

Narrativas orais indígenas em sala de aula: música, interação social e transformação histórica

Indigenous oral narratives in the classroom: music, social interaction and historical transformations

IVÂNIA DOS SANTOS NEVES¹

RESUMO: As narrativas orais indígenas muitas vezes são classificadas como lendas, um gênero menor da literatura, ou como mitos, que não merecem credibilidade como fontes históricas. Frequentemente, também são entendidas apenas como uma manifestação da palavra falada numa perspectiva homogênea de língua e não como um complexo processo de comunicação verbal, que pode envolver os gestos, a pintura, a voz, a música. Em 2010, durante a realização do projeto *Crianças Suruí-Aikewára: entre a tradição e as novas tecnologias na escola*, foram produzidos três livros e quatro filmes a partir das narrativas orais desta sociedade indígena. Este artigo, fundamentado na definição de interação social, analisa alguns resultados deste projeto, as possibilidades didáticas das narrativas orais indígenas e suas transformações históricas.

PALAVRAS-CHAVE: Aikewára; Asuriní; mitologia indígena.

ABSTRACT: Indigenous oral narratives are often classified as legends, a minor genre of literature or as myths, they do not deserve credibility as sources stories. Often, they are also understood only as a manifestation of the spoken word in a homogeneous perspective of language and not as a complex process of verbal communication, which may involve gestures, painting, voice, music. In 2010, during realization of the project *Children Suruí-Aikewára: between tradition and new technologies in school*, we produced three books

1. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

and four movies from the oral narratives of this indigenous society. In this article, based on the definition of social interaction, we analyze some results of this project, the didactic possibilities of indigenous oral narratives and their historical transformations.

KEYWORDS: Aikewára; Asuriní; indian mythology.

A história da educação indígena, no Brasil, começou com a chegada dos padres jesuítas, ainda nas primeiras décadas da colonização lusitana, no século XVI. Bem definidos, seus objetivos eram catequizar os povos indígenas e colocá-los a serviço da Coroa Portuguesa. Mais de cinco séculos nos separam desse primeiro momento e, hoje, os meios de comunicação massiva, os programas de saúde, os projetos de desenvolvimento econômico, os conflitos de terra, junto com as igrejas e as escolas, estas muitas vezes associadas, compõem um cenário acentuadamente mais complexo nas demarcadas terras indígenas.

Pela legislação brasileira, atualmente, as sociedades indígenas têm direito a uma educação diferenciada, que respeite suas línguas e suas particularidades culturais e históricas. Assegurar esse direito, no entanto, no cotidiano dos 305 povos indígenas que vivem no Brasil, representa um grande desafio para gestores, professores e alunos envolvidos nesse processo. A escola, nas terras indígenas, não pode significar uma instituição colonizadora, comprometida com uma ordem social que silencie os saberes indígenas. Antes de tudo, ela precisa se reconhecer como um lugar de fronteiras e negociações culturais.

A nova realidade midiática da contemporaneidade passou a envolver as sociedades indígenas em redes de comunicação que se diferenciam de acordo com o grau de contato que estes povos estabelecem com as sociedades envolventes. Se, por um lado, na Amazônia, há ainda grupos isolados na floresta, por outro, a presença indígena na internet passou a ser uma realidade irrefutável. Sem muita dificuldade, encontramos estudantes universitários que assumem uma identidade indígena na rede social Facebook.

Esta conjuntura, que se particulariza a partir da realidade de cada sociedade, não pode mais ser desconsiderada, quando pensamos na educação indígena. Atualmente, a maior parte dos povos indígenas mantém contato com o mundo digital, seja através dos projetos assistencialistas do Governo Federal, nas urnas eleitorais ou a partir de necessidades mais específicas. Também não podemos ignorar que a maior parte das crianças indígenas está diante das telas da televisão.

Os enfrentamentos nas aulas de leitura, assim como acontece em todas as escolas brasileiras, não podem se limitar apenas à palavra escrita, ou ainda a uma

definição homogênea de língua. Em função da programação dos meios massivos de comunicação e das particularidades de suas culturas, como o grafismo, a cestaria, a dança e as narrativas orais, por exemplo, nas escolas indígenas há também necessidade de metodologias de leitura que compreendam o visual, o sonoro e o audiovisual.

Para tentar responder a algumas dessas emergências da educação indígena, em 2010, junto com o povo Suruí-Aikewára e uma equipe de bolsistas, demos início ao projeto *Crianças Suruí-Aikewára: entre a tradição e as novas tecnologias na escola*, financiado pelo Programa Criança Esperança. Estávamos preocupados em montar um currículo escolar mais adequado à história e à cultura Aikewára.

O eixo central das ações do projeto foram as narrativas orais Aikewára e toda a complexidade que as constitui. A princípio, pretendíamos traduzi-las para a linguagem literária e audiovisual, com a produção de três livros e de quatro filmes curta-metragem. O processo, no entanto, foi bem mais difícil do que imaginávamos, pois havia uma barreira linguística entre os indígenas mais velhos, os narradores autorizados a contar as histórias, pouco conhecedores da língua portuguesa, e os mais novos, não falantes da língua Aikewára.

Diante de um cenário linguístico mais complexo, porque envolve duas línguas diferentes, tomamos as formulações de Bakhtin como referência, para quem a linguagem não é um sistema abstrato e homogêneo, mas se realiza a partir de processos de interação, concretizados nas enunciações. Para Bakhtin (1988, p. 124): “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.”

Os Aikewára, povo indígena de língua e tradição Tupi, vivem atualmente na Terra Indígena Sororó, localizada entre os municípios de São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia, no Sudeste do estado do Pará. Em 2012, somavam pouco mais de 335 índios e, na faixa etária de 0 a 10 anos, havia cerca de 200 Aikewára.

Neste artigo, analiso como caminhamos, nós junto com os Aikewára, para construir um currículo diferenciado para a escola da aldeia. Procuro mostrar como eles se apropriaram de alguns recursos tecnológicos e lhes deram novos sentidos. Nesta trajetória, experimentamos novas formas de leitura, com a palavra e com o audiovisual, que se delinearam a partir dos processos de interação dos sujeitos envolvidos e de suas fronteiras culturais e midiáticas.

SOBRE NOMES E IMAGENS

Na primeira reunião em Sororó, Tuá Suruí, a professora das crianças mais novas, fez uma reclamação, pois seus alunos não participariam do projeto. Argumentamos que o eixo de todas as atividades seriam as narrativas orais e seus registros e, como eles ainda não escreviam, nem desenhavam mais elaboradamente, seria difícil organizar atividades que os envolvessem. A professora imediatamente respondeu que sua turma poderia participar da produção do material didático cantando. Embora tenhamos considerado bastante coerente sua posição, ainda não imaginávamos a importância que as músicas Aikewára assumiriam no desenrolar do projeto.

O projeto se estruturou a partir de oito oficinas. Seu objetivo geral foi construir, junto com os Aikewára, metodologias de ensino que conciliassem seus saberes tradicionais e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Para servir de apoio a estas metodologias, elaboramos materiais didáticos com diferentes linguagens: três livros, um CD de música tradicional e quatro filmes de curta-metragem.

Na primeira oficina, todos os Aikewára entre 05 e 21 anos foram convidados a se cadastrar. Na ficha, colocávamos o nome deles e uma fotografia, que nós mesmos tirávamos. A fala a seguir, de Hóy Suruí, uma das professoras indígenas, localiza bem a importância daquelas fotografias, que eram os primeiros registros visuais da maioria deles: “Não tira foto assim não, menino! Vai banhar! Tá feio! Tá sujo! Não pode aparecer assim não! Vai enfeiar o projeto aí!”.

Diante das primeiras imagens, eles ficaram inquietos. Se no momento do cadastro apareceram com roupas ocidentais, quando começamos a produção dos filmes fizeram questão de aparecer pintados com o grafismo Aikewára. As narrativas orais não podiam prescindir de outros enunciados, que estavam bem além da palavra falada: a pintura corporal, a música e a dança.

Estes primeiros registros acabaram ganhando um significado bem particular. Os nomes traduziam a tensão existente na relação entre eles, a língua portuguesa e a língua Aikewára. Não se trata apenas de uma questão específica desta sociedade, mas, sim, de uma estratégia do sistema colonial, agora agenciado pelo Estado brasileiro, que se singulariza em Sororó.

Autodenominados Aikewára, eles são conhecidos como Suruí do Pará, e Suruí é o sobrenome que aparece em seus documentos. No processo de realização dos registros, alguns deles informavam seus dois nomes, e preferiam o nome ocidental quando estavam interagindo com não índios. Afirmavam que era difícil aprender

o nome em Tupi. Uma das meninas se identificou como Talita, mas, em seu documento, estava escrito Taraí. Como, de fato, sentíamos dificuldade em aprender os nomes Aikewára e eles percebiam isso, ela pediu para ser chamada de Talita. Na época com doze anos, ela participou ativamente do projeto e esteve conosco algumas vezes em Belém, e protagonizou um dos acontecimentos mais significativos que vivemos entre eles: em agosto de 2010, uma equipe da Rede Globo esteve em Sororó para fazer uma matéria sobre o projeto e uma das crianças entrevistadas foi Taraí. No momento em que a jornalista perguntou seu nome, ela respondeu: Taraí Suruí. Quando acabou de falar, chamou uma das bolsistas do projeto e pediu que confirmasse o seu nome com a jornalista. Naquela ocasião, Taraí desejou marcar sua identidade indígena.

A menina estava diante dos não índios, mas também estava diante da mídia, e embora fosse jovem, sabia da expectativa do outro em relação a sua sociedade. Para Bakhtin (2000, p. 318): “Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras dos outros ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade.”

Os jovens Aikewára estavam expostos diariamente à programação televisiva. Durante as ações do projeto, falávamos muito sobre a importância de se reconhecerem também como indígenas e de assumirem os saberes mais específicos de seu povo. Diante das câmeras da TV Globo, esta tensão se materializava, e eles sabiam disso.

NARRATIVAS ORAIS INDÍGENAS: VERDADES OU MENTIRAS?

A escrita acadêmica ocidental, ainda hoje, muitas vezes fica insegura diante da suposta não verdade das narrativas orais. Para muitos linguistas, historiadores e antropólogos, a verdade reside apenas nos documentos escritos, ou numa forma homogênea de apresentar as transcrições destas narrativas, com o mínimo de interferência. Estas histórias, no entanto, estão para além da palavra falada, pois se constituem com os significados sociais que produzem e seus processos de interação. A esse respeito, Bakhtin (2004, p. 113) afirma:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc. [...] Na realidade, toda a palavra comporta duas faces.

Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda a palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma ponta de lança entre mim e o outro. Se ela apoia-se sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o outro.

A definição de narrativas orais indígenas, ponto de partida das ações do projeto, está bastante imbricada com a perspectiva epistemológica de quem a estabelece. É necessário, portanto, problematizá-la. Podemos, a princípio, defini-las como mitos ou lendas, ou pensar que representam a versão da história contada pelas sociedades indígenas. Subjaz a esta definição uma questão que envolve uma dicotomia: elas traduziriam a realidade ou a ficção?

Estamos acostumados classificar estas narrativas como mitos, cuja definição é bastante refratária, pois os usos da palavra mito são bastante diversificados. É possível dizer que Getúlio Vargas é um mito da política brasileira ou que Madona é um mito da música pop. Fala-se também em mito do Estado, mito do futebol. Enfim, a palavra abriga um universo muito plural de sentidos. Como meu objetivo, aqui, é analisar a movimentação histórica que envolveu as narrativas Aikewára durante a realização do projeto, vou tratar especificamente das tensões entre as definições de mito e história. Ginzburg (2006), a respeito da definição de mito, assim se pronuncia:

Continuidade de palavras não significa necessariamente continuidade de significados. O que chamamos de “filosofia” ainda é, apesar de tudo, a “filosofia” dos gregos; – já a nossa economia – tanto a disciplina como seu objeto – e a economia dos gregos tem pouco ou nada em comum. Falamos, com frequência, de “mito”, seja no sentido genérico, seja em um sentido específico: “os mitos das novas gerações”, “os mitos das populações da Amazônia”. Sem hesitar, aplicamos o termo “mito” a fenômenos muito distantes no tempo e no espaço. Trata-se de uma manifestação de soberba etnográfica? (GINZBURG, 2001, p. 42).

O que Zeus ou Jesus Cristo, por exemplo, teriam a ver com Mutum, um dos grandes heróis das narrativas Aikewára? Por outro lado, não se pode acreditar que as narrativas deste povo sejam as mesmas de 500 anos atrás, antes do contato com

o não índio, tampouco que antes deste contato fossem dotadas de uma “pureza original” imutável, uma vez que estamos falando de sociedades humanas.

As narrativas indígenas normalmente aparecem classificadas como religião ou arte, dentro de uma perspectiva cartesiana, com fronteiras rigorosas entre estes campos, destituídas de historicidade. É como se os povos indígenas não tivessem o direito de passar por transformações históricas.

Não é comum considerar estas histórias que se atualizam, e passam de geração a geração pela oralidade, como saberes institucionalizados socialmente, com rigor metodológico. Mesmo nos programas de formação de professores indígenas, o mais comum é um tratamento infantilizador por parte dos formadores (sobretudo dos agentes das secretarias estaduais), numa atitude “condescendente” para com a “ingenuidade indígena”, expressa e revelada em suas narrativas.

Os avanços da historiografia, neste início de século, redimensionam a pesquisa histórica nas sociedades contemporâneas. Assim, olhar, como Marx, para as classes sociais e compreender o poder da ideologia refina a análise, quando podemos identificar uma economia de mercado. Perceber, como diz Foucault (2007), que a linearidade da história interessa a uma ordem, desloca uma posição de olhar para o tempo, mas continua sendo um olhar para o tempo ocidental. Compreender como o prosaico moleiro de Ginzburg (2001) constitui o quadro cotidiano de uma Itália medieval descortina bastante o que representou a Santa Inquisição na vida de pessoas simples. As narrativas indígenas, no entanto, frequentemente são classificadas como mitologia, portanto, ainda não representam uma versão da história, para a qual se deva olhar com mais atenção.

Nas sociedades ocidentais, quando pensamos em mito ou mitologia, é muito comum nos reportarmos à mitologia greco-romana. Nos livros didáticos de história, nas edições paradidáticas, nas séries de desenhos animados exibidas em programas voltados para o público infantil, ou mesmo no cinema, é muito fácil encontrar as narrativas dos deuses e dos heróis greco-romanos. Também a mitologia bíblica está fortemente presente na vida do brasileiro. A indústria cultural *gospel*, através de sua rede de emissoras de televisão e rádio, leva, diariamente, as narrativas bíblicas a um público bastante significativo. Menos associados à palavra mitologia, mas muito presentes na formação das crianças brasileiras estão também as narrativas orais dos japoneses, dos ingleses, dos norte-americanos e dos escandinavos.

Neste vasto leque oferecido pela indústria cultural, não encontramos com muita facilidade produções que tragam para o grande público a mitologia indígena. Uma

das poucas exceções foi o premiado e lucrativo *Avatar* (2009), escrito e dirigido por James Cameron, um filme de ficção científica em que a caracterização dos personagens se baseia na tradição oral de algumas sociedades indígenas da Amazônia.

Hoje, é possível encontrar alguns títulos de livros assinados por indígenas ou por escritores que assumem esta identidade nas livrarias brasileira. Se no início as publicações eram tímidas, com edições muito simples, e só tratavam apenas das “lendas” dos índios brasileiros, atualmente, ainda que com certa dificuldade, há encadernações mais luxuosas, que falam sobre os mitos indígenas, e outras, mais raras ainda, que discorrem sobre a história dos índios, assinadas por representantes indígenas.

As crianças Aikewára participantes do projeto conheciam este processo, que lhes chegava pela televisão, pelo rádio, pelos livros didáticos. Numa das atividades das oficinas, em que foi pedido que falassem sobre como se viam nas produções midiáticas e nos livros, quase todos atestaram o silenciamento ou a presença estereotipada dos indígenas nestas produções. Faziam questão de nos falar sobre alguns filmes produzidos pelo projeto Vídeo nas Aldeias, que sempre assistiam juntos, na Casona, mas ressaltavam que nenhum título trazia sua cultura.

Analisando o processo histórico da constituição dos sentidos da palavra mito, Ginzburg (2001) procura mostrar como sua definição esteve associada à ideia de inverdade, desde as narrativas povoadas por seres híbridos da Antiguidade Clássica até a força da publicidade e do jornalismo dos nossos dias. O autor assinala ainda o caráter manipulatório presente no ato de classificar como mito a história de sociedades que sequer conheciam esta designação.

A elaboração de conceitos como *ficcio*, *signum* é tão-somente um aspecto da tentativa de manipular a realidade de maneira cada vez mais eficaz. O resultado está diante de nossos olhos, incorporado nos objetos que adoramos (inclusive o computador em que digito estas palavras). Do patrimônio tecnológico que conferiu aos europeus a possibilidade de conquistar o mundo fazia parte também a capacidade, acumulada no curso dos séculos, de controlar a relação entre o visível e invisível, entre realidade e ficção. (GINZBURG, 2001, p. 57).

Pelo menos desde que Platão voltou sua atenção para o mito grego, a relação entre verdade e fantasia permeia as análises do que arbitrariamente se convencionou chamar de mito. Para o filósofo grego, havia mitos falsos e mitos verdadeiros,

e os falsos só deveriam ser considerados se estivessem a serviço do bem comum. Esta posição inicial, relativa, deixa ver como mentira e verdade são passíveis de administração.

Detienne, em *A Invenção da Mitologia* (1992), desconstrói a concepção de mito como uma categoria “natural” das narrativas orais. Ele argumenta que a mitologia comparada, a psicanálise, a antropologia, a sociologia, a teoria literária e a linguística construíram uma memória social sobre as narrativas orais profundamente associada à ficção, como se a ficção estivesse apenas na materialidade significativa e não nas ideologias significadas:

Que voz faz ouvir a mitologia? Que pensamento nela descobrir? Seria uma linguagem, a primeira linguagem, a infância da humanidade? A ingenuidade da ignorância ou a palavra original? O canto da terra ou a tragédia da natureza? O discurso das sociedades primitivas ou arcaicas sobre si mesmas? (DETIENNE, 1992, p. 10).

No século XIX, proliferaram na Europa cátedras de história das religiões e de mitologia, instância acadêmica em que as narrativas orais de sociedades, então chamadas de primitivas, se inscreveram. Já a história das sociedades hegemônicas europeias segue outro itinerário. Neste período, a mitologia comparada de Max Müller e a escola antropológica de Tylor procuram definir o lugar que as narrativas orais deviam ocupar no Ocidente.

Para Müller, os mitos se estruturariam em linguagem, mas corresponderiam ao aspecto ilógico, incoerente, irracional da linguagem. Para Tylor, as “sociedades primitivas” eram inferiores e os mitos que produziam estavam associados à base da hierarquia da racionalidade humana, de maneira que, quando atingissem “níveis superiores de evolução”, assim como as sociedades europeias, tais sociedades deixariam de produzir este tipo de narrativa:

No final do século XIX, a antropologia começou a se estabelecer como um campo de saber. Pautados, então, firmemente no discurso evolucionista, os estudos sobre os povos da América começaram a se circunscrever em uma nova episteme. Não eram de responsabilidade dos historiadores. Aí começa a ruptura: não se escreve a história dos povos da América, mas sim sua cultura. A criação da Antropologia, com todas as suas ambiguidades e seus dispositivos de silenciamento, inventou uma espécie de grau zero da História.

ASAS DA PALAVRA: INTERAÇÕES

No projeto de 2010, com os Aikewára, traduzimos as narrativas orais para os livros e para os filmes, com uma série de adaptações, para que fizessem sentido nessas linguagens. Para aqueles que desconsideram os processos de interação das narrativas orais, as transcrições da fala literal representariam a verdade, mesmo que os textos resultantes desses processos fossem ininteligíveis. Entretanto, não se pode esquecer que, no momento em que enuncia, o narrador realiza uma performance, que “aparece como uma ação oral-auditiva complexa, pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora” (ZUMTHOR, 1993, p. 222).

As narrativas orais se compõem de muitos outros recursos que não se limitam à palavra falada. A forma como um grego da Antiguidade contava suas narrativas é bem diferente daquela dos romanos. As expressões corporais das narrativas árabes da atualidade também não devem ser iguais às que acompanham a tradição chinesa. Comecei a compreender melhor essas diferenças a partir das experiências com projetos educacionais com povos indígenas.

Meu primeiro contato com as narrativas indígenas aconteceu com os Tembétenehara, em 1999, num projeto desenvolvido pelo Planetário do Pará, quando realizamos uma pesquisa sobre suas histórias relacionadas ao céu. Embora nosso contato tenha sido muito breve, pude perceber que ficavam incomodados em falar sobre as estrelas durante o dia. A pesquisa envolvia suas referências sobre o sol, a chuva, as estações climáticas, e não havia problema em tratar destes assuntos, mas falar sobre as estrelas noturnas, sem que pudéssemos vê-las, era difícil. Eles ficaram mais à vontade no interior da cúpula do Planetário, onde a noite estava projetada.

Minha segunda experiência com projetos educacionais com sociedades indígenas aconteceu com os Aikewára. Estive pela primeira vez em Sororó, em dezembro de 2002, para dar início ao trabalho de campo de minha dissertação. Naquela ocasião, fui convidada para organizar um projeto entre eles. Fazia parte das atividades uma oficina de contação de histórias. No primeiro momento, os mais velhos narravam as histórias, normalmente em Tupi, em seguida, junto com Tymi Kong Suruí, a professora de Aikewára que trabalhava no projeto, os alunos faziam a tradução para a língua portuguesa. Em sala de aula, os maiores desenhavam e escreviam as histórias.

Grande parte dos alunos não conhecia as histórias, mas ficaram muito interessados e participaram ativamente da oficina. No momento em que eles recontavam, um se antecipava ao outro e até disputavam para ver quem sabia mais detalhes. Mihó

Suruí, o pajé, com mais de sessenta anos, era o narrador autorizado para contar as histórias. Os alunos o reverenciavam e passaram a conhecer as narrativas, mesmo havendo dificuldades em relação ao padrão linguístico da fala de Mihó.

Desde a primeira história narrada, os meninos e as meninas passaram a dançar junto com o pajé. Na terceira semana do projeto, além de dançar, também já haviam aprendido as músicas e cantavam juntos. Seus familiares, em algumas oportunidades, participaram da dança, e as aulas da oficina ganharam um novo significado. Houve ocasião em que havia mais de 200 índios participando da oficina. Essa proximidade entre narrador, intérprete e autor instaurava-se pela presença do performativo.

Assistia às narrativas corporificando-se diante de mim. Música, dança, teatro. Ficava claro que as palavras faladas representavam só uma parte do ritual. Embora meu interesse não estivesse voltado para o caráter performático das narrativas, não pude deixar de registrar como sua importância dentro da cultura Aikewára. A voz de Mihó funcionava em uma dinâmica perfeita com seus gestos.

Em 2003, a presença da eletricidade era irregular em Sororó, de modo que eles mantinham um gerador a diesel para fazer funcionar a única televisão da aldeia, localizada na Casona, lugar das reuniões, apenas por duas horas. Ligavam-na, normalmente, na hora do Jornal Nacional da TV Globo. No período que passei com eles, pude observar que não davam muita atenção à programação televisiva. Nem sempre tinham dinheiro para o diesel e o aparelho passava dias sem ser ligado. Também a educação formal não ocupava um lugar central na aldeia, e as turmas só chegavam até o Ensino Fundamental.

Naquele período, em Sororó, a alimentação era bem mais restrita à caça e à pesca, e poucos deles costumavam ir às cidades fazer compras. Ainda não tinham acesso sistemático aos programas assistenciais do governo federal. Apenas dois dos mais velhos falavam, com muita dificuldade, o português, os demais só falavam Aikewára. Mas havia muitas crianças nascendo, e o grupo começava a se recuperar da forte depopulação vivida no final dos anos de 1960, quando apenas 33 indígenas sobreviveram ao contato com os não índios.

Passei alguns anos sem retornar a Sororó, mas, durante o doutorado, tive oportunidade de viver novas experiências com outros povos indígenas. Em 2007, o trabalho com os Asuriní do Xingu, na Terra Indígena Koatinemu, permitiu uma nova experimentação em relação às narrativas orais indígenas. Naquele momento, os Asuriní ainda estavam bastante isolados das cidades, apenas um pequeno grupo transitava por outros espaços além da floresta. A eletricidade era produzida por

placas de energia solar, que frequentemente estavam com problemas e não funcionavam. Todos falavam a língua Asuriní, e os mais velhos não entendiam a língua portuguesa.

Entre eles, produzi os dois primeiros filmes com narrativas orais. Já compreendia as narrativas como uma linguagem audiovisual e procurava estratégias para torná-las dinâmicas. Nos filmes, durante a narração dos pajés, vão aparecendo os desenhos que os mais novos fizeram sobre a história e algumas explicações em língua portuguesa. Os corpos dos narradores e as onomatopeias que eles usam, entre outros elementos, constituem a história.

O primeiro filme, *Como nasceram os Asuriní ou a história de Uajaré e Y'uu, a grande água* (2007), narrado pelo pajé Mbaiô Asuriní, conta a história de Uajaré, o primeiro homem da terra. Na década de 1970, Regina Müller filmou um ritual xamanístico em que contavam esta história vestidos apenas com o grafismo tradicional. São, portanto, dois registros audiovisuais da mesma narrativa em condições bem diferentes, são enunciações diferentes.

Para Bakhtin “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1988, p.121). O filme que vai para a escola não traz só os narradores com roupas diferentes, pois eles viviam, em 2007, uma nova história, que se constitui com a escola e os relógios. As narrativas e seus narradores se movem na história.

SAPURAHAI: MÚSICA E DANÇA ENTRE OS AIKEWÁRA

Retomemos, agora, as atividades do projeto em 2010, no início da contação das histórias. Novamente Mihó Suruí, o pajé, foi indicado para contar as histórias. Eu mesma ainda mantinha bem viva a memória dos acontecimentos de 2003. Imaginava que repetiríamos as oficinas, sem grandes dificuldades.

Neste novo momento, sete anos mais tarde, a população de crianças havia aumentado bastante e, para surpresa de todos, os mais novos não conseguiram interagir com Mihó, porque não entendiam o que ele falava. Um pouco mais velho, seus movimentos e sua voz eram bem mais contidos e a inquietação dos meninos e meninas na sua frente o intimidava. Os Aikewára com mais de 17 anos ainda se lembravam das narrativas e ficavam incomodados porque as crianças não conseguiam entendê-lo. Por mais que tivessem tentado contê-las, rapidamente começavam a conversar e a correr pela Casona.

Não era possível estabelecer um processo de interação, pois entre eles havia um hiato e a tristeza de Mihó. Tivemos que interromper as atividades para pensar novas estratégias. Tentamos filmá-lo sem a presença das crianças, mas ele não se sentia bem. Sua voz não saía. Mais uma vez começamos a conversar com as professoras indígenas sobre os usos sociais da língua Aikewára, e novamente elas insistiram nas músicas.

Na primeira filmagem que realizamos, ainda quando fazíamos os cadastros, na primeira oficina, as crianças começaram a cantar diante das câmeras. A música Aikewára estava presente em seu cotidiano. Quando caçavam, lavavam roupa, plantavam ou realizavam qualquer atividade coletiva, sempre cantavam. Na escola também alimentavam esta prática e a professora alertou para isso desde o início.

Aos poucos, durante as atividades do projeto, notadamente quando estávamos filmando, Mihó, por iniciativa própria, passou a cantar as músicas e as crianças começaram a segui-lo. Ele comandava a cantoria, que virava brincadeiras, jogos e mesmo contação de história. Foi pela música que eles conseguiram se aproximar e transpor a barreira linguística que os separava. O pajé não quis mais ser filmado contando histórias, pois decidiu que seria um pajé cantor. E foi assim que Mihó apareceu nos filmes que produzimos, como o grande cantor Aikewára, acompanhado pelas vozes das crianças e de todo o seu povo.

Na língua Aikewára não existe uma palavra para designar música e outra para dança. Sapurahai significa ao mesmo tempo música e dança. Nos saberes passados de geração a geração, ao longo dos séculos, música e dança não se dividem. Assim como não conseguimos estabelecer, a partir destes saberes, limites entre o que significa arte, religião, história e ciência. Então, diante das singularidades Aikewára, como definir o que são narrativas orais indígenas?

Depois da situação vivida com Mihó, eles decidiram realizar muitos Sapurahai para filmarmos. No formato que havíamos pensado inicialmente, outros índios mais velhos assumiram a condição de narradores, e eles mesmos decidiram que os filmes seriam narrados em português, com músicas cantadas em Aikewára.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando comecei a escrever este artigo, a princípio, pensei em apresentar os conceitos e as tensões que envolvem as formulações de letramento, inclusão digital, processos de mediação nas escolas. Mas entendi que havia uma definição que

norteou minha trajetória como pesquisadora, tendo sido o eixo central de minha dissertação, posteriormente de minha tese e de todos os projetos que coordenei com povos indígenas: o que significam narrativas orais indígenas?

Tomei como balizadora deste texto, que mais se assemelha à descrição de um mapa particular urdido a partir da minha trajetória, o princípio da interação social, proposto por Bakhtin, para pensar nas aulas de leitura em escolas indígenas. Não me contive diante das definições, já tão debatidas em nossos fóruns acadêmicos, nem me preocupei em relacionar as dificuldades na realização de projetos em escolas com infraestrutura tão precária – também sobre isso eu mesma já falei bastante.

A experiência deste último projeto me fez chegar a novos lugares das aulas de leituras. Mesmo convivendo desde 2003 com a música Aikewára, não havia lhe dado a merecida importância. O que vivemos em 2010 me mostrou que estas sociedades conseguem se apropriar das novas tecnologias e lhes dar novos sentidos. Para Martín-Barbero (2004, 19),

A apropriação, ao contrário, se define pelo direito e capacidade de fazer os nossos modelos e as teorias, venham de onde venham, geográfica e ideologicamente. Isso implica não só a tarefa de ligar, mas também a mais arriscada e fecunda de redesenhar os modelos para que caibam nossas diferentes realidades, com a consequente e inapelável necessidade de fazer leituras oblíquas desses modelos, leituras “fora de lugar”, a partir de um lugar diferente, a partir de um lugar diferente daquele no qual foram escritos.

Ao final, chegamos a alguns resultados positivos, mas as perguntas permanecem, tendo recebido apenas uma resposta provisória. Como organizar a palavra escrita e o grafismo? Como trabalhar a linguagem audiovisual das narrativas sem que os filmes fiquem monótonos? Como enfrentar o deslumbramento dos Aikewára diante das novas tecnologias da informação? Certamente, em outro momento, o que vivemos em 2010 vai se movimentar historicamente.

Não cheguei a uma definição homogênea do que sejam narrativas orais. Histórias de vida? A versão da história contada pelos povos colonizados? Espaço de resistência? Narrativas sem verdades? Posso apenas afirmar que, a cada projeto, amplio esta definição, e agora já sei também que os processos são sempre singulares.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance*. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.
- DETIENNE, M. *A Invenção da Mitologia*. Trad. de André Telles e Gilza Martins Saldanha da Gama. Rio de Janeiro / Brasília: José Olímpio / UNB, 1992.
- FOUCAULT, M. *A Microfísica do Poder*. Seleção e tradução Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2007.
- GINZBURG, C. *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. Trad. Fidelina González. São Paulo: Loyola, 2004.
- NEVES, I. *A Invenção do Índio e as Narrativas Oraís Tupi*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOBRE A AUTORA

IVÂNIA DOS SANTOS NEVES é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora na Universidade Federal do Pará (UFPA).
E-mail: ivanian@uol.com.br.

Recebido em 01 de agosto de 2014 e aprovado em 23 de março de 2015.