kég ke te tovanh mũ;*
- ***Kózy Kónãg:*** *Kózy te tõ óg goj te ki zun kũ kónãg gég ke jó kabel vã. Kózy te tõ goj te ki zun kũ óg, to ũn jãg jã te vũ óg mõ "vãha!" kég ke kũ óg gonh te ki pun ge kũ kónãg gég ke mũ. Ũn tõ kózy ã ta te ve vén mũ ã ta vũ vãnh mõ ũ lán gég ke mũ.*
- ***Goj ki vãnh kugmẽg tõ klo kabel:***

  – Ũ tõ óg kugmẽnh ke ha zãg vén gég ke óg mũ.

  – Vel ũn ki óg kugmẽg vanh zãg ban gég ke óg mũ.

  – Kól kũ óg vãha klo ké ke mũ. Kũ ũ tõ óg kugmẽg ke te óg du blo ké ke kũ óg ti jo gonh te ki pun gé ke kũ ta óg du ki pun ké ke mũ. Ti tõ ũ kagmẽg mũ ã ta ha vũ vãha mẽ óg kugmẽg gég ke mũ.
- ***Goj ka lãg ge jó:*** *ãg glo jó tóg te ki óg ẽ blo ã ta te kũ goj bág te ka lãg gég ke mũ. Kũ óg zé vãtxo vagzun kũ ũ tõ goj jógtanh ũ te tá tavi vén mũ te jé óg jógzẽn gég ke vã. Kũ ũ tõ óg klo te ka óg blé jã tũ ha vũ óg mõ tõ lẽl jã kég ke mũ, kũ óg gonh zyl ũ kónã kũ ki vãnhõ blé goj te ki lãglãg gég ke mũ.*

---

13 Tradução do autor deste trabalho, com revisão e correção de Nanblá Gakran, linguista Laklãnõ.

- ***Goj ki Vãzókágjãn:*** *Ũn blo nõdẽ mũ óg ki ũ vũ óg zun kég ke mũ. Kũ ũ te óg ti jãnmõg klẽ japly kũ ta goj te ki óg zun kũ óg ẽ tõ goj ki vál jobág ki óg vãzókágjãn kég ke mũ. Ãgglo tó te óg vel goj jãn bel ki óg liké keg ke mũ. Kũ óg goj ti zyl tóg ge to ból ka mũ kũ lãglãg kég ke mũ.*
- ***Goj jãnbe mẽ jym ge:*** *gó kãnhglo tõ óg goj jãnbe to klẽ kagklél mẽ vin kũ ló mẽ jymjym gég ke mũ.*
- ***Kagklo gỹnh:*** *tóg te ki óg vũ, ũ tõ kózy tõ kagklo tõ goj kle blo tẽg hãta li tõ ken kég ke mũ. Kũ óg zé jóvig gég ke mũ. Kózy gỹnh tapél gég kũ óg lẽg gég ke kũ ta goj te mẽ txun txun tẽ ké ke ã ta to óg tõ kagklo gỹnh tan gég ke vã,*
- ***Goj ki pun ge jó:*** *Tóg te ki óg vũ, ũ tõ goj ki pun ke téj ve jé óg jóvig gég ke vã. Kũ ũ óg tõ zãg mũ ã ta te há vũ óg mõ tõ lẽl jã kég ke mũ. Kũ óg vãjõ blé goj te ki pun gég ke mũ. Ũ tõ ũn te óg pate goj te klãm nẽ téj mũ ã ta vũ vãnh mõ lán gég ke mũ. Kũ óg, ẽ tõ vãnhklẽ tõ klõg ge kan ã ta te kũ óg ẽ klo te kógtãm kég ke mũ.*

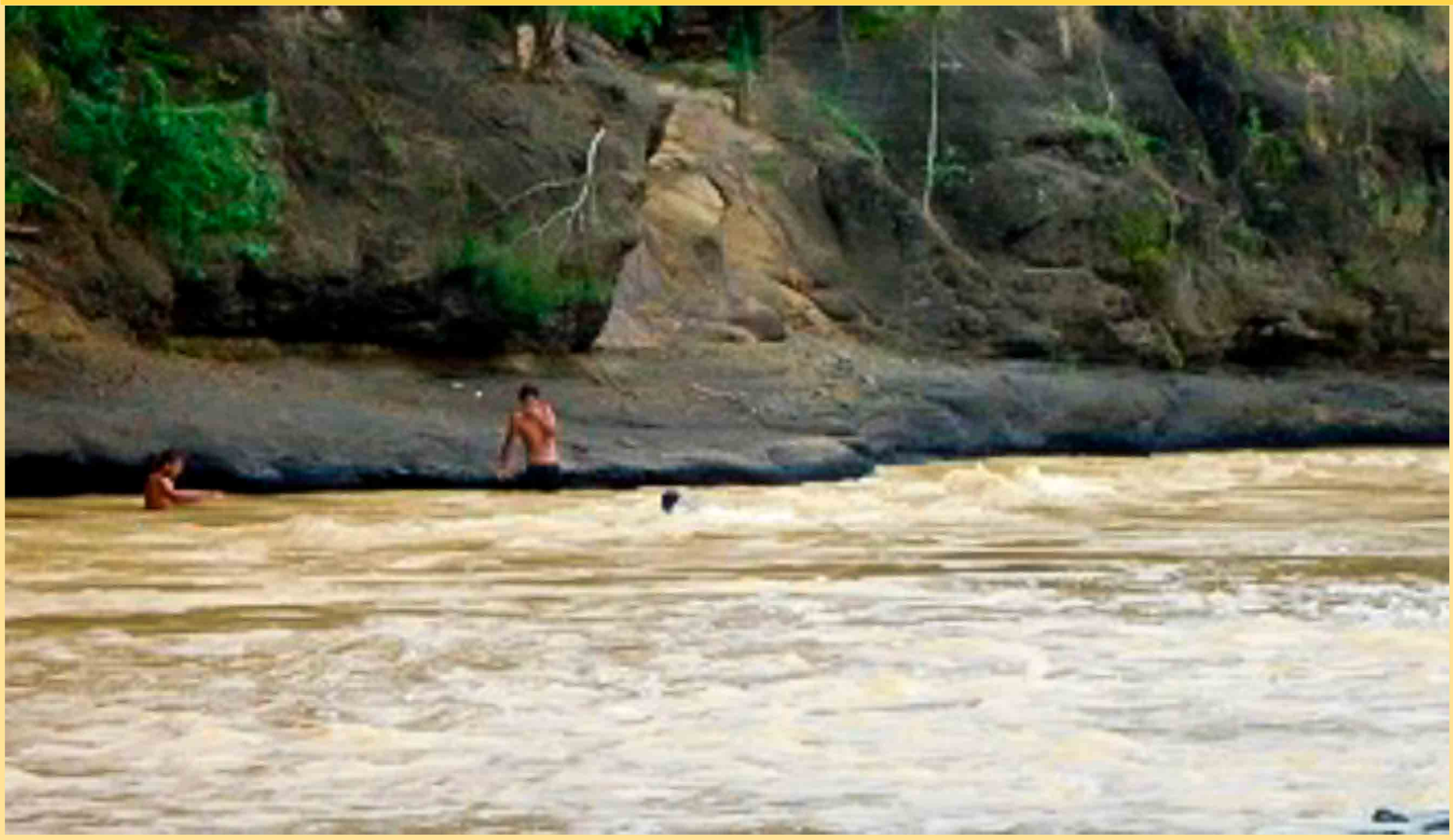
As figuras 1 a 8 mostram algumas brincadeiras praticadas pelos Laklãnõ durante o seu banho de rio. É bom ressaltar que todas as brincadeiras aqui citadas são praticadas por todos os banhistas, independentemente de idade ou gênero. O que diferencia as competições é que os adultos disputam entre adultos e crianças entre crianças. As mulheres não são separadas dos homens na prática dessas brincadeiras e as praticam conjuntamente com eles.

Nesse contexto é preciso destacar também que o modo tradicional do banho de rio sofreu algumas alterações após a construção da Barragem Norte. Um dos principais efeitos gerais sofridos pelo povo Laklãnõ, que afetou na prática do tema em questão, foi a divisão de uma única aldeia em várias outras, pois, desde a primeira enchente ocorrida nos anos 1980 (cf. FRAGA; SIMAS, 2010), o povo se dispersou do vale para as encostas dos morros, surgindo assim novos povoados, hoje aldeias, num total de oito.

Essa saída para outras regiões da TI gerou a divisão coletiva do povo entre si e consequentemente a divisão política, o

Figura 1 : Brincadeiras no rio.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 2 : Brincadeiras no rio.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.



que desestruturou o sistema de organização social tradicional Laklãnõ. Então os prejuízos não foram unicamente ambientais, como se pensa. A Barragem Norte causou um impacto socioambiental. Esse termo talvez dê conta de interpretar o sentimento que os Laklãnõ têm ao se referirem a esse empreendimento tão importante para a sobrevivência da população do Vale do Itajaí.

Segundo Fraga e Simas (2010, p. 11):

> A década de 1970 seria marcada por modificações profundas na vida do aldeamento. A construção da Barragem Norte colocaria as terras aráveis, a madeira das margens do rio e as

Figura 3 : Brincadeiras no rio.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 4 : Brincadeiras no rio.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

benfeitorias em condições de alagamentos, gerando numerosos conflitos entre índios e madeireiros. Tal processo causou um enorme desgaste econômico, político, ambiental e social, inserindo a comunidade indígena num alto contexto de tensões, que passou pelos anos de 1980, 1990, 2000 e continuarão por muitas décadas, ainda, neste século, até que se encontre uma solução definitiva para os problemas inerentes aos índios de José Boiteux – a pobreza a que foram introduzidos e sua dependência em relação à sociedade regional –, mas, e acima de tudo, até ser possível evitar a irracional exploração das riquezas naturais da Reserva.

Pontuando a dimensão da barragem, estes autores destacam:

Figura 5 : Brincadeiras no rio.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 6 : Brincadeiras no rio.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 7 : Brincadeiras no rio.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

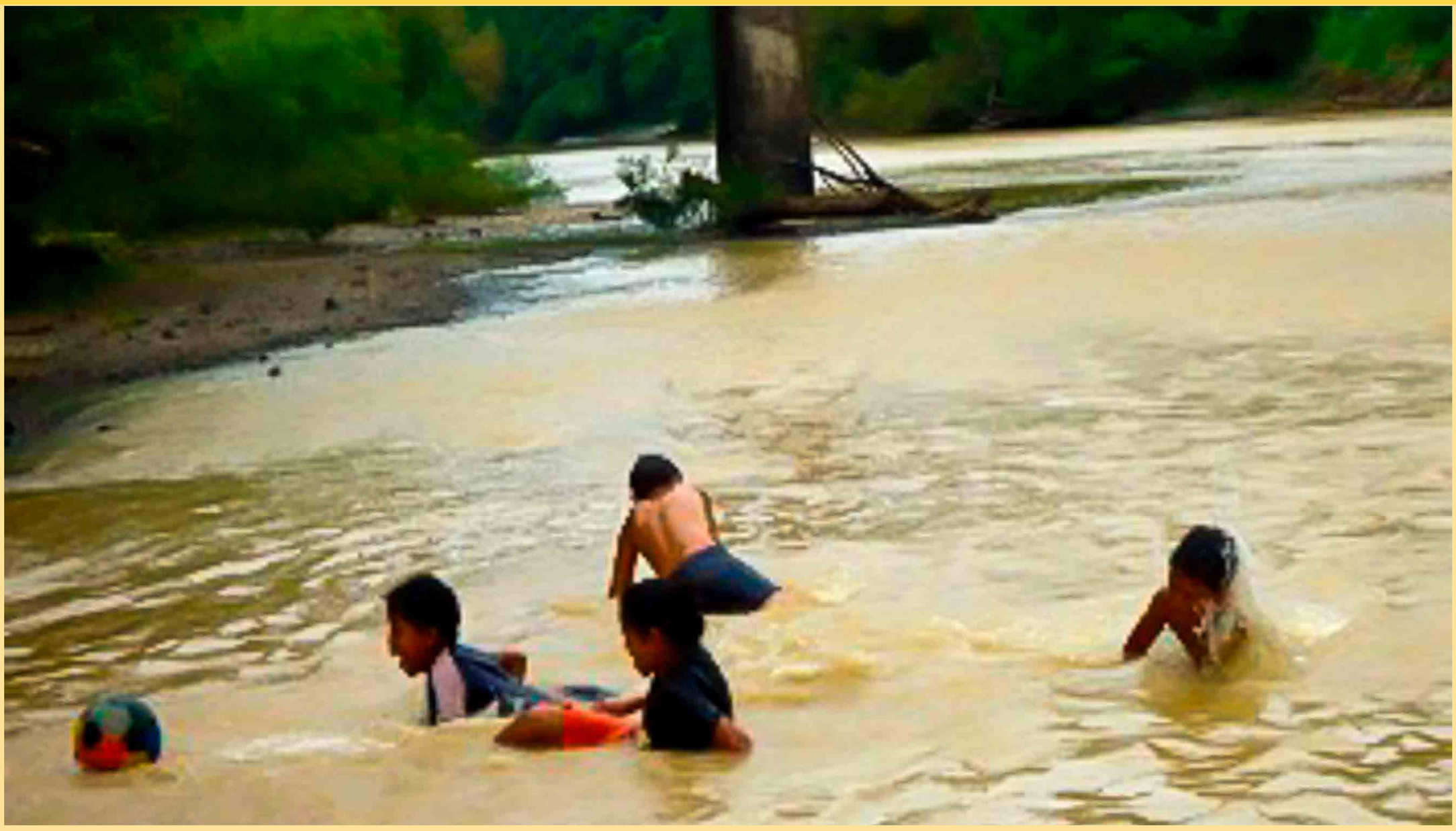


Figura 8 : Brincadeiras no rio.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

A Barragem Norte está localizada a 12 km a montante da cidade de José Boiteux. Sua bacia hidrográfica controla uma área de 2.318,00 km². Tal obra de engenharia é considerada a maior barragem brasileira com finalidade de contenção de cheias (FRAGA; SIMAS, 2010, p. 5).

Após a construção da barragem, o que se pode ver até os dias atuais é que, nos anos iniciais após sua construção, o nível do rio aumentou significativamente, tornando as águas que antes eram límpidas em águas turvas, barrentas e impróprias para o banho. Conforme o tempo foi passando, o que mais aconteceu é que o rio criou lodo, o que deixou as águas com um cheiro desagradável e afastou por muitos anos os

banhistas, que não se interessavam mais pelo banho de rio. Isso fez surgir uma geração que desconhece a arte de nadar e de praticar as brincadeiras de rio que praticavam as gerações anteriores.

Os barrancos, que antes da barragem eram muito apreciados pelos Laklãnõ, agora se encheram de lama, o que os deixou sem condições de serem utilizados. Além disso, a mata ciliar, que era imprescindível para o ciclo de vida no rio, hoje se encontra desvitalizada, o que gera uma grande quantidade de entulhos na época de cheias e também contribuiu para o desaparecimento de muitas espécies de peixes. Esse é o caso do cascudo, que vive em lugares pedregosos e nos dias atuais se encontra só abaixo do eixo da barragem, porém em pouca quantidade.

Os Laklãnõ e seus locais de banho de rio antes e após a construção da Barragem Norte

O Rio Hercílio ou Itajaí do Norte é o principal afluente da margem esquerda do Rio Itajaí-Açu, formado pela confluência dos rios Itajaí do Oeste e Itajaí do Sul na cidade de Rio do Sul, 12 km a montante da cidade de José Boiteux (FRAGA; SIMAS, 2010). Suas águas de cor escura remetem muito à

paisagem local, formada pela Floresta Ombrófila Densa que caracteriza a Mata Atlântica. O seu leito atravessa a TI de norte a sul, atualmente passando pelas aldeias Coqueiro, Figueira e Palmeirinha, que ficam à sua margem esquerda. Já as aldeias Toldo, Sede e Pavão ficam à margem direita. Há ainda a aldeia Bugio, que se situa mais distante da margem direita do Hercílio, numa região de planalto, e a aldeia Barragem, criada em setembro de 2010, situada basicamente no antigo canteiro de obras da Barragem Norte e cujo perímetro abrange as terras indenizadas por sua construção e que foram doadas para usufruto da comunidade indígena Laklãnõ através de um convênio assinado pelo extinto Departamento Nacional de Obras e Saneamento (DNOS), pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e pela comunidade indígena no ano de 1981.

Para entendermos mais a respeito da temática aqui abordada, devemos mergulhar um pouco na história do povo Laklãnõ. Em relação à sua organização social tradicional, podemos dizer que os Laklãnõ se estruturavam em grupos exogâmicos que se identificavam por nomes pessoais e pinturas corporais e que, após o *Vãnhkala*, passaram por uma série de arranjos e para uma quase que total dependência da sociedade regional.

Segundo Goulart e Fraga (2000) (apud FRAGA; SIMAS, 2010, p. 10):

> Depois dos dramáticos acontecimentos da pacificação, representando uma dolorosa fase de adaptação dos Xokleng à sociedade regional e às agências governamentais, o papel de Hoerhann passou a ser o de forçar os índios a assimilar os elementos culturais da civilização europeia e evitar a contaminação por doenças; isso, porém, não ocorreu. Um dos maiores impactos sofridos pelos Xokleng no contato com os não-índios foram as doenças que estes lhes transmitiam.

Esses autores mencionam muito bem as consequências dramáticas ocorridas para o povo Laklãnõ após o *Vãnhkala* e isso foi apenas o início da tragédia cultural que continuaria anos mais tarde com a construção da Barragem Norte. Dentre outros marcos deixados pela Barragem Norte na cultura Laklãnõ citamos também o envolvimento de trabalhadores não indígenas da barragem com os Laklãnõ, o que deu abertura ao que alguns Laklãnõ denominam de miscigenação e fez surgir uma nova classe de Laklãnõ, se é que podem ser assim considerados. Surgem então os mestiços, como bem dizem os meus interlocutores Laklãnõ quando se referem aos descendentes de casamentos entre Laklãnõ e não indígenas.

Embora essa prática tenha sido implantada entre os Laklãnõ por *Katagãl*[14] anos após o *Vãnhkala*, o qual proporcionou o

---

14 Katagãl era o nome pelo qual os Laklãnõ chamavam Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, funcionário do SPI responsável pelo primeiro contato pacífico com os Laklãnõ em 22 de setembro de 1914.

casamento entre um índio e uma descendente de imigrantes italianos em Ibirama, durante a construção da Barragem Norte, essa prática tornou-se livre entre o povo. Em muitos casos os pais preferiam que a filha moça se casasse com um branco a que se casasse com alguém de sua própria cultura. Isso demonstra que o povo Laklãnõ, assim como todos os povos indígenas do Brasil, sofreu na pele a política governamental de integração das populações indígenas à comunhão nacional.

E, no mundo das crianças Laklãnõ, o que aconteceu com a construção da Barragem Norte? Bem, se olharmos para vários aspectos da infância Laklãnõ, veremos que as crianças sofreram as mesmas consequências que os pais e inclusive mais. Uma vez que, tradicionalmente, o povo Laklãnõ se constituía numa coletividade social, na qual tudo era dividido entre todo o grupo, os alimentos, as casas e as lavouras eram do coletivo e não havia qualquer forma de opressão causada pela lógica do progresso. As crianças, do mesmo modo, além de dividirem o alimento, dividiam os mesmos espaços e territórios para as suas brincadeiras e, o que é mais importante, dividiam a aprendizagem e vivência no mundo tradicional em que estavam inseridas. Com a chegada da barragem e da divisão estrutural do povo devido à enchente do rio, as crianças tiveram que se afastar uma das outras para seguirem os pais. Essa foi uma mudança

mais que radical, pois eles deixaram de estar juntos dividindo os mesmos espaços e territórios.

Já falei do contexto tradicional de brincar e da prática do banho de rio, falei sobre a Barragem Norte e as consequências que ela causou para a população Laklãnõ e principalmente a respeito de como essa imensa obra de engenharia afetou a forma da prática do banho de rio, principalmente através da poluição das águas e da divisão do povo. Agora vou falar dos locais onde se praticava e onde atualmente se pratica o banho de rio.

Durante os anos iniciais do *Vãnhkala*, a prática do banho de rio se realizava em dois pontos principais da TI. O primeiro ponto ficava em frente à casa de *Katagãl*, como podemos tentar imaginar através da Figura 9, de fonte desconhecida[15].

Como se vê na imagem, há uma torre no fundo da foto bem próxima da margem do rio. Esse era o local, naquela região, segundo me foi informado, em que as crianças praticavam o banho de rio, uma vez que seus pais trabalhavam na lavoura do outro lado do rio. Quando digo que havia dois pontos principais para o banho de rio é porque o leito do Rio Hercílio era raso em vários pontos e por isso se procurava um ponto com mais profundidade para o banho.

---

15 Esta foto foi enviada para mim por Rafael Casanova Hoerhann e por isso desconheço a fonte.

Figura 9: TI Laklãnõ depois do *Vãnhkala. Fonte: desconhecida.*

O segundo ponto mais utilizado para o banho de rio ficava frente à primeira sede do Posto Indígena Duque de Caxias, atual aldeia Sede, por se tratar do centro do Posto e também porque a grande maioria dos Laklãnõ morava naquelas proximidades. Anos mais tarde foi construído um campo de futebol e os jovens que praticavam futebol banhavam-se naquele ponto nos finais de semana.

Pouco tempo depois, mais precisamente nas décadas de 1970 e 1980, antes do rio encher por conta da Barragem Norte, a Prainha começou a ser frequentada. Prainha era o nome que foi dado a um local que fica a uns 200 metros acima da primeira sede do posto, à margem esquerda do Rio Hercílio. Consistia numa área formada de pedrinhas e cascalhos

Figura 10A: Banho de rio nas proximidades da ponte velha.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

finos que dava uma aparência de praia. O local foi inundado pela cheia do lago da Barragem Norte. Esse era um dos locais mais frequentados durante anos, tanto por crianças, quanto pelos adultos, inclusive por não indígenas da região e peões da obra da barragem. Esse lugar foi o local de muitos encontros das jovens Laklãnõ com os brancos, dos quais surgiram alguns casamentos e alguns casos de gravidez não assumida pelos pais.

Fiz algumas buscas na tentativa de encontrar alguma imagem da Prainha, mas até o presente momento não consegui porque o tempo também não o permitiu. Algumas pessoas

Figura 10B: Banho de rio nas proximidades da ponte velha. *Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.*

me disseram que, se eu fosse com mais tempo, juntamente comigo pegariam suas coisas e procuraríamos suas fotos antigas, já que possivelmente poderíamos encontrar imagens da década de 1980 desse famoso lugar, e também da antiga sede.

A Barragem Norte foi concluída no ano de 1989 e inaugurada no ano seguinte (FRAGA; SIMAS, 2010). Como até aquele momento o convênio de 1981 não havia sido cumprido pelo DNOS, os líderes Laklãnõ resolveram invadir o canteiro de obras da barragem para pressionar o governo federal a cumprir o prometido. De março de 1990 a maio de 1992, os

Figura 11A : Brincadeiras no rio.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 11B: Banho de rio nas proximidades da ponte velha.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 12: Banho de rio nas proximidades da ponte velha.
Fonte: Fotografia de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 13A: Cachoeira Esmeralda, na aldeia Sede.
Fonte: Fotografias de Eber Ricardo Kaipã Ndili, 2011.

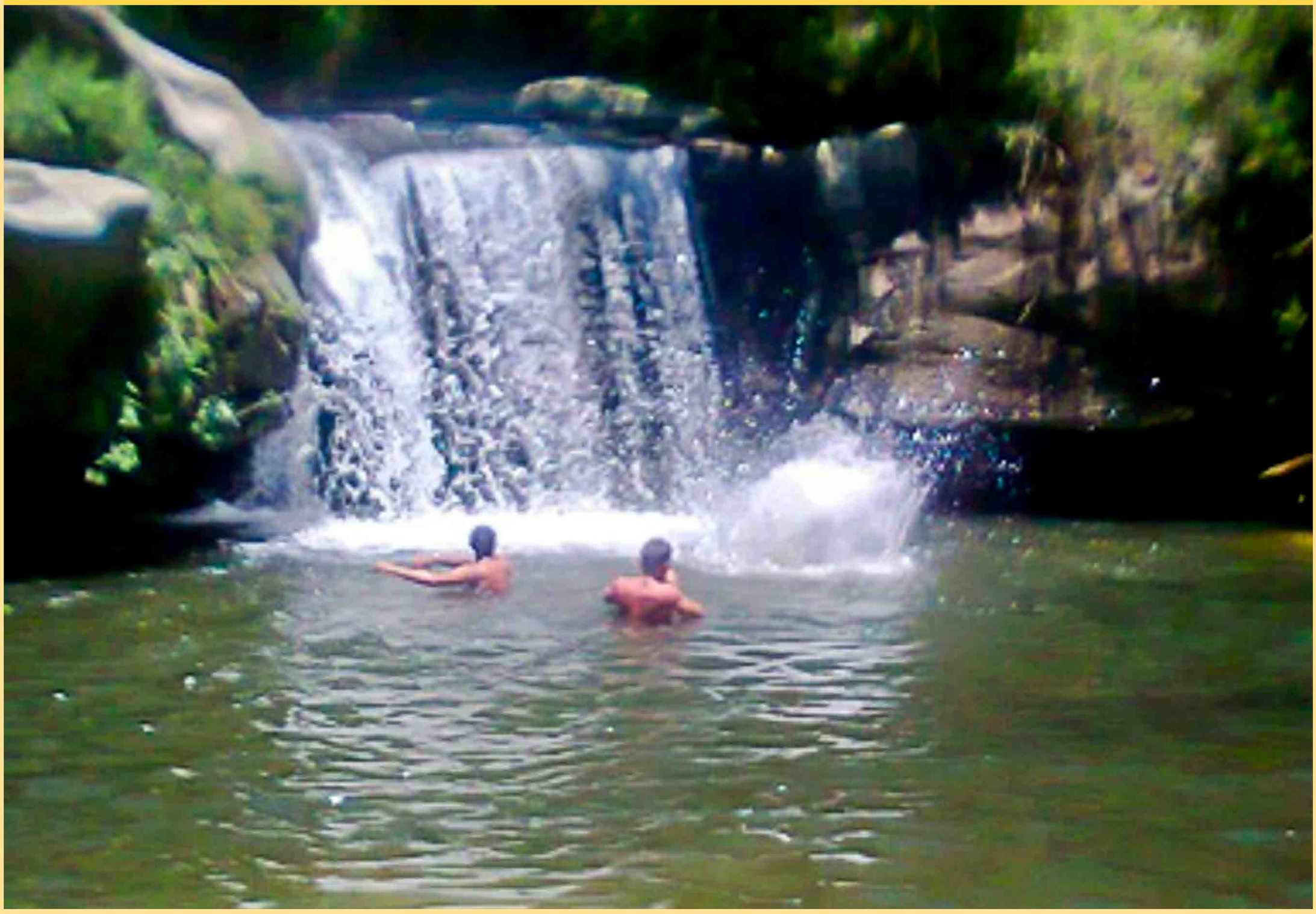
Laklãnõ ocuparam o canteiro e só aceitaram sair para que a empresa construtora pudesse ter acesso a seus maquinários, interditados pelos indígenas, porque o DNOS decidiu pagar uma parte da indenização em dinheiro e também assinou um novo documento chamado Protocolo de Intenções, no qual foram reafirmadas as benfeitorias em prol dos Laklãnõ, previstas no convênio de 1981.

Figura 13B: Cachoeira Esmeralda, na aldeia Sede.
Fonte: Fotografias de Eber Ricardo Kaipã Ndili, 2011.

Figura 13C: Cachoeira Esmeralda, na aldeia Sede.
Fonte: Fotografias de Eber Ricardo Kaipã Ndili, 2011.

Figura 13D: Cachoeira Esmeralda, na aldeia Sede.
Fonte: Fotografias de Eber Ricardo Kaipã Ndili, 2011.

Figura 13E: Cachoeira Esmeralda, na aldeia Sede.
Fonte: Fotografias de Eber Ricardo Kaipã Ndili, 2011.



Com a greve em ebulição, os jovens e as crianças tiveram que se adaptar à nova moradia e à sua nova realidade e território. Durante a greve, que para os Laklãnõ significa o movimento organizado em defesa de seus direitos, os jovens recriaram a prática do banho de rio, utilizando o local que chamavam de motor. Esse nome se deve ao fato de que a bomba de captação de água para as famílias do canteiro de obras ficava no mesmo local, ao lado do barranco do qual os banhistas pulavam durante o banho.

Após a saída do canteiro de obras da Barragem Norte, mais precisamente no ano de 1993, os Laklãnõ praticavam o banho de rio em diversos pontos da TI. Contudo, não eram lugares específicos, como a Prainha, por exemplo. Em 1996 ocorreu a retomada das terras onde atualmente se localiza a aldeia Palmeirinha e como no princípio do movimento a comunidade acampou em barracos à beira do Rio Hercílio, a prática de banho de rio tornou-se comum. O local escolhido era chamado de porto da *Juklug*, nome de uma senhora que mora naquela região até os dias de hoje.

Atualmente os moradores da aldeia Barragem praticam o banho de rio nas proximidades da ponte velha, conforme é possível ver nas fotos a seguir. Nesse local, várias crianças, jovens e adultos se reúnem nos finais de semana para curtir as águas geladas do Rio Hercílio.

Como relatado anteriormente, *blo*, banhar-se, hoje também é um termo usado para o banho de chuveiro. Essa parte do banho de rio, que trata da higiene, hoje pode ser feita em cada casa, não envolve mais a brincadeira e a aprendizagem coletiva. Já o *klo*, a brincadeira, continua sendo realizada normalmente pelas crianças em dias de banho de rio.

Os banhistas de outras aldeias encontraram nas cachoeiras os lugares perfeitos para saciar a vontade de se banhar. Nos dias de verão, as duas cachoeiras mais famosas da TI recebem vários banhistas nos finais de semana. Tem a Cachoeira

Figuras 14A: Cachoeira do Veado, na aldeia Pavão.
Fonte: Fotografias de Idalina Priprá, 2013.

Figuras 14B: Cachoeira do Veado, na aldeia Pavão.
Fonte: Fotografias de Idalina Priprá, 2013.

Figuras 14C: Cachoeira do Veado, na aldeia Pavão. *Fonte: Fotografias de Idalina Priprá, 2013.*

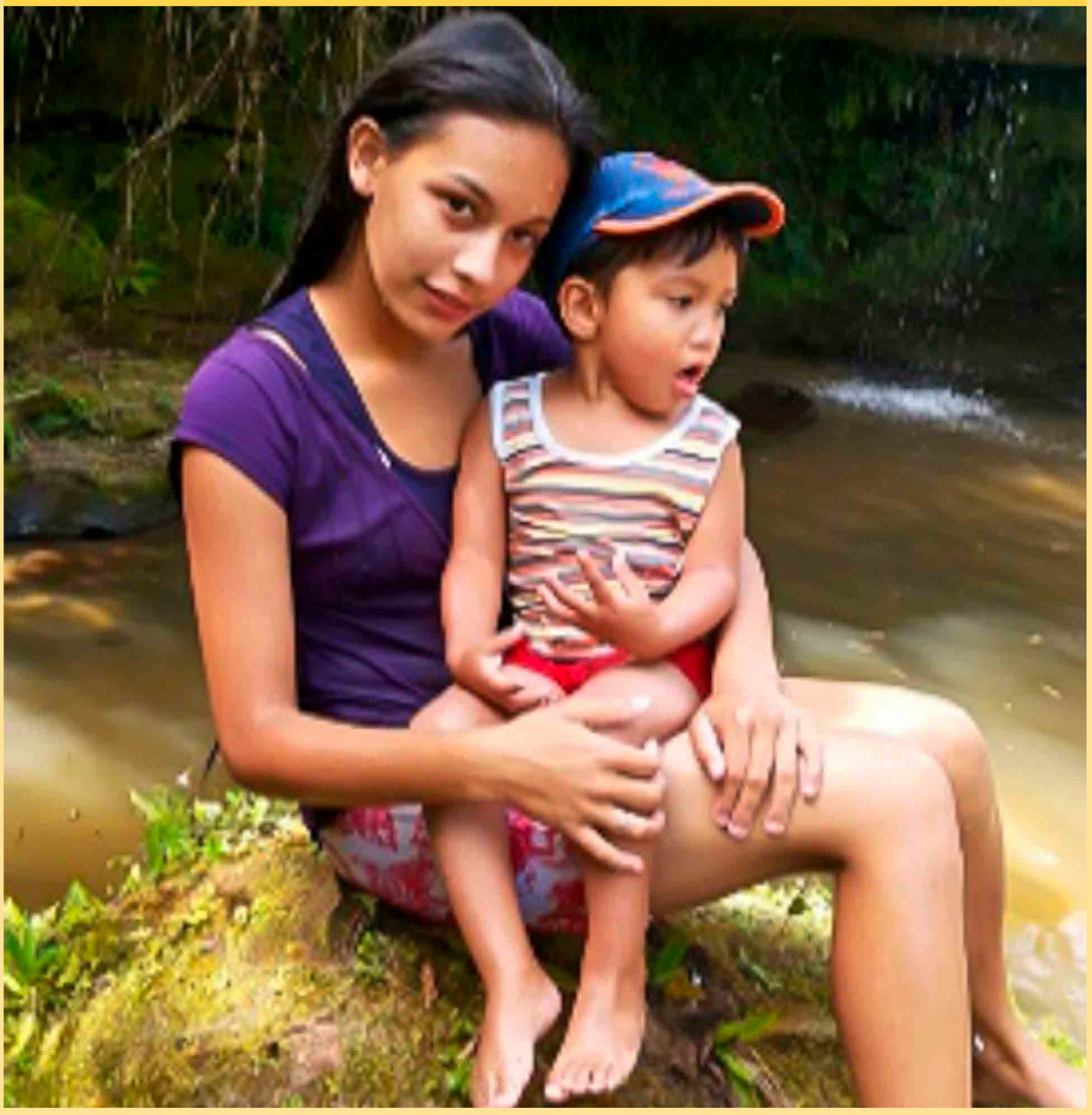


Figura 15: Cachoeira do Encontro. *Fonte: Fotografia de Eber Ricardo Kaipã Ndili, 2013.*

Esmeralda, do Rio Platê, afluente do Rio Hercílio, situada na aldeia Sede, e a Cachoeira do Veado, na aldeia Pavão. Podemos ver a Cachoeira Esmeralda nas Figuras 13A a 13E.

Nas Figuras 14A a 14C, apresento imagens de banhistas na Cachoeira do Veado, situada na aldeia Pavão, local onde banhistas de toda a TI se encontram nos finais de semana, da mesma forma que acontece na Cachoeira Esmeralda, da aldeia Sede. São dois lugares estratégicos nos dias quentes para fugir do intenso calor do verão.

Segue uma única imagem que mostra ao leitor que na aldeia Sede também existe outra cachoeira com o nome de Cachoeira do Encontro, mas que é pouco visitada pelos banhistas Laklãnõ pelo fato de se situar em meio à mata fechada, o que torna suas águas muito geladas e afasta os banhistas. Apenas alguns jovens corajosos se embrenham na mata para curtir essa beleza natural, como podemos ver na Figura 15.

A prática do banho de rio é a principal atividade corporal praticada pelos Laklãnõ e é muito importante, pois engloba aprendizagem, diversão e a produção de um corpo saudável. O que me deixa triste é saber que as águas do Rio Hercílio, que outrora gostosas e límpidas abrigavam os corpos dos banhistas Laklãnõ, hoje se encontram sujas e poluídas e estão fazendo perder a importância da prática do banho

devido à Barragem Norte, que levou consigo uma prática milenar desse povo, o qual busca hoje satisfazer sua vontade de se banhar nas geladas cachoeiras. Não digo que seja ruim banhar-se numa cachoeira, mas no rio havia mais espaço para a prática das diversas brincadeiras que fazem parte do banho de rio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, quero retomar alguns pontos abordados acima para sintetizar o aprendizado que obtive durante esta pesquisa. A maioria deles foram também levantados pelos poucos teóricos que trabalham com a temática infância indígena consultados neste trabalho, especificamente por Tassinari, que muito contribuiu com suas pesquisas para eu poder me direcionar nessa linha também. Eles são: a) a criança tem liberdade, autonomia e responsabilidade sobre a própria aprendizagem, ficando para os adultos apenas a responsabilidade de possibilitar momentos para essa aprendizagem; b) o espaço não tem limites, ao contrário do espaço de uma criança em contexto urbano, que se encontra totalmente delimitada por diversos elementos que considero instrumentos de dominação; c) no contexto do meu povo, a pessoa se torna aquilo para o qual ela foi predestinada, porque cada ser humano nasce com alguma finalidade em sua

sociedade e por isso deve descobrir o seu destino; e d) considero a construção da Barragem Norte o maior elemento da desestruturação política, social e cultural do meu povo, muito mais do que o próprio episódio de 22 de setembro de 1914, quando Kóvi e Võble, muito bravamente, fizeram uma aliança com Eduardo de Lima e Silva Hoerhann às margens da confluência dos rios Hercílio e Platê no interior desta que hoje é a TI Laklãnõ.

Lamento dizer também que, para nós Laklãnõ, a Barragem Norte não trouxe nenhum benefício, pois ela detonou drasticamente muitos elementos de nossa cultura. A respeito da temática aqui abordada, que serviu como eixo para apenas um primeiro ensaio a respeito das concepções de infância Laklãnõ, afirmo que, uma vez desestruturado o sistema tradicional do mundo dos adultos e a coletividade que faz parte da formação da pessoa Laklãnõ, a tendência é criar uma geração com outros princípios e moralidade social diferentes dos que consideramos adequados para uma pessoa Laklãnõ. Os reflexos dessas mudanças podem ser vistos no aumento da criminalidade dentro da TI, alcoolismo, tráfico de armas e entorpecentes, brigas entre membros da mesma família, perda gradativa da língua e outros elementos da nossa cultura, além da migração para as periferias de cidades vizinhas.

Espero que esta reflexão possa contribuir para a construção de um novo pensamento em busca de alternativas para a resolução dessa problemática que hoje está instituída entre os Filhos do Sol e que os Espíritos da Natureza estejam conosco nos direcionando para o caminho certo. Também espero que os registros das brincadeiras e todo o conteúdo deste texto contribuam grandemente como instrumento de apoio para os professores em suas práticas docentes, uma vez que existe uma carência muito grande de material didático em língua Laklãnõ.

APÊNDICE I: CADERNO DE BRINCADEIRAS

LAKLÃNÕ ÓG KLÃ ÓG TÕ ŪNTÓGLI
DÉN TÕ KLO KÉG KE JÓ LÁNLÁL – AS BRINCADEIRAS PRATICADAS PELAS CRIANÇAS LAKLÃNÕ NA ATUALIDADE

Para finalizar este trabalho, apresento neste apêndice as brincadeiras que pude apreciar no contexto infantil Laklãnõ, de algumas das quais tive o privilégio de participar. Aprendi suas regras e elaborei um pequeno caderno bilíngue Laklãnõ/português para servir de material de apoio para os professores em suas práticas docentes de ensino da língua Laklãnõ, contribuindo assim com o fortalecimento e manutenção da mesma. Informo ao leitor que, por se tratar de um caderno, as brincadeiras praticadas no rio já mencionadas anteriormente irão se repetir para que o caderno não fique incompleto.

O presente material foi escrito e traduzido por mim e revisado por Nanblá Gakran, atualmente em fase de conclusão de seu doutorado na Universidade de Brasília (UNB) em linguística, sobre uma temática voltada para a estrutura da língua Laklãnõ.

Figura 16A: Dén kónã ve tõ kuklyl. *Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.*

Figura 16B: Dén kónã ve tõ kuklyl. *Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.*

Figura 16C: Dén kónã ve tõ kuklyl. *Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.*

Figura 16D: Dén kónã ve tõ kuklyl. *Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.*

Figura 16E: Dén kónã ve tõ kuklyl. *Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.*

Dén kónã ve tõ kuklyl

Hãli ken kũ tõ klo ké ke jó

Dén kónã ve tõ kugklyl tõ klo jé ãgzẽ légle vũ tẽ:

‘Klo tãvẽ’: Ũ tõ vãnhõ blé klonh ke te óg ẽ dén kónã ve tõ kuklyl ha tõ ki ge kũ ẽ tõ ũn kunũg mũ te tõ óg ẽ tũn gég ke mũ.

‘Ãg glo kũ’: Ũn pil vũ ẽ “tilica ” te gég katẽ kũ ũn te óg mõ vin kũ óg blé tõ klo kég ke mũ. Ẽ klo kól te kũ óg, ũ tõ ẽ mõ vin mũ te mõ vãtxika vin ban gég ke mũ.

Tilica[18] (bolinha de gude ou quilica)

Como jogar

Há duas formas de jogar Tilica:

À vera: cada jogador joga com suas próprias tilicas e todas as que ele conseguir ganhar passam a ser suas. Não tem quantidade de jogadores.

À brinca: as tilicas são de um dos jogadores, que as divide com o seu adversário para jogarem juntos. Após o jogo as tilicas são devolvidas ao seu dono.

Klágzál txe tõ klo

Ãmẽn mẽ: ẽ pãn pa te jundjun kũ óg a tõ ẽ tõ ló pãg ge te jé óg vãnh kóto vin kũ óg mẽ klo kég ke mũ. Kũ óg vãnh ka lyglyg gũ vãnh blé klo ké ke mũ.

Ẽn ki ãg ze jógpalag ge mũ ki:Ãmẽn mẽ ẽ jógzẽn gég ke mũ a li óg ké kég ke mũ.

Klágzál txe tavẽ: klágzál txe tãvẽ nẽ ã ta te kũ óg, ha tõ klo kég ke mũ, jãgló ti tũ ã ta te kũ óg, dén kónhvug vagzun kũ kágdje kũ to vãnh mõ ũ han kũ tõ klo kég ke mũ.

18 Tilica: nome pelo qual as crianças Laklãnõ chamam a bolinha de gude.

Figura 17A: Klágzál txe tõ klo. *Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.*

Figura 17B: Klágzál txe tõ klo. *Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.*

Figura 17C: Klágzál txe tõ klo. *Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.*

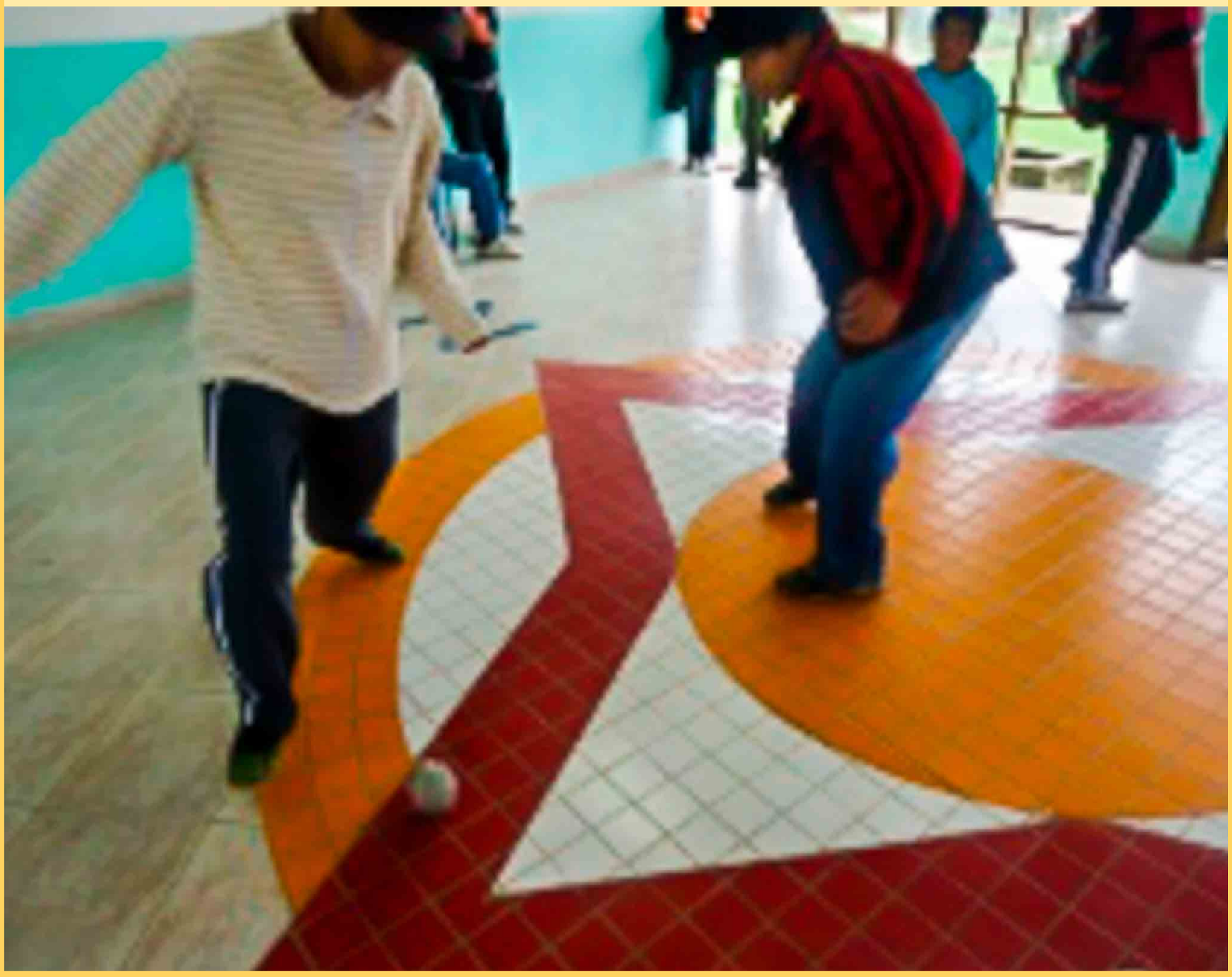


Figura 17D: Klágzál txe tõ klo. *Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.*

Jogar bola

Na estrada: tiram os calçados para fazerem as traves, em seguida se dividem em duas equipes e jogam. Na escola acontece da mesma maneira que na estrada.

A bola: quando têm uma de verdade, eles jogam com ela e se divertem, mas quando não tem uma bola, eles juntam pacotes de papel e constroem uma bola e assim podem jogar com esse objeto como se fosse uma bola.

Vãnh kugmēg

Ũ tõ óg kugmẽg ge mũ te zãg vén gég ke mũ.

Vel ũn ki óg kugmẽg vanh zãg ban gég ke mũ.

Tóg óg vin kól kũ óg klo kég ke mũ. Kũ ũ tõ óg kugmẽg jé jã mũ ha vũ ũ te óg du lálá kég ke mũ, ẽ tõ óg ki ũ kãgmẽ jé. Kũ ti tõ ũ kagmẽg vén mũ te ẽ ha óg kugmẽg gég ke mũ. Jãgló vel ãg glo ũn pã ki ũn kagmẽg mũ te óg nãli ti blé mẽ óg kugmẽg kég ke mũ. Kũ óg tõ mẽ óg kugmẽg kan, ã ta te kũ ta mẽ tũg tẽ kég ke mũ.

Pego (pega-pega)

Primeiramente deve-se escolher um pegador e depois escolher um fráio. Após definir esses dois elementos principais da brincadeira, o pegador tenta pegar os demais participantes. Aquele que for pego torna-se o novo pegador e assim sucessivamente. Na modalidade de pega-ajuda, os que

Figura 18A: Vãnh kugmēg.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 18B: Vãnh kugmēg.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 18C: Vãnh kugmēg.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

forem pegos tornam-se pegadores também e a brincadeira continua até o último participante ser pego.

Kó mẽ japly

Vãtxỹ te ka jẽl te óg ẽ tõ dén kónã ko jé óg kó tóg te mẽ japly ké ke mũ. Kég ke jã óg vũ, tõ ẽ klo han mũ, kũ tóg óg tóg ké kó te mẽ japly kũ dén kabág tõ klo kég ke mũ. Mẽ óg vãnh kugmẽ blé ãg glo kabág to óg klo kég ke mũ. Jẽl ũ óg vũ, kó txagtxa ka dél ke kũ óg kó ũ te mẽ mũ kég ke mũ.

Figuras 19A: Kó mẽ japly.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

Figuras 19B: Kó mẽ japly.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

Tóg ge jẽl óg klo te tẽ kég ke mũ. Ũn tóg te li nã óg tõ like ve ban vanh kũ tẽ kég ke mũ, like ti jé óg nõ óg ha tõ, vãtxỹ ka óg klo kég ke ã ta te like kómãg gég ke vã. Jẽl óg ha vũ, la lál ki ẽ tõ hun génh ke te ki hun gég ke mũ. Vãtxỹ te ka nũ ẽnh légle te óg blé nã kó tóg te mẽ jazyl kũ ti kónã te mẽ ko kũ nã mẽ klo kég ke mũ. Jãgló tóg te tõ tóg ge tẽg te jé, ãg tõ zug óg blé vãnhkala jó kól kũ jẽl te óg tõ ẽ jógzẽ tóg te mẽ tovanh kan jó vã.

Subir em árvores

No passado, as crianças costumavam subir nas árvores para apanhar frutos. Com o passar do tempo, subir nas árvores tornou-se uma brincadeira e, assim, as crianças brincavam nelas de várias coisas, como pega-pega, enquanto outras ficavam se pendurando e testando suas habilidades de escalar. Atualmente é muito raro ver alguma criança brincando nas árvores, até porque muitos pais têm privado seus filhos daquela liberdade tradicional do povo no passado, quando as crianças brincavam com as demais sem imposição de limites, regras de conduta ou horário. Eram as próprias crianças que determinavam a hora de parar de brincar.

Mẽ tẽg – mẽ tẽg juggug

Jẽl légle óg vũ tõ pa'i nõdẽ tẽ;

Ũ vũ tõ ugtxa jã tẽ, kũ ũ tõ zazan jã tẽ.

Kól kũ óg ãg jél tóg pãn nẽm tẽ: Mẽ tẽg – mẽ tẽg juggug/ nãli óg mẽ mũ kan mũ/ũ pil jé mẽ tẽg vén/ũn légle jé mẽ tẽg ban/ ũn ki katã tóg txég nã tẽ!

Figuras 20A: Mē tēg – mē tēg juggug.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

Figuras 20B: Mē tēg – mē tēg juggug.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

Ẽ tõ ti txe kũ ti mõ zé vãnkle kég ke mũ: Ũ blé mã jã jé, ugtxa vé zazan blé?

Kũ jẽl te ẽ tõ ũn blé jãg txul mũ te djin ló tẽ kũ tá jã kég ke mũ.

Ẽ tõ mẽ óg kágtxég kan kũ óg vãha vãnhõ kóto vãnhõ jõgjõg gég ké mũ, kũ ũn vál vén mũ óg vũ ki kágkól kég ke mũ.

Passa-passa gavião

Duas crianças serão os líderes. Uma será o javali e a outra o tatu. Inicia-se a música: "Passa-passa gavião / todo mundo já passou / passa o primeiro / passa o segundo / o terceiro será fechado!" Prendem o terceiro e perguntam: "Quem você quer ser, javali ou tatu?" Então essa criança deve se posicionar atrás do líder de sua escolha. Quando todos forem fechados e tiverem escolhido o seu lado, forma-se o cabo de guerra e o grupo que cair primeiro é o perdedor.

Vãle tõãg glo

Jẽl tõ tá óg tõ vãnhõ blé klo: ũ zi vũ tõ óg nẽ, kũ vel ũ óg vũ tõ nõdẽ, ũ zi vu tõ óg nõ te zi nũgjẽn nẽ, ũ te óg tõ mẽ ũn pã óg nõ nõdẽ.

Jẽl tõ kónhgág te óg: Jẽl tõ tá óg bén óg nõdẽ/ vel tõ óg klã nõdẽ.

Kónhgág óg vãlen kũ ãmẽn jig mũ gég ke mũ.

Jẽl tõ tá óg ha vũ ẽn te tõlẽl kũ vel ãggágdénh gé ke mũ.

Óg klã te óg klo mẽ klo nõ jã, ẽn bág ki vãnhlánlán zópalag ge jó te ló mũ kég ke mũ.

Figura 21A: Vãle tõãg glo.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 21B: Vãle tõãg glo.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 21C: Vãle tõãg glo.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

Casinha

Entre meninas, uma é a mãe e as outras são filhas, tias ou mães de outras famílias. Entre meninos, eles são maridos e/ou filhos. Eles constroem as casas e abrem as estradas. Elas cuidam da casa e da comidinha. Os filhos e filhas brincam e vão para a escola.

Dén kutxūg tõ klo jó

Dén kutxũg tõ klo te vũ légle tẽ: Ũn ve ti vũ klẽ nõ. Kũ ũ te vũ tapél nõ, tóg gen kũ: Dén kutxũg katxin tõ klẽ 2) Dén kutxũg katxin tapél.

Dén kutxũg katxintõ klẽ: *Kózy pov tapél, like tũ kũ ũn kanẽlóg, ban kũ óg ki zun kũ ki lãglãg mũ jã óg vãtxika kamũ kũ kózy pov ã ta te ban kũ óg ka kutãdẽ kég ke mũ.*

Vãtxika óg kózy pov te to ki zun ban gég ke mũ, kũ ti tõ ki kutã un ã ta te kũ óg mũ mẽ ban gég ke jã óg, ẽ tõ ti vãnhka kykyv te mẽ mũ kan gég ke mũ, kũ óg vãzókójãn kũ ẽ djin ló kózy te zun gég ke kũ, ti tõ ũn ki kutã mũ te ki óg ẽ jyjy te lán gég ke mũ, kũ ta tõ óg tũ nõ kég ke mũ.

Dén kutxũg katxintapél: *Kózy pov tapél, like ũn tũ kũ ã ta te kũ ũn kanẽlóg nẽ, ban kũ óg ki zun kũ ẽ pãn pil tõ ki lãglãg gũ mẽ pãgpãg mũ jã óg ti jógtanh ũ te tá kapó kég ke mũ.*

Vãtxika óg ẽ tõ kózy bó jã te tõ ki zun ban kũ ti tõ ki kutã un ã ta te kũ óg mũ ban gé ke jã óg, ẽ tõ ti vãnhka kykyv te mẽ mũ kan kũ óg vég te, vãzókójãn kũ ẽ djin ló kózy te zun kũ ti tõ ũn ki kutã mũ te ki óg ẽ jyjy te lán gég ke mũ, kũ ta tõ óg tũ nõ ké ke mũ.

Amarelinha

Existem duas formas de amarelinha: a tradicional amarelinha de cabeça e a amarelinha quadrada.

Amarelinha de cabeça

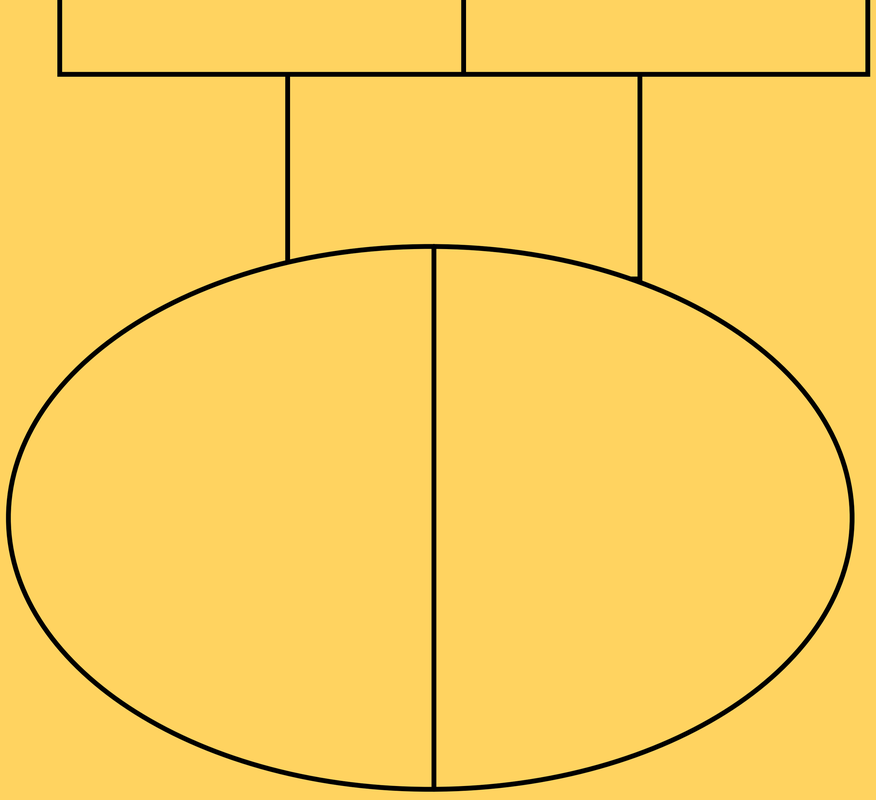
Os jogadores utilizam uma pedrinha quadrada ou arredondada e jogam no primeiro quadrinho. Em seguida, começam a pular nos demais quadrinhos e, na volta, pegam a pedrinha e saem da amarelinha. Tornam a arremessar sua pedrinha e, se ela cair certo, dentro do quadro, a criança continua jogando até passar todos os quadrinhos. Então, de costas,

arremessam a pedrinha e no quadro que ela cair marca-se o nome do jogador e este passa a ser dono daquele quadrinho.

Amarelinha quadrada

Os jogadores utilizam uma pedrinha quadrada ou arredondada e, pulando num pé só (pé-de-saci), vão chutando a pedrinha, do primeiro quadrinho até o último até sair da amarelinha. Tornam a arremessar sua pedrinha

Amarelinha-de-cabeça



Amarelinha quadrada

Figura 22A: Kãgdjál ki vẽ jó tõ klo.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

Figura 22B: Kãgdjál ki vẽ jó tõ klo.
Fonte: Fotografias de Marcondes Namblá, 2013.

novamente e continuam jogando. Se acertarem o arremesso, seguem jogando até passarem todos os quadrinhos e, agora de costas, arremessam a pedrinha para marcar o nome do jogador no quadrinho em que ela cair, para que este passe a ser o seu dono.

Kãgdjál ki vē jó tõ klo

Kagdjál te pil nẽ ã ta te kũ, jẽl tõ ẽn pil ki nõ te óg vũ vãtxo vagzun kũ ki klo kég ke mũ.

Ẽn ũn pã ki jẽl te óg vãnhku ẽ tũ ti ki klo kég ke mũ.

Kũ ũn tõ ũn te óg pate han mũ ã ta te ẽ ha óg klo te zãnkagklen kég ke mũ.

Jogando no celular

Quando existir apenas um aparelho celular, as crianças da mesma casa se reúnem para jogar. Em algumas casas, cada criança tem seu próprio aparelho para jogar. A regra é: quem fizer mais pontos (dependendo do jogo) é o vencedor.

6

O MÕG COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA EXPERIÊNCIA LAKLÃNÕ/XOKLENG

por Walderes Cocta Priprá de Almeida

RESUMO

Este trabalho irá abordar a problemática da educação diferenciada indígena a partir de uma pesquisa que buscou registrar a história, cultura, língua e tradição do povo Laklãnõ/Xokleng. Ele baseou-se na minha prática como professora na escola Vanhecú Patté, da TI Laklãnõ, focando especialmente numa experiência pedagógica por mim desenvolvida sob o título "O preparo e a história da bebida mõg, bebida tradicional do povo Laklãnõ/Xokleng". Trata-se de uma reflexão sobre como a inserção de um conteúdo cultural específico como o mõg alterou a dinâmica de ensino nessa escola. O tema abordado visa apresentar exemplos práticos de atividades diferenciadas na escola indígena. Esse processo de educação escolar diferenciada, mesmo enfrentando dificuldades, busca resgatar a história, língua, cultura e tradição do povo Laklãnõ/Xokleng.

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha caminhada como professora no ano de 2004. No ano de 2008, com a conclusão do curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol, iniciei alguns projetos na Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) Vanhecú Patté, da aldeia Bugio na Terra Indígena (TI) Laklãnõ. Porém, os resultados não foram os esperados, pois, segundo o diretor da época, os projetos não estavam de acordo com o currículo que a escola seguia. Esses projetos estavam relacionados à minha cultura Laklãnõ/Xokleng. Eles tratavam, por exemplo, de confecção, manejo e produção de artesanatos Laklãnõ/Xokleng, da língua materna Laklãnõ/Xokleng no cotidiano da comunidade, da contação de histórias e mitologia Laklãnõ/Xokleng por parte de anciões da comunidade em sala de aula ou do preparo e da história do *mõg*, bebida tradicional do povo Laklãnõ/Xokleng. Esses projetos tinham como propósito trazer a cultura e a tradição do povo mais próximas ao aluno.

Em 2009 reestruturei o projeto que tinha como objetivo resgatar o modo de preparo e a história da bebida *mõg*. Para aprofundar e viabilizar minha pesquisa, conversei com alguns professores, mostrei-lhes o projeto e três deles decidiram apoiar meu trabalho.

Retornamos o projeto ao diretor, que enfim concordou com a ideia. Acordamos então aplicar o projeto pedagógico nas três turmas do ensino médio daquela escola. A princípio, reunimos os alunos, explicamos o projeto e dividimos a turma em quatro equipes. Foi então que começamos a trabalhar na coleta de informações.

Em seguida, convidamos os seguintes anciões: Sr. Alfredo Patté, Sr. Cangó Ingaclã (atualmente já falecido), Sr. Edú Priprá e Sra. Melissa Korikrã Priprá para contarem a história do povo aos alunos e falarem como e quando era feita a produção da bebida *mõg* e outras informações importantes sobre o tema. A partir dessa proposta de trabalho na escola, o *mõg* passou a fazer parte das festas e comemorações da comunidade, o que mostra o efeito que essa proposta teve tanto na unidade escolar quanto na aldeia Bugio.

Os alunos que participaram do projeto passaram a dar mais importância aos aspectos tradicionais e culturais e, segundo seus relatos, essa atividade vem mudando sua visão do que é *ser índio*, algo que antes identificavam como vergonhoso e do que hoje sentem orgulho. Outro aspecto relevante é que a proposta abriu as portas para a comunidade participar efetivamente dos trabalhos escolares.

Em 2010 abriram as inscrições para a seleção da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na Universidade Federal de Santa Catarina. Fiz o vestibular e, com

grande alegria, recebi o resultado da aprovação. Desde o seu início, o curso focou numa formação que discutia a educação escolar indígena efetivamente diferenciada, o que me ajudou a abrir novas portas e possibilitou também que outros professores indígenas aprendessem a trabalhar respeitando os aspectos culturais da nossa comunidade.

Quando fui informada que deveria apresentar um trabalho de conclusão de curso, decidi registrar a minha experiência escolar com o *mõg*, intitulando-a: "O *mõg* como instrumento pedagógico na educação escolar indígena: uma experiência Laklãnõ/Xokleng".

INTRODUÇÃO

O principal motivo que me levou a registrar a experiência que relato neste trabalho foi ver o despertar do interesse da comunidade escolar por aprender um pouco mais sobre a cultura do povo Laklãnõ/Xokleng, assim como registrar o desempenho dos anciões em transmitir seus conhecimentos. Ao longo desse trabalho na escola, estes últimos mostraram a sua percepção de que a nova geração tem desvalorizado a língua, a cultura e a tradição do nosso povo por diversos fatores que vieram a influenciá-la.

Dentre esses fatores, podemos destacar principalmente o contato com a comunidade não indígena a partir do momento da *pacificação*, como assim designam alguns pesquisadores o momento iniciado em 1914, em que o povo Laklãnõ/Xokleng teve o contato definitivo com o não indígena, passando a morar no Posto indígena Duque de Caxias em Ibirama, administrado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Atualmente, professores e acadêmicos indígenas se referem a esse momento com as denominações de *silenciamento* ou *contato*. Então, desde o primeiro contato, vários fatores contribuíram para a substituição de padrões tradicionais por outros próprios da sociedade não indígena, o que afetou bastante a cultura Laklãnõ/Xokleng.

Hoje, a grande maioria dos jovens fala somente o português. Isso se deve ao aumento de casamentos com não indígenas, a inúmeras rupturas sociais, políticas, econômicas e culturais e à presença de escolas para indígenas com a mesma grade curricular das demais escolas públicas, escolas que não estimulam nem consideram as particularidades culturais desse povo. Outro fator que contribuiu para essa significativa transformação da cultura foi a entrada das igrejas católicas e evangélicas, que fez com que os indígenas se esquecessem dos saberes e fazeres tradicionais.

A partir da década de 1990, tem havido um grande despertar da comunidade para o resgate da língua e da cultura indígena Laklãnõ/Xokleng. A comunidade vem percebendo a importância de conhecer seu idioma, cultura e tradição. As pessoas vêm sentindo a necessidade de *pró-vitalizar*[1] a sua cultura, pois sabem que é necessário repassar os conhecimentos para os jovens, para que não haja futuramente a extinção da identidade cultural do povo Laklãnõ/Xokleng.

A escola tem sido o principal instrumento na busca do resgate e registro da história do povo, através da presença em sala de aula dos anciões que possuem a sabedoria de nossos ancestrais. No entanto, ela ainda enfrenta muitos obstáculos para se tornar uma escola diferenciada *de fato*, como está garantido na Constituição Federal de 1988, que "dá o direito de uma educação com base na cultura" (ENCINA, 2013, p. 85). Dentre esses obstáculos, temos o da escola Vanhecú Patté se fundamentar num Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola não indígena, não possuindo um PPP específico para a sua própria realidade indígena.

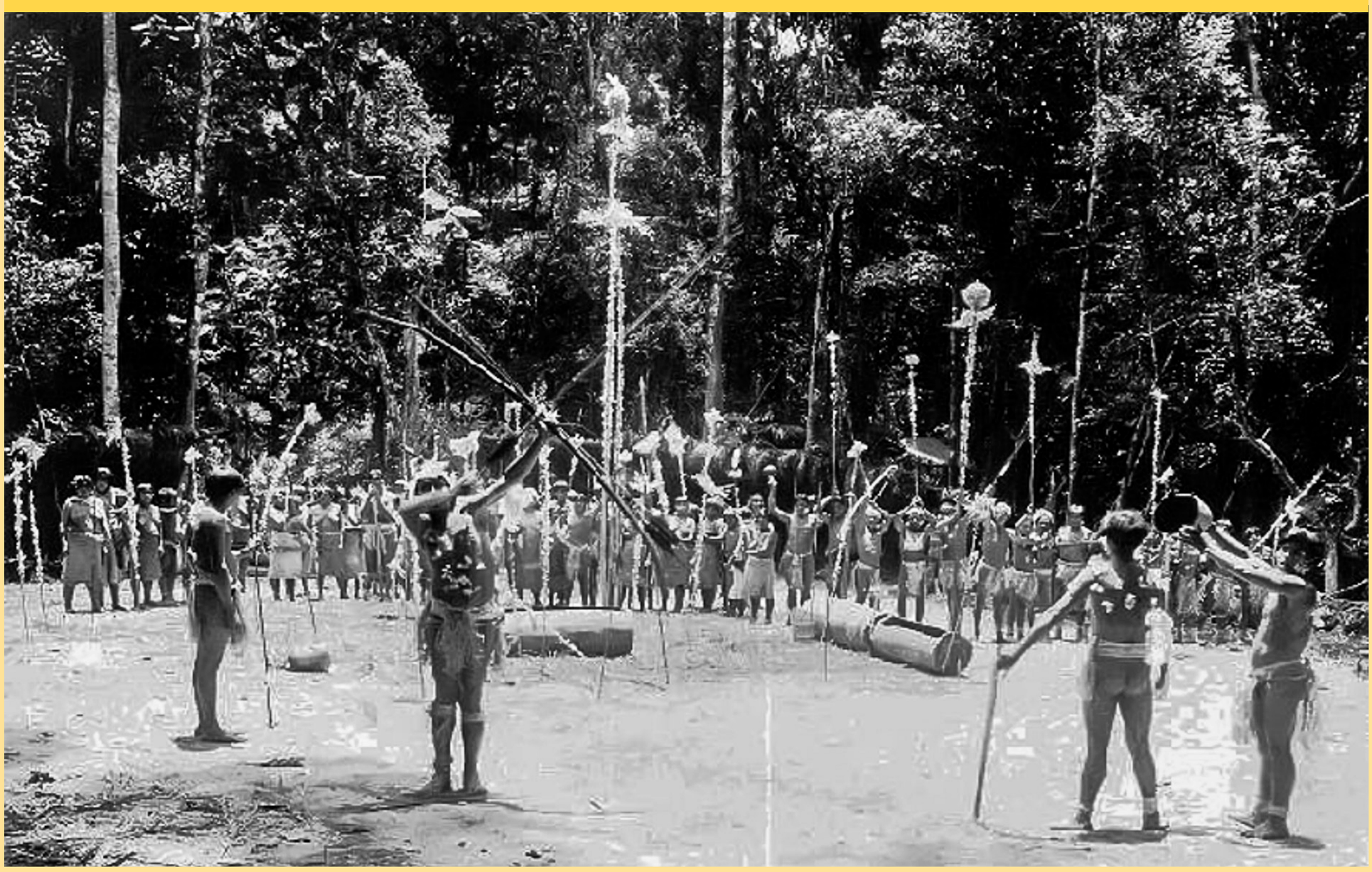
1 Pró-vitalizar é um termo que vem sendo utilizado pelos acadêmicos e professores Laklãnõ/Xokleng como forma de expressar o movimento atual de resgate da nossa cultura e tradições, as quais estavam paradas, adormecidas, porém não mortas, como porventura o termo revitalizar poderia implicar.

Figura 1: Território histórico dos Laklãnõ/Xokleng.
Fonte: Adaptado de Santos (1973).

1. BREVE HISTÓRICO DO POVO LAKLÃNÕ/XOKLENG

Durante muitos anos, o povo Laklãnõ/Xokleng habitava vales, encostas e planaltos do Sul do Brasil, seu território tradicional, que aparece representado na Figura 1. Os seus membros sobreviviam da caça, da pesca e da coleta de frutos silvestres e mantinham viva sua língua, cultura e tradição. Com a chegada da chamada *pacificação* (cf. SANTOS, 1973), tudo mudou: o que antes era um sonho acabou virando um pesadelo, pois, além de

Figura 2: Última festa tradicional realizada para a perfuração de lábios dos meninos. Chamo a atenção para o *kakej*, madeira no centro da imagem, onde era feito o *mõg*. *Fonte: Fotografia de Jules Henry, 1933. Acervo do Arquivo Público de Rio do Sul.*

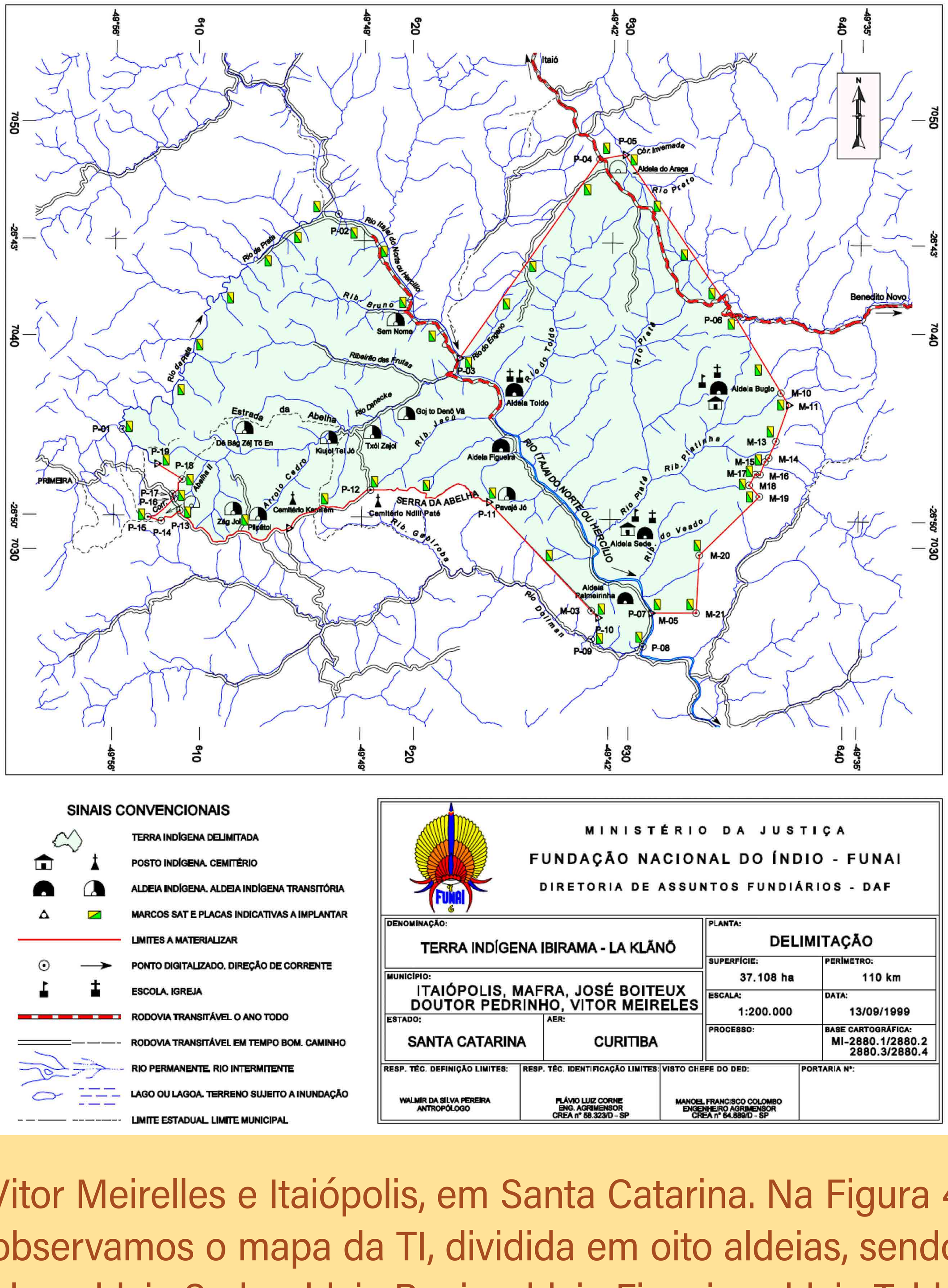


serem massacrados, foram obrigados a falar outra língua e proibidos de realizar as suas rezas, danças e rituais, como, por exemplo, as suas cerimônias de casamento e de perfuração de lábios. Podemos ver uma imagem da última cerimônia de perfuração de lábios (Figura 2). Com o passar dos tempos, tudo isso foi deixado na prática, mas manteve-se na memória (principalmente em atividades escolares, como podemos ver na Figura 3), sendo assim passado ainda oralmente de geração a geração.

Atualmente, o povo Laklãnõ/Xokleng habita a TI Laklãnõ, localizada nos municípios de José Boiteux, Doutor Pedrinho,

Figura 3: Projeto pedagógico sobre cerimônia tradicional de casamento Laklãnõ/Xokleng em festa do Dia do Índio realizada na escola Vanhecú Patté. *Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2011.*

Figura 4: Mapa da Terra Indígena Laklãnõ. *Fonte: FUNAI, 1999.*



SINAIS CONVENCIONAIS

- TERRA INDÍGENA DELIMITADA
- POSTO INDÍGENA. CEMITÉRIO
- ALDEIA INDÍGENA. ALDEIA INDÍGENA TRANSITÓRIA
- MARCOS SAT E PLACAS INDICATIVAS A IMPLANTAR
- LIMITES A MATERIALIZAR
- PONTO DIGITALIZADO. DIREÇÃO DE CORRENTE
- ESCOLA. IGREJA
- RODOVIA TRANSITÁVEL O ANO TODO
- RODOVIA TRANSITÁVEL EM TEMPO BOM. CAMINHO
- RIO PERMANENTE. RIO INTERMITENTE
- LAGO OU LAGOA. TERRENO SUJEITO A INUNDAÇÃO
- LIMITE ESTADUAL. LIMITE MUNICIPAL

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI

DIRETORIA DE ASSUNTOS FUNDIÁRIOS - DAF

DENOMINAÇÃO: TERRA INDÍGENA IBIRAMA - LA KLÃNÕ	PLANTA: DELIMITAÇÃO
MUNICÍPIO: ITAIÓPOLIS, MAFRA, JOSÉ BOITEUX DOUTOR PEDRINHO, VITOR MEIRELES	SUPERFÍCIE: 37.108 ha / PERÍMETRO: 110 km
ESTADO: SANTA CATARINA / AER: CURITIBA	ESCALA: 1:200.000 / DATA: 13/09/1999
	PROCESSO: / BASE CARTOGRÁFICA: MI-2880.1/2880.2 2880.3/2880.4

RESP. TÉC. DEFINIÇÃO LIMITES:	RESP. TÉC. IDENTIFICAÇÃO LIMITES:	VISTO CHEFE DO DED:	PORTARIA Nº:
WALMIR DA SILVA PEREIRA ANTROPÓLOGO	FLÁVIO LUIZ CORNE ENG. AGRIMENSOR CREA nº 58.323/D – SP	MANOEL FRANCISCO COLOMBO ENGENHEIRO AGRIMENSOR CREA nº 64.889/D - SP	

Vitor Meirelles e Itaiópolis, em Santa Catarina. Na Figura 4 observamos o mapa da TI, dividida em oito aldeias, sendo elas: aldeia Sede, aldeia Bugio, aldeia Figueira, aldeia Toldo,

aldeia Coqueiro, aldeia Palmeira, aldeia Pavão e aldeia Barragem. Cada aldeia tem seu modo de organização. Nosso povo sobrevive da pequena agricultura, alguns dos seus membros são funcionários públicos estaduais ou federais, e outros trabalham com colonos por dia em plantações de fumo, ou, ainda, em frigoríficos no município vizinho.

Hoje o povo luta para sobreviver em meio a muitas dificuldades socioeconômicas e relacionadas à infraestrutura. Também sofrem muito com a Barragem Norte (Figura 5), que foi

Figura 5: Barragem Norte na época da seca. É possível comparar o nível da água nas imagens observando a sua altura em relação à igreja no lado esquerdo da imagem. *Fonte: Prefeitura de Rio do Oeste (SC). Disponível em: <www.riodooeste.sc.gov.br/comdec/?id=capa/bar&ul=6>. Acesso em: 23 jul. 2015.*

Figura 6: Enchente na Barragem Norte.
Fonte: Fotografia de Carla Anglo Caxias Popó, 2014.

construída dentro da TI para conter as enchentes das cidades do Alto e Médio Vale do Itajaí. A solução para essas enchentes foi fazer os indígenas sofrerem nos períodos de chuvas, pois com as cheias vem as aldeias inundadas. Em agosto de 2014, os indígenas se mobilizaram numa grande manifestação em cima da barragem pedindo que o governo e os órgãos responsáveis pela barragem dessem uma solução para os alagamentos nas áreas afetadas pelas cheias (uma das quais é possível ver na Figura 6), mas, até o momento ainda não foram atendidos.

2. A ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA VANHECÚ PATTÉ

A EIEB Vanhecú Patté (de cujos prédios provisórios é possível ver algumas imagens nas figuras 7 e 8) se encontra na aldeia Bugio, no município de José Boiteux. Foi criada na década de 1980, quando a comunidade enfrentou alguns obstáculos por não ter um local específico para sua implantação e nenhum professor para ministrar as aulas. A comunidade se reuniu para decidir o que fazer, pois os alunos não podiam ficar sem aula. Foi nesse momento que o

Figura 7: EIEB Vanhecú Patté em prédio provisório após incêndio.
Fonte: Fotografia de Juliana Machado, 2013.

Figura 8: Início da reforma para novo prédio da EIEB Vanhecú Patté.
Fonte: Fotografia de Simeão K Priprá, 2014.

Sr. Vanhecú Patté, membro da comunidade, decidiu doar a sua casa para ela se tornar uma sala de aula. Nessa mesma ocasião, o Sr. Olímpio Nunc-foonro Severino da Silva se dispôs a ser professor voluntário, pois, na época, era o membro da aldeia com grau mais elevado de estudos. Trabalhou por seis meses sem remuneração, comprando, ainda, materiais para manter os 22 alunos indígenas.

No final do ano de 1983, a FUNAI, vendo a necessidade da comunidade, assumiu um compromisso com a educação e com a saúde da aldeia e contratou um professor e dois enfermeiros para trabalharem nela. A escola, então, passou a ter outro prédio com uma sala mais ampla, com carteiras

e cadeiras, uma cozinha e um banheiro. Toda a estrutura da escola era de madeira, foi construída pela comunidade e recebeu o nome de Vanhecú Patté em sua homenagem. Naquele momento, a escola foi enquadrada na categoria de escola isolada, tendo uma turma multisseriada de 1ª a 4ª série, a qual contava com um professor regente e um professor de língua materna Laklãnõ/Xokleng. Os alunos que concluíam a 4ª série tinham que continuar os seus estudos nos municípios vizinhos.

Na década de 1990, a escola passou a ser municipal e o número de alunos aumentou, motivo pelo qual foi preciso aumentar a sala de aula. Assim, foi construído outro prédio de alvenaria com uma sala grande, uma cozinha, dois banheiros e um refeitório. No ano de 1997, a escola passou a ser estadual, porém continuou sendo multisseriada. No ano de 2001, os alunos que estudavam fora da TI, no colégio Frei Lucinio Korte, da cidade de Doutor Pedrinho, sofreram uma série de agressões verbais e físicas de teor racista por parte de alunos não indígenas, as quais se deram por questões de terra. A comunidade indígena, revoltada com a situação, não permitiu que os alunos retornassem a esse colégio. Com esse episódio, começou o movimento para implantar na escola indígena os anos finais do ensino fundamental. Contudo, muitos não entenderam o motivo pelo qual os indígenas queriam uma escola na aldeia. A tabela 1, a seguir, sistematiza a história da escola na aldeia Bugio.

Ano	Modalidade de ensino	Número de professores	Número de alunos	Observações
1990	Multisseriada anos iniciais (1ª a 4ª série)	1	Aproximada-mente 40	Nesse período, o professor era contratado pela FUNAI.
1991-2000	Multisseriada anos iniciais (1ª a 4ª série)	2	Entre 40 e 50	Em 1993, a escola passa a ser municipal e, em 1997, a escola passa a ser estadual.
2001-2014	Multisseriada anos iniciais (1ª a 4ª série)	2	Aproximada-mente 30	
	5ª a 8ª série dos anos finais do ensino fundamental	6	Entre 40 e 50	A escola passou a ser extensão da escola Prof. João Bonelli. Em 2001, mais precisamente no 4º bimestre do ano letivo, os alunos foram trazidos de outra escola para a aldeia. Reinício da luta por uma escola diferen-ciada dentro da TI.
	1ª a 3ª série do ensino médio	8	11	O ensino médio era extensão da Prof. João Bonelli, mais tarde, ex-tensão do colégio José Clemente Pereira do mu-nicípio de José Boiteux (de 2002 a 2008)
		18	110	Em 2009, começa a luta por uma escola de educação básica independente. Em 2014, conquistamos uma escola de educação Básica independente.

Hoje, depois de muitas lutas, as lideranças, em conjunto com o corpo docente da escola, conseguiram o sonho tão almejado de tornar a escola Vanhecú Patté uma escola independente de educação básica. Como consta na tabela, no ano letivo de 2014, a escola conta com 110 alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio, 18 professores, um secretário e um diretor. O Projeto Político Pedagógico (PPP) está em processo de construção.

3. A HISTÓRIA DO *MÕG*

Segundo relatos dos nossos anciões, o povo Laklãnõ/Xokleng era dividido em pequenos grupos, de 50 a 100 pessoas. Para poderem se manter, os grupos seguiam caminhos diferentes e, em determinados momentos, se encontravam. Esses encontros eram marcados por grandes festas, nas quais não podia faltar o *mõg*, uma bebida típica fermentada. Uma imagem dessas festas aparece na Figura 9. Nela podemos observar o *kakej*, um grande tronco de madeira onde era feito o *mõg*.

Cada grupo se organizava de acordo com suas necessidades. De acordo com a forma de organização, a maneira de produzir a bebida também era diferente. Assim, alguns grupos costumavam mascar o pinhão, trabalho esse que era feito pelas mulheres. Outros mascavam o miolo do palmito,

Figura 9: Última festa tradicional realizada para a perfuração de lábios dos meninos. *Fonte: Fotografia de Jules Henry, 1933. Acervo do Arquivo Público de Rio do Sul.*

trabalho esse também feito pelas mulheres. Já outros socavam ou moíam o miolo do xaxim. Essa última é a forma de produzir o *mõg* que será abordada nesse trabalho. A bebida era feita pelo ancião da comunidade treinado pelo *kujá*, ancião responsável por transmitir esses conhecimentos. O *kujá* era o líder do grupo que mantinha contato com os espíritos da natureza. Era ele que tinha toda a sabedoria do povo, que ele ensinava aos demais membros da comunidade. O último *kujá* conhecido foi Kamlém, cuja foto aparece na Figura 10.

O ancião da comunidade, enquanto fazia o *mõg*, sempre tinha ao seu lado alguns jovens que o observavam, pois

Figura 10: Kujá Kamlém. *Fonte: Coleção Eduardo Hoerhan, Fundação Cultural Blumenau. Data aproximada: 1930.*

na observação e na prática conjunta eram passados os conhecimentos. Há vários ingredientes para a produção dessa bebida. Contudo, não elencarei todos eles, a pedido dos anciões da minha comunidade. Os principais são mel e xaxim, assim como pedra-ferro e outros elementos importantes para a fermentação.

O mel utilizado na bebida era colhido durante as caçadas. Já as pedras-ferro eram coletadas num ribeirão ou no rio e serviam para ferver a bebida. Após aquecidas eram trocadas a cada quinze minutos ou a cada meia hora. O xaxim era colhido horas antes para ser moído. Todos os ingredientes eram postos dentro do *kakéj*, um tronco de uma das madeiras apropriadas para a elaboração do *mõg* cavado por dentro. Os ingredientes eram, então, cobertos com água, como podemos ver na Figura 11.

Figura 11: Kakéj. *Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2011.*

Nas festas, homens e mulheres bebiam, mas às mulheres não era permitido ficarem bêbadas. As crianças não podiam beber e, dentre os jovens, somente podiam fazê-lo aqueles que provassem ser caçadores e guerreiros e soubessem sobreviver na mata, longe da sua família. Nessas festas ou cerimônias também era feito o *Ãgglag*, que é uma dança tradicional do povo Laklãnõ/Xokleng (a Figura 3, que consta na página 376, ilustra o *Ãgglag* numa cerimônia de casamento realizada como parte do trabalho escolar da EIEB Vanhecu Patté).

Já nas cerimônias de perfuração de lábios, o *mõg* era sim dado para as crianças não sentirem dor em decorrência da perfuração, pois tinha um efeito anestésico, analgésico e anti-inflamatório. Hoje essa bebida é feita somente para amostra nas festas do Dia do Índio e no dia 22 de setembro, dia do contato do povo Laklãnõ/Xokleng.

O tempo que a bebida leva para ficar pronta depende do tipo de mel e varia entre seis e quinze dias. Segundo todos os relatos dos entrevistados, tudo que o *índio* precisava ele pedia para a natureza como uma forma de respeito, pois para ele tudo tinha espírito, e ele não podia provocar os espíritos da natureza.

4. O *MÕG* COMO INSTRUMENTO PEDÁGÓGICO

No ano de 2014 aproveitei as disciplinas Estágio Docência III e IV da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica para refazer o projeto sobre a produção de *mõg* na escola Vanhecú Patté, trabalhando com os alunos da 1ª série do ensino médio com apoio dos anciões da comunidade.

A primeira realização deste projeto foi no ano de 2009 e teve como objetivo a inserção de elementos da cultura que pudessem atender as necessidades da comunidade, que na época estava lutando por uma educação diferenciada com base na cultura do povo Laklãnõ/Xokleng.

A escola na época seguia o currículo das escolas não indígenas do estado de Santa Catarina e não possuía uma matriz curricular específica. Com a realização do projeto *A produção do mõg* na escola com a turma do ensino médio, a comunidade percebeu que havia a possibilidade de trabalhar com o ensino das crianças de uma forma diferente, na qual a própria comunidade poderia participar mais efetivamente. Assim, começou a luta para contratar professores específicos, tais como coordenadores de cultura, que buscassem, através de projetos com os professores, a ressignificação ou reativação da língua, costumes e tradições do povo.

Depois de muita luta, a comunidade conseguiu que a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina contratasse esses professores e coordenadores de cultura, o que sem dúvida ajudou muito no desenvolvimento da educação indígena. No ano de 2014, a preparação de um simpósio sobre o tema do primeiro centenário do contato tornou essa mudança bem visível. Toda a comunidade, os alunos e os professores participaram desse momento tão importante não só para a comunidade da aldeia Bugio, mas para toda TI Laklãnõ.

O projeto *A produção do mõg* na escola teve uma duração de dois bimestres, sendo que no primeiro contou com o apoio de três professores e cinco disciplinas (Antropologia, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Materna Laklãnõ/Xokleng e Artes). Quando os outros professores viram que existia a possibilidade de trabalhar daquela maneira, se uniram e pediram para serem incluídos no projeto e, dessa forma, desenvolvemos um ótimo trabalho.

Esse foi um grande momento para mim como professora, pois pude perceber que a luta por uma escola diferenciada traz resultados. Trazer para a sala de aula a forma de preparação do *mõg* como um instrumento de ensino foi fundamental para trabalharmos outros aspectos da cultura, como a produção do artesanato em geral, a coleta de dados e a produção dos remédios tradicionais e também das comidas típicas do povo Laklãnõ/Xokleng. Todas essas aprendizagens foram conciliadas com as disciplinas exigidas pela

Secretaria de Educação. É para essa conciliação que os professores indígenas têm que estar preparados, para mostrar os dois mundos aos alunos e à comunidade: o mundo indígena, cheio de desafios, e o mundo do não indígena.

Segundo alguns membros da comunidade que foram entrevistados, essa "nova forma de ensinar" tem ajudado muito para o resgate da nossa cultura. Essa é a opinião da mãe de um aluno da escola que disse:

> Meu filho não queria mais ir pra escola porque eles só ficavam na sala de aula. Agora não, ele mesmo busca os materiais para fazer colar, flecha, aquelas tangas que os nossos usavam. Vi meu filho bem diferente depois que os professores começaram a tirar eles da sala e trabalhar nossa cultura. É muito bom, até eu tô participando (J. da S., 35 anos).

Numa entrevista com uma das anciãs da aldeia, ela me disse:

> É bom que vocês ensinam nossos filhos a se interessar pela nossa cultura porque não vou ta aqui pra sempre, mas enquanto tô aqui vou ajudar vocês sempre (Coctá Clendo, 67 anos).

5. UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA: O *MÕG* NA ESCOLA VANHECÚ PATTÉ

Neste capítulo pretendo apresentar como o projeto que é objeto desta pesquisa foi desenvolvido em sala de aula. Apresento a seguir o planejamento e relato das atividades que foram desenvolvidas junto aos alunos do 1º ano do ensino médio da EIEB Vanhecú Patté.

- **Tema:** A história do *mõg* e a importância dessa bebida para o povo Laklãnõ/Xokleng.
- **Título:** O *mõg* e a tradição Laklãnõ/Xokleng.
- **Objetivo geral:** Trabalhar a história do *mõg* com os alunos do 1ª ano do ensino médio.
- **Objetivos específicos:**
  - Registrar a história através de entrevistas;
  - Identificar os locais onde esses ingredientes eram encontrados;
  - Formular textos.
- **Metodologia:**
  - Saída de estudo – entrevista com os anciões da comunidade;

- Coleta da matéria prima para a produção do *mõg* na escola;
- Sistematização dos dados da entrevista com produção de pequenos textos crítico-reflexivos.

- **Justificativa:** Hoje alguns professores fazem o planejamento conjuntamente e trabalham com pequenos projetos que envolvem a língua, a cultura e a tradição do povo Laklãnõ/Xokleng. Nesses projetos, toda a comunidade é convidada a participar, principalmente os anciões, que fazem a contação de histórias. Nos dias de desenvolvimento dos projetos, toda a equipe de professores e os alunos se envolvem nesse trabalho.

A turma com a qual estagiei foi a turma da 1ª série do ensino médio, que tem 12 alunos. A experiência deste projeto lhes mostrou que não se trata somente de produzir a bebida típica nos momentos das festividades, mas também de conhecer a história de porque era feita essa bebida e qual era e é o seu valor para a comunidade.

Planos de aula

Plano 1

- **Tema:** O *Mõg* nas cerimônias tradicionais do povo Xokleng/Laklãnõ.
- **Objetivos do dia:**
  - Fazer uma breve introdução da história do povo Laklãnõ/Xokleng;
  - Conhecer qual a importância da bebida *mõg* nas cerimônias realizadas;
  - Saber quem preparava o *mõg*, quem participava da preparação e como era a organização do povo em questão.
- **Desenvolvimento das atividades:**
  - Acolhimento e apresentação do projeto;
  - O modo de organização do povo Laklãnõ/Xokleng no passado e no presente. Leitura do texto *Organização social e atual* sobre os Laklãnõ/Xokleng, publicado pelo Instituto Socioambiental (ISA) – Povos Indígenas do Brasil[5];

5 Disponível em: <*http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xokleng*>.

Figura 12: Alunos da escola Vanhecú Patté produzindo textos crítico-reflexivos. *Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

Figura 13: Alunos da escola Vanhecú Patté produzindo cartazes. *Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

- Contação de História – O *mõg* nas cerimônias tradicionais do povo Laklãnõ/Xokleng e nos festejos comemorativos;
- Produção de textos críticos reflexivos, produção de cartazes e histórias em quadrinhos.

- **Materiais necessários:** Papel A4, lápis de cor, pincel atômico, cartolina e régua.
- **Aulas previstas:** 5.
- **Relatório do dia:** Neste dia, entrei na sala de aula, fiz a chamada e apresentei o projeto aos alunos. Conversei com eles, mostrando como seria o desenvolvimento desse projeto no decorrer da semana. Pedi a cada um que apoiasse o projeto e colaborasse para que fosse um sucesso. Todos concordaram e ficaram ansiosos para fazer o *mõg*.

Iniciei as atividades entregando a cada um o texto do site do ISA para fazermos a leitura. Depois chegou o ancião Sr. Alfredo Congó Patté, que ia fazer a contação de história. Conversei com ele sobre como seria a dinâmica da aula e então ele iniciou a contação. Durante a mesma, muitas dúvidas surgiram entre os alunos, tais como: Por que foram criadas as Aldeias? Qual o motivo que levou à dispersão do povo? Por que o povo deixou de realizar as cerimônias tradicionais? Por que nossa bebida deixou de ser feita? O ancião

Figura 14: Alunos da escola Vanhecú Patté produzindo histórias em quadrinhos. *Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

fez o possível para responder as perguntas. A contação levou cerca de uma hora e quinze minutos. Nos minutos que ainda nos restavam, dividi a turma em três equipes. A primeira teria que produzir textos crítico-reflexivos, a segunda teria que produzir cartazes e a terceira teria que montar uma história em quadrinhos, todas baseadas no texto lido e na contação da história do povo. Como ficou acordado com a turma no início da aula, todos os trabalhos seriam apresentados no último dia da aula de estágio.

Plano 2

- **Tema:** Cartografia – construindo mapas;
- **Objetivos do dia:** Conhecer o processo de transformação do território do povo Laklãnõ/Xokleng.
- **Desenvolvimento das atividades:**
  - Os Laklãnõ/Xokleng – Cultura e ocupação do território. Leitura de partes da dissertação de 2004 de Edna E. Viera *Simbolismo e reelaboração na cultura material dos Xokleng* (VIEIRA, 2004).
  - Analisar o mapa atual do Brasil, de Santa Catarina e da TI Laklãnõ.
  - Produção de mapa da TI Laklãnõ e da aldeia Bugio e de maquete com rota de caça, coleta de mel e frutos silvestres, locais de festas e de coleta da matéria prima para a confecção de artesanatos, de artefatos e do *mõg*.
- **Materiais necessários:** Mapas, cartolinas, tinta guache, papel A4, lápis de cor, pincel atômico e régua.
- **Aulas previstas:** 5 aulas de 40min.
- **Relatório do dia:** Cheguei na sala com vários mapas, dentre eles, o mapa mundi, o mapa do Brasil, o mapa do estado de Santa Catarina, o mapa do município de José Boiteux, o mapa da TI dos 14 mil hectares, o mapa dos 37

mil hectares da TI conforme re-demarcação reivindicada pelos Laklãnõ/Xokleng, o mapa do território histórico do povo Laklãnõ/Xokleng e também o mapa da aldeia Bugio.

Observei que todos começaram a pegar os mapas tentando achar algum lugar do seu interesse. Iniciei fazendo a chamada, depois perguntei aos alunos o que eles entendiam por cultura e ocupação territorial. Eles me disseram "Professora, o que isso tem a ver com a produção do *mõg*?". Disse a eles que tinha tudo a ver e que, no decorrer da aula, eles entenderiam. Entreguei a eles um texto que tratava desse assunto. Lemos o texto e discutimos o assunto do território e da territorialidade do povo no espaço brasileiro. Naquele momento, eles lembraram da história contada pelo ancião no dia anterior, na qual ele falava dos locais onde os *índios* Laklãnõ/Xokleng caminhavam.

Fomos então para os mapas. Comecei falando "na latitude tal e longitude tal está a aldeia tal". Enquanto fui falando e explicando, fui olhando e apontando as coordenadas no mapa. Olhei para a turma e percebi que ninguém entendia o que eu estava falando. Perguntei se todos sabiam o que era longitude, latitude, meridiano e paralelo. Disseram que o professor de geografia tinha explicado isso, mas que eles não tinham entendido. Para que os alunos pudessem ter uma melhor compreensão e produzir os mapas, eu teria que

Figura 15: Alunos da 1ª serie do ensino médio na aula de cartografia.
Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.

Figura 16: Alunos da 1ª serie do ensino médio na aula de cartografia.
Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.

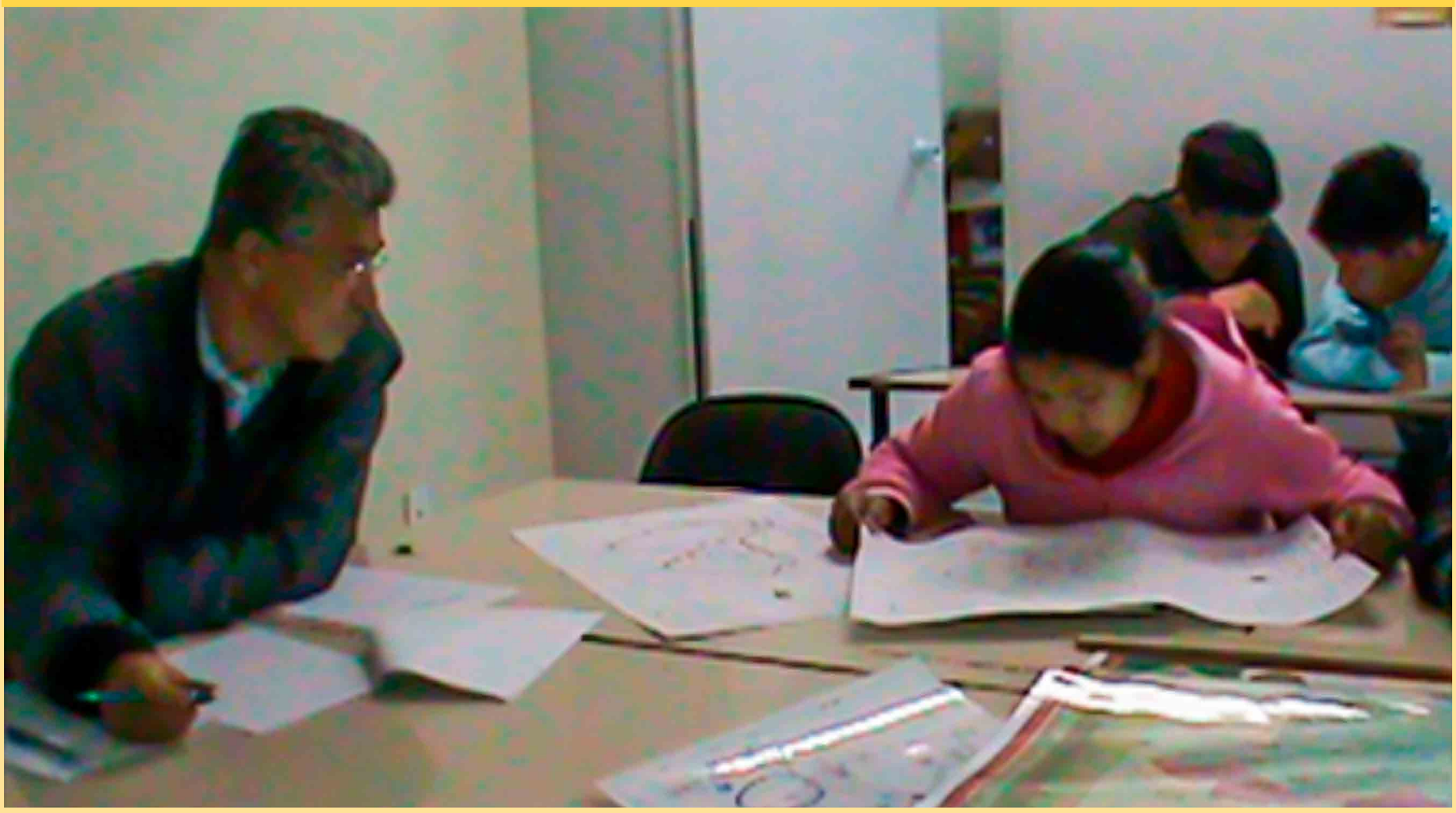


Figura 17: Alunos da 1ª serie do ensino médio na aula de cartografia.
Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.

mudar meu plano do dia seguinte. Fiz o fechamento da aula, pedi que eles fizessem a leitura do texto novamente em casa e relembrassem da história relatada pelo Sr. Alfredo, porque no dia seguinte nós iriamos trabalhar na produção de mapas.

Plano 3

- **Tema:** Latitude e longitude.
- **Objetivos do dia:**
  - Compreender o conceito de meridiano e latitude;
  - Identificar os principais paralelos;

- Compreender e aplicar os conceitos de latitude e longitude;
- Identificar qualquer ponto quanto à sua localização sobre a superfície terrestre em relação às suas coordenadas geográficas;
  - Compreender a função das coordenadas geográficas;
  - Desenvolver nos alunos uma forma melhor de se orientarem no espaço geográfico da TI.

- **Conteúdo:** Cartografia: construindo mapas.
- **Desenvolvimento das atividades:**
  - Leitura de textos extraídos do livro de geografia Cartografia: construindo mapas;
  - Paralelos e Meridianos;
  - Exercício oral e escrito e continuação da construção de mapas da TI e da aldeia Bugio proposto no dia anterior.
- **Materiais necessários:** Fotocópia dos exercícios, mapas, cartolinas, tinta guache, papel A4, lápis de cor, pincel atômico e régua.
- **Aula prevista:** 5 aulas de 40min.
- **Relatório do dia:** Levei para a sala vários textos que tratavam sobre cartografia e os mapas. Fiz uma explicação com muito detalhe, inclusive desenhando no quadro. Usei também a internet para auxiliar no decorrer da aula.

Figura 18: Lanche preparado pelos alunos da 1ª serie do ensino médio.
Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.

Figura 19: Alunos da 1ª serie do ensino médio preparando o *kakéj*.
Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.

Assim que os alunos entenderam o assunto, passamos para um exercício. Depois, começamos a construir os mapas. No final da aula, recebi uma notícia muito ruim: meu tio, Livai Priprá, havia falecido. Por isso, a direção da escola decidiu deixar os dois dias de estágio que eu ainda tinha pela frente para a semana seguinte. Então combinei com os alunos que eles viriam na segunda seguinte no período vespertino. Esse seria o dia em que nós iriamos fazer a nossa bebida tradicional.

Plano 4

- **Tema:** Produção do *mõg.*
- **Objetivos do dia:** Conhecer os locais de coleta da matéria prima para a produção da bebida típica.
- **Desenvolvimento das atividades:**
  - Saída de estudo para a coleta da matéria prima para a produção do *mõg;*
  - Preparação da bebida.
- **Materiais necessários:** Roupa adequada para caminhar na mata.
- **Aula prevista:** 5 aulas de 40min.
- **Relatório do dia:** O dia amanheceu meio chuvoso, pensei que os alunos não viriam à escola. Quando cheguei, para minha surpresa lá estavam eles à minha espera, muito

Figura 20: Miolo do xaxim.*Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

Figura 21: Alunos da 1ª serie do ensino médio preparando o *kakéj.* *Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

ansiosos, com as ferramentas em punho, prontos para descermos ao local combinado. Para esse dia mais que especial, levei carne e pão para o lanche e muito mel. O mel iria servir para fazermos a bebida e também serviria para fazer suco natural.

Os alunos me ajudaram e os professores e membros da comunidade que também se dispuseram a nos ajudar estavam ansiosos. Chegando ao local, conversei com os alunos e expus para eles qual a importância do *mõg* para nosso povo, quais os locais para a produção dessa bebida e quem eram os responsáveis, além de onde os ingredientes eram encontrados. Foi muito bom esse momento, pois pude mostrar na prática um pouco da nossa história.

Dividi o grupo em três equipes: a primeira seria responsável por preparar o lanche para a turma; a segunda, por coletar o xaxim para retirar o miolo; e a terceira, por encontrar a madeira e fazer o *kakéj*.

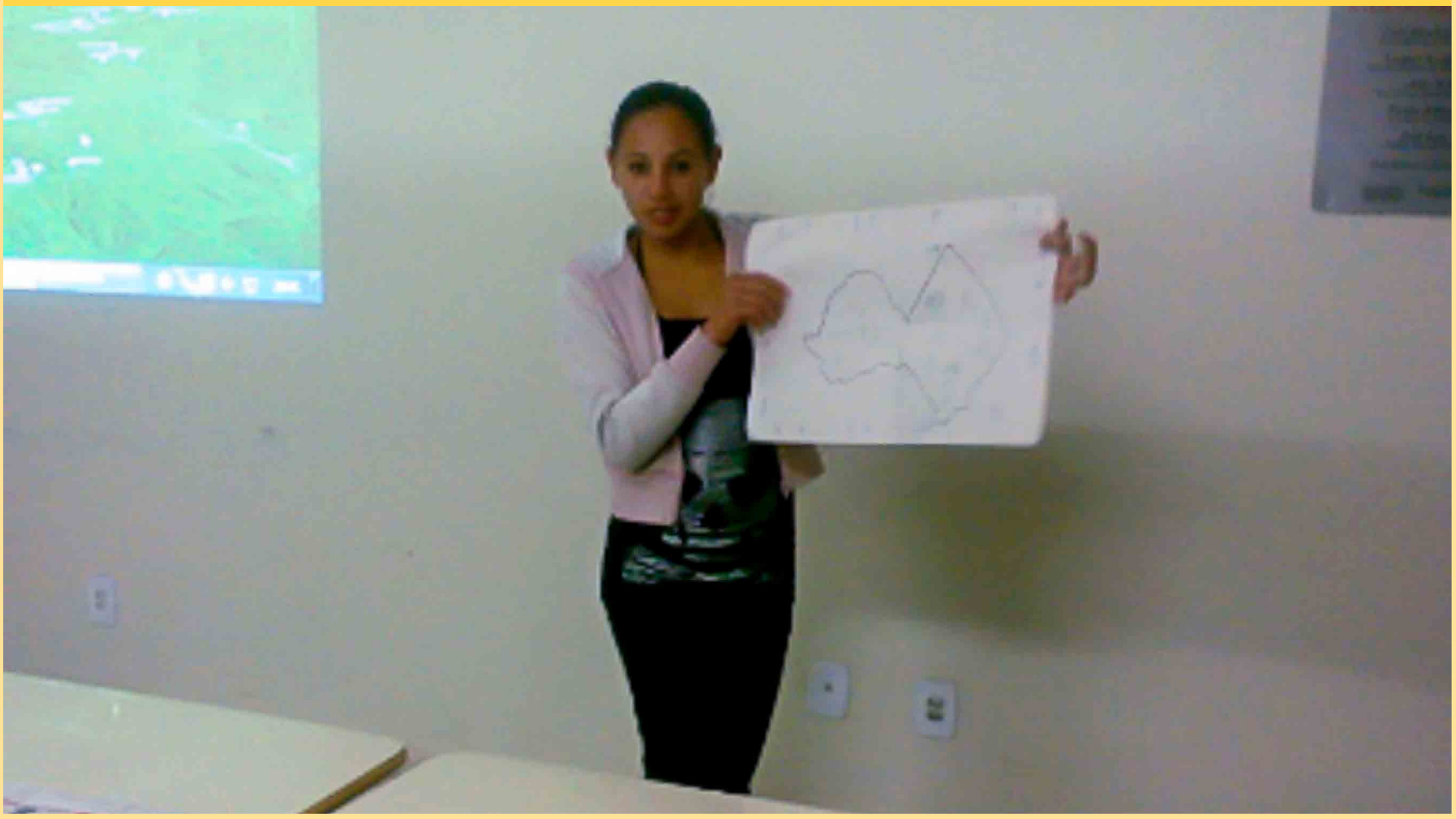
O trabalho foi cansativo, mas bem produtivo. Todos ficaram maravilhados com o resultado alcançado. No momento em que começamos a fazer a bebida, pude ver nos olhares a alegria de cada um por participar desse momento.

Figuras 22A: Apresentação dos mapas. *Fonte: Fotografias de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

Figuras 22B: Apresentação dos mapas. *Fonte: Fotografias de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

Figuras 22C: Apresentação dos mapas. *Fonte: Fotografias de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

Figuras 22D: Apresentação dos mapas. *Fonte: Fotografias de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*



Figuras 22E: Apresentação dos mapas. *Fonte: Fotografias de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

Figura 23: Apresentação de história em quadrinhos e cartaz. *Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

Plano 5

- **Tema:** Apresentação dos trabalhos.
- **Objetivo do dia:** Problematizar a questão da cultura através da bebida *mõg* como forma de ensino na escola.
- **Desenvolvimento das atividades:**
  - Preparação e finalização dos trabalhos;
  - Apresentação de todos os trabalhos desenvolvidos durante o período do projeto;
  - Leitura de textos reflexivos sobre o tema geral: a história do *mõg* e a importância dessa bebida para povo Laklãnõ/Xokleng;
  - Apresentação do vídeo produzido.
- **Materiais necessários:** Papel A4, lápis de cor, pincel atômico, cartolina e régua.
- **Relatório do dia:** Ao entrar na sala, muitos foram os comentários sobre a aula anterior em que produzimos o *mõg*. Muitos queriam saber se eles teriam outras aulas com a mesma dinâmica. Conversei com eles que tudo é um processo e também depende muito do empenho deles e do professor. Perguntei sobre as suas observações em relação ao desenvolvimento das aulas. Eles começaram a comentar que havia uma grande diferença entre os professores que trabalhavam mais focados na cultura do povo. Falei para

eles que para os professores conseguirem trabalhar dessa forma foi um grande processo e que não devíamos desistir de continuar nesse caminho.

Fiz então a chamada e tratamos de finalizar os trabalhos produzidos durante a semana para serem apresentados. Saímos para o intervalo e, ao voltarmos, demos início às apresentações, com as quais fiquei muito feliz, pois pude ver que todos conseguiram realizar as atividades propostas durante a semana.

Figura 24A: Apresentação de maquetes.
Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.

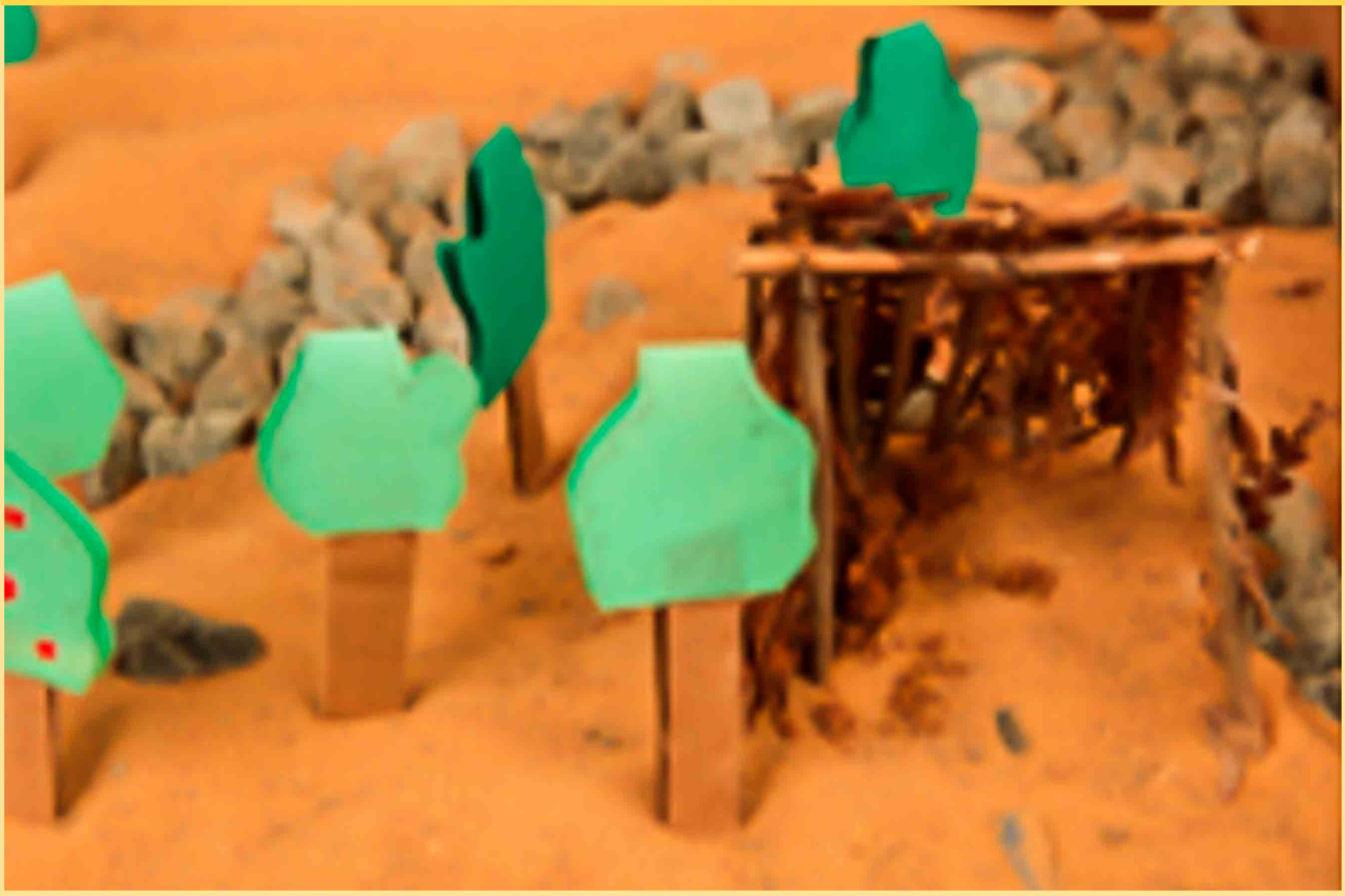


Figura 24B: Apresentação de maquetes.
Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.

Figura 24C: Apresentação de maquetes. *Fonte: Fotografia de Walderes Cocta Priprá de Almeida, 2014.*

Considerações sobre a realização do projeto

Ao finalizar este projeto, fiquei muito feliz com o envolvimento dos alunos, dos professores e de alguns membros da comunidade nos trabalhos propostos. No decorrer das atividades e nas conversas com os alunos e com todos os envolvidos no trabalho, incluindo as lideranças, ficou ainda mais evidente a importância de lutarmos por uma escola indígena realmente diferenciada. Uma escola que tenha um currículo próprio e que respeite a cultura, a tradição e a língua materna do povo Laklãnõ/Xokleng, tal como está garantido na Constituição Federal de 1988 e assegurado no Plano Nacional de Educação e na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Essas leis apontam que a educação escolar pode e deve valorizar os conhecimentos e saberes dos povos indígenas e ainda levantam um ponto muito importante para nós indígenas, que é a formação de professores para atuarem nas escolas dentro das aldeias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição de 1988 assegurou aos indígenas do Brasil o direito de serem eles mesmos, com a sua cultura, língua e tradição. Também lhes assegurou o direito de utilizarem a sua língua materna no ambiente escolar, reconhecendo que, dessa forma, a escola irá contribuir para a afirmação étnica e cultural de cada povo. Depois vieram outras leis que tratam de uma educação diferenciada e de qualidade nas terras indígenas, como o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que enfatizam a necessidade de valorização dos conhecimentos e saberes dos povos indígenas e apontam para a importância da formação de professores indígenas.

No ano de 1998, o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que mostra com exatidão o modelo de escola que queremos e pela qual lutamos:

> Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma,

> uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 1998, p. 34).

Nós, como professores indígenas, conhecendo os direitos que nos são assegurados e colocando-os em prática, estaremos caminhando para tornar nossas escolas realmente diferenciadas. Por outro lado, o reconhecimento de uma educação indígena diferenciada na Constituição Federal abre portas na esfera estadual para que lutemos por essa educação nos órgãos competentes. Como observei durante a pesquisa, na fala de muitas lideranças "a escola é formadora de novas lideranças que conheçam a cultura, a língua materna, a tradição de nosso povo e saibam correr atrás de nossos direitos". Dessa maneira, a escola passa a ter múltiplos sentidos para a comunidade indígena, pois, além de ser um espaço de educação e formação de alunos é um ambiente aberto à comunidade. Como um espaço indígena, ela pode refletir também nossas próprias formas de saber fazer.

Agora, como podemos requerer nosso direito de ter uma escola diferenciada se muitos dos que representam a educação indígena nos estados, principalmente as gerências de educação, não possuem conhecimento do modo de ser e viver de cada povo indígena? Essa falta de conhecimento sobre nossas

culturas faz com que os órgãos de gestão da educação indígena continuem querendo que nossas escolas sigam o mesmo currículo das escolas não indígenas. Essa atitude nos remete a um passado em que a educação esteve fundamentada na ideia de civilização dos indígenas, pregou a catequização como forma de integração e fez com que o indígena negasse sua identidade e se transformasse em algo diferente do que era. Não podemos esquecer que, nesse paradigma, a escola servia para impor valores de outra sociedade, reforçando a negação de identidades e culturas diferenciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARUFFI, Mônica Maria. Sentidos de escola e movimentos sociais do povo Xokleng, comunidade Bugio – SC. In: *29ª Reunião Anual da ANPEd,* 2006, Caxambu/MG. Anais... Caxambu/MG, 2006.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Apresentaao_pg001-072.pdf>.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>.

CARVALHO, Washington L. P.; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira; ZOCOLER, Jeniana Volpe Sim; MOMESSO, Nilva Fernanda Garcia; LUCINDO, Juliana; COLELLO, Sílvia de M. Gasparian. Reflexões sobre Alfabetização. *R. Fac. Educ.* São Paulo, v. 17, ns. 1/2, p. 212-216, jan/dez. 1991. Resenha de: FERREIRO, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

CONAMA. Conselho Nacional do Meio Ambiente. Dispõe sobre critérios e diretrizes gerais para a avaliação de impacto ambiental. Resolução n. 1, de 23 de janeiro de 1986. In: CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE. *Resoluções do Conama: Resoluções vigentes publicadas entre setembro de 1989 e janeiro de 2012.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2012. p. 922-925. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/LivroConama.pdf>.

CORTELLETI, Raphael. *Projeto arqueológico Alto Canoas – Paraca:* um estudo da presença Jê no planalto Catarinense. 2013. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-19042013-093054/pt-br.php>.

ENCINA, Mariana da Silva Gonzalez. A história dos povos Xokleng como referencial para uma educação às diversidades étnicas. In: *XI Congresso Nacional de Educação* – EDUCERE, 2013, Curitiba. Anais... Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/6812_4059.pdf>.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização.* São Paulo: Editora Cortez, 1996.

FRAGA, Nilson César; SIMAS, Fernando Anísio de Oliveira. O impacto socioambiental e cultural da construção da Barragem Norte, em José Boiteux (SC) sobre a reserva indígena Xokleng, In: *III Encontro Latino-americano de Ciências Sociais e Barragens, 2010, Belém. Anais...* Belém, 2010.

GAKRAN, Nanblá. *Aspectos morfossintáticos da Língua Laklãnõ (Xokleng) Jê.* 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000373009&fd=y>.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONÇALVES, Eliane C.; PEIXOTO, Denis. *Estudo do Impacto Sócio-Ambiental Causado Pela Construção das Usinas Hidroelétricas da Região de Ilha Solteira.* Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo2/estudoimpactosocioambiental.pdf>.

HENRY, Jules. A Kaingang Text. In: *International Journal of American Linguistics,* v. 8, n. 3-4, p. 172-218, 1935.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. *Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos do discurso dos professores Xokleng como elemento constitutivo da identidade.* 2005. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HOERHANN, Rafael Casanova de Lima e Silva. *O Serviço de Proteção aos Índios e a desintegração cultural dos Xokleng (1927 – 1954)*. 2012. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HOFFMANN, Kaio Domingues. *Música, mito e parentesco:* uma etnografia Xokleng. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95546/289169.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

KOIFMAN, Sergio. Geração e transmissão da energia elétrica: impacto sobre os povos indígenas no Brasil. *Cad. Saúde Pública,* Rio de Janeiro, v. 17 n. 2, p. 413-423, mar/abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v17n2/4186>.

LAKLÃNÕ, Povo. *Regimento Interno:* Portaria Vigente Nº 001, da política interna da Terra Indígena Laklãnõ. Assembleia Geral de Líderes do Povo Xokleng, 1993. (Publicada em 03/10/1996 – Revisada em 01/05/2002).

LAVINA, Rodrigo. *Os Xokleng de Santa Catarina:* Uma Etnohistória e Sugestões para os Arqueólogos. 1994. Dissertação (Mestrado em Estudos Históricos Latino-Americanos) – UNISINOS, São Leopoldo, Disponível em: <http://www.anchietano.unisinos.br/publicacoes/textos/lavina1994/lavina-1994.htm>.

MALINOWSKI, Bronislaw. *A Vida Sexual dos Selvagens.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva. *Instrumentos para prática de educação ambiental formal com foco nos recursos hídricos.* 2003. 239f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS3789.pdf>.

PEREIRA, Walmir da Silva et al. *Laudo antropológico de identificação e delimitação de terra de ocupação tradicional Xokleng:* história do contato, dinâmica social e mobilidade indígena no Sul do Brasil. Porto Alegre: Funai, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina:* Formação docente para a educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEM, 1998.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Índios e brancos no sul do Brasil*: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Os índios Xokleng*: memória visual. Florianópolis: Ed. da UFSC; Itajaí: Ed. da UNIVALI, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita:* alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1991.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

URBAN, Greg. The Semiotics of two Speech Styles in Shokleng. In: MERTZ, Elizabeth; PERMENTIER, Richard J. (Eds.). *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives.* Nova Iorque: Academic Press, 1985.

VIEIRA, Edna Elza. *Simbolismo e reelaboração na cultura material dos Xokleng*. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87682/202156.pdf?sequence=1>.

VILHENA, Marlene dos Santos. Procedimentos de Licenciamento Ambiental nos Empreendimentos em Terras Indígenas. *Universo Jurídico*, Juiz de Fora, ano XI, 2013. Disponível em: <http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/9522/procedimentos_de_licenciamento_ambiental_nos_empreendimentos_em_terras_indigenas>.

VYGOTSKI, Lev S.; LÚRIA, Alexandre R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagens, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1988.

SOBRE AS EDIÇÕES DO BOSQUE

Edições do Bosque
UFSC/CFH/NUPPE

http://nuppe.ufsc.br/ ■ nuppe@contato.ufsc.br

Edições do Bosque tem como foco a publicação de obras originais e inéditas que tenham impacto no mundo acadêmico e interlocução com a sociedade. Compõe-se de Séries Especiais e títulos independentes disponibilizados no repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. A tônica da Editoria é aproximar os autores do público leitor, oferecendo publicação com agilidade e acesso universal e gratuito através dos meios digitais disponíveis. A Editora conta com a estrutura profissional e corpo científico vinculado ao Núcleo de Publicações (NUPPE)/CFH/UFSC.

Endereço: Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário. Trindade. CEP 88040-970 Florianópolis – SC, Brasil

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Gestão 2017-2020

Direção
Profª. Miriam Furtado Hartung

Vice-Direção
Prof. Rogério Luiz de Souza

Edições do Bosque Gestão 2017-2020
Paulo Pinheiro Machado e Ana Lídia Campos Brizola

SOBRE AS EDIÇÕES DO BOSQUE

CONSELHO EDITORIAL

Arno Wehling
Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIRIO

Edgardo Castro
Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Fernando dos Santos Sampaio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

José Luis Alonso Santos
Universidad de Salamanca

Jose Murilo de Carvalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Leonor Maria Cantera Espinosa
Universidad Autonoma de Barcelona

Marc Bessin
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris

Marco Aurélio Máximo Prado
Universidade Federal de Minas Gerais

Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco é uma coletânea dos trabalhos de conclusão de curso fruto de pesquisas realizadas pela primeira turma do curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Neste volume, pesquisadores Laklãnõ-Xokleng apresentam suas pesquisas ancoradas em seus saberes e, sobretudo, nos dos anciões e anciãs de suas comunidades. São trabalhos que refletem as potências desses saberes em diálogo com temáticas acadêmicas de pesquisas, a participação e escuta efetiva das comunidades, assim como com os desafios e potencialidades das escolas indígenas, reforçando a importância do professor-pesquisador indígena.

Para o cacique regional Jonas Kamlen, Laklãnõ-Xokleng, Terra Indígena Laklãnõ – SC, "É de extrema importância a continuidade do curso, não apenas como uma forma de ocupar espaços, mas porque é de extrema importância para a formação de professores, ainda necessária nas comunidades indígenas, desde a construção da proposta curricular à gestão escolar."

GUARANI KAINGÁNG XOKLENG
Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

Instituto Nacional de Pesquisas BRASIL PLURAL

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES

fapesc Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

UFSC