

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: DIFERENTES FORMAS DE VER, DIFERENTES MANEIRAS DE PENSAR

Francisco Alfredo Morais Guimarães¹

Apesar de uma série de estudos apontarem para o vazio epistemológico e a descontextualização presente nos livros didáticos e nas vivências pedagógicas sobre a temática indígena na escola, essa história se mantém praticamente inalterada ao longo dos anos, com o aluno sendo submetido a rituais marcados pelo culto a um índio genérico e estereotipado.

Buscando refletir sobre esse fenômeno em que a escola caracteriza-se enquanto configuradora de modelos de um “índio didático”, apresentamos uma experiência com o ensino de História Indígena, desenvolvida ao longo de 2008², baseada no referencial teórico-metodológico concebido por Guimarães (1996), no qual se privilegia o diálogo com o ethos e a visão de mundo de sociedades indígenas, tendo como propósito o estabelecimento de contrastes e rupturas epistemológicas.

Nessa experiência onde enfatizamos o uso das técnicas de *bricolage*³ e visualização criativa⁴ como recursos metodológicos, o quadro A Primeira Missa⁵, apresentado abaixo, é tomado enquanto paradigma para a compreensão do processo de modelagem aludido acima, por ser uma das imagens mais recorrentes sobre o índio nos livros de História do Brasil, possuindo, junto com outras obras iconográficas, a condição de imagem canônica, por estar efetivamente incorporada em nosso imaginário coletivo, provocando efeitos subliminares de rápida identificação (Saliba, 1997 apud Bueno 2007:1).

¹ Professor de História da UNEB-Campus II-Alagoinhas

² As aulas foram ministradas para alunos indígenas e não indígenas no curso de História da UNEB, em Alagoinhas, na Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, da ONG PATÍ/ Grupo Incluir, em Salvador e no Curso de Magistério Indígena da Bahia, da SEC-BA.

³ Bricolage é uma técnica baseada no *modus operandi* do *bricoleur*. O *bricoleur* é aquela pessoa que cria, recria coisas. Que utiliza resíduos, fragmentos de cultura material e ou imaterial, que são coletados e manipulados na perspectiva da resignificação, da produção de algo novo e inusitado.

⁴ Visualização criativa é uma técnica onde se usa a imaginação dirigida para criar imagens e sensações através de processo de concentração e emoção, utilizando dramatizações, instalações, poemas, metáforas e seqüências específicas para as induções perceptivas.

⁵ Óleo s/ tela de Victor Meirelles. Museu Nacional de Belas Artes – RJ - 1861



Para realizarmos uma leitura crítica do quadro, apresentamos como ponto de partida para nossa experiência os seguintes questionamentos: Será que os alunos que vêem essa imagem nos livros são levados a vê-la a partir do seu contexto de produção ou a refletirem sobre os princípios ideológicos nela subjacentes? Será que os professores fazem a confrontação do quadro com outras fontes e informações que forneçam suporte para possíveis interpretações?

A partir da constatação de que prevalece um despreparo dos autores dos livros didáticos e dos próprios professores no tratamento da temática indígena na escola e no uso das fontes documentais iconográficas a ela relacionadas⁶, vimos que o quadro A Primeira Missa deve ser visto pelos alunos como uma “cena real”, como se fosse o registro de algum português, em 1500.

Sendo assim, como na representação feita por Victor Meirelles o índio é concebido como um espectador que assiste passivamente à celebração da missa, não esboçando nenhuma reação ao que se passa em seu território, a canonização dessa imagem pode ser capaz de provocar repercussões devastadoras no imaginário do aluno. Se considerarmos que a tônica da história indígena na escola não escapa a essa mesma perspectiva, dificilmente o aluno terá a oportunidade de esboçar qualquer questionamento a respeito dessa conformação historiográfica.

⁶ Constatação baseada nos estudos de Belluzzo (1999), Knauss (2001), Siman et al (2001) e Vaz (2002).

Baseando-nos no *modus operandi* do *bricoleur*, que é aquela pessoa que cria, recria coisas, criamos e sugerimos algumas intervenções no quadro de Victor Meireles, que tomamos enquanto matéria prima e referência para o nosso trabalho, manipulando-o na perspectiva do deslocamento e reciclagem de idéias e, portanto, da produção de significados novos e inusitados.

O primeiro passo nessa atividade foi uma experiência com visualização criativa, onde, através de exercícios de sensibilização, sugerimos aos alunos a visualização de um momento anterior à celebração da missa, que foi o corte de árvores pelos portugueses para fazerem a cruz da “Santa Missa”.

Depois, de volta ao quadro, numa reconfiguração da cena, sugerimos o estabelecimento de outro olhar em relação aos índios Tupiniquim, imaginando-os enquanto sujeitos ativos, ao perceberem, atônitos, os portugueses prostrados diante da cruz feita com as árvores cortadas.

Para exemplificar essa (re)leitura do ritual encenado, intervimos na obra de Victor Meirelles, acrescentando algumas possíveis falas proferidas por seus personagens⁷:



⁷ A frase proferida pelos índios foi concebida através de consulta a dicionários de Tupi antigo e traduzida de forma livre.

Nessa montagem, fizemos um deslocamento da condição “icônica” da cruz de um universo cultural para outro, ao apresentarmos os Tupiniquim operando sua capacidade de leitura e de produção simbólica, por meio de um código cultural e uma lógica específica, traduzindo, para seus próprios termos, o rito português.

A fala Tupiniquim nos permite o acesso a uma metáfora cosmovisiva, em que a Primeira Missa passa a ser vista, na ótica indígena, como o primeiro culto a uma árvore morta pelos portugueses no Brasil.

Nessa perspectiva, tomamos esse culto a árvores mortas enquanto prenúncio de uma cena que se reeditará ao longo da nossa história, no processo de abertura de “fronteiras agrícolas”, iniciado com a destruição sistemática da Mata Atlântica para o desenvolvimento da agroindústria açucareira.

Ao estabelecermos essa releitura da Primeira Missa, nossa idéia foi não só chamar a atenção para o choque entre duas culturas, mas, especificamente, entre dois modelos agronômicos, vistos aqui enquanto paradigmas definidores de uma ecohistória do Brasil, marcada por profundas e irreversíveis transformações a partir de 1500.

De um lado, temos as agroflorestas indígenas, que resultam de um conjunto de técnicas que reúnem agricultura e preservação ou (re)composição ambiental, onde as florestas são vistas enquanto florestas antropogênicas⁸, representando a solidez e amplitude de conhecimentos pautados em modelos mitológicos em que, de modo geral, se afirma a participação dos sujeitos humanos e das outras entidades do cosmos na natureza, num intenso processo de troca e circulação de propriedades simbólicas (Viveiros de Castro, 2002).

Do outro lado, um modelo agronômico transplantado da Península Ibérica, baseado numa realidade ecológica completamente distinta, um clima diferente e um solo com características bem distintas dos encontrados aqui e onde a intervenção humana se deu com base numa visão antropocêntrica do mundo, pautada no controle, na

⁸ Conforme William Balée (2007 apud Mann 2007) são artefatos culturais indígenas, resultantes de uma ação cultural com forte influência na seleção, distribuição e até na evolução de espécies vegetais, a partir de manejos sistemáticos.

dessacralização da natureza e, portanto, no monopólio do conhecer pelo homem, visto como única voz ativa no conceito cosmológico.

Conforme destacamos para os alunos, os indígenas perceberam desde cedo as diferenças entre eles e os europeus, questionando suas práticas e seus objetivos. Um exemplo significativo dessa postura assumida pelos índios é um relato de Jean de Léry, publicado em 1576, onde o mesmo apresenta os questionamentos de um índio Tupinambá em relação à iniciativa dos franceses e portugueses de exportarem pau-brasil para a Europa, dizendo:

Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, maírs e perôs (franceses e portugueses) buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como êle o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam êles com os seus cordões de algodão e suas plumas. Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só dêles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados.

– Ah! Retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: Mas êsse homem tão rico de que me falas não morre? – Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morrem para quem fica o que deixam? – Para seus filhos se os têm, respondi; na falta dêstes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros maírs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aquêles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.

Êste discurso, aqui resumido, mostra como êsses pobres selvagens americanos, que reputamos bárbaros, desprezam àqueles que com perigo de vida atravessam os mares em busca de pau-brasil e de riquezas. Por mais obtusos que sejam, atribuem êsses selvagens maior importância à natureza e à fertilidade da terra do que nós ao poder e à providência divina; insurgem-se contra êsses piratas que se dizem cristãos e abundam na Europa tanto quanto escasseiam entre os nativos. Os tupinambás, como já disse, odeiam mortalmente os avarentos e prouvera a Deus que êstes fôssem todos lançados entre os selvagens para serem atormentados como por demônios, já que só cuidam de sugar o sangue e a substância alheia. Era necessário que eu fizesse esta digressão, com vergonha nossa, a fim de justificar os selvagens pouco cuidadosos nas coisas dêste mundo. (...)” (Léry, 1961:153-154) (grifos do original).

Ao considerarem a perspectiva presente no discurso Tupinambá, os alunos puderam perceber como através do seu próprio sistema explicativo, esses índios foram capazes de se posicionar em relação a outra lógica existencial, produzindo sentido sobre si mesmos e sobre o mundo do outro⁹.

Além disso, dentro dos limites desse trabalho, foi possível refletirem sobre a gênese de um processo caracterizado pelo que D'Ambrósio (1997) define como substituição dos sistemas explicativos indígenas. Segundo ele, com a colonização, passamos a

cultivar como eles [os portugueses] cultivavam lá no Mediterrâneo, cultivar aquilo que eles cultivavam no Mediterrâneo, pensar no cosmos do jeito como eles pensavam na região do Mediterrâneo. E com isso começou um processo de dominação junto com a globalização. Nós vivemos com explicações, percepções que vieram de longe e têm muito pouco a ver com a nossa realidade. (D'Ambrósio, 1997: 19)

Ao ignorarem a capacidade de pensar e até mesmo o próprio direito à vida dos povos indígenas, os portugueses, juntamente com outros povos europeus, foram os grandes agentes da monocultura e do que Santos (1995) conceitua como epistemicídio, onde, segundo ele,

a promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da consequente conversão do corpo humano em mercadoria última.

Buscando exemplificar a permanência desse modelo e de determinados modos de ver e de agir da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas e aos ambientes por eles ocupados, explorando-os de forma predatória, em outras *duas bricolagens tomamos as caravelas lusitanas* enquanto signos representativos dessa situação no contexto amazônico.

Na bricolage abaixo, buscamos demonstrar como, semelhante ao que aconteceu com a Mata Atlântica com a implantação da *plantation* açucareira, temos hoje o choque das

⁹ Apesar da perspectiva aqui contemplada, buscamos chamar a atenção para fato de que como Calvinista Jan de Lery tinha seu ponto de vista em relação ao mercantilismo e que, por conta disso devíamos considerar esse depoimento com a devida crítica, pois, como nos adverte Le Goff (2003), o documento como produto da sociedade que o fabricou, deve ser analisado para desmistificar aparentes significados.

agroflorestas indígenas com a fronteira agrícola da soja, apresentada como a maior responsável pela devastação da floresta amazônica, um ecossistema delicado e importante, comprometendo seu futuro.



Na sequência, temos a outra bricolage, onde trabalhamos com a imaginação de uma cena resultante da aproximação das caravelas em relação à floresta e o estabelecimento de um contato visual dos seus tripulantes com uma aldeia indígena.

Para provocar um maior impacto, utilizamos uma imagem bastante sugestiva e inusitada, apresentada em 2008 aos brasileiros e ao mundo de um dos últimos povos indígenas isolados no Brasil, que vivem no Acre e estão sendo monitorados pela Coordenação Geral de Índios Isolados- CGII-FUNAI¹⁰, que atualmente dispõe de informações sobre a possível existência de 46 grupos indígenas isolados, vivendo em condição de risco em áreas remotas da Amazônia Legal.



¹⁰ Foto CGII – FUNAI, 2008

Em conformidade com o nosso propósito de trabalhar com imagens canonizadas, nas duas *bricolagens* buscamos apelar para a imaginação de cenas primordiais incrustadas em nosso imaginário, relativas ao “descobrimento” e à colonização do Brasil.

Além disso, buscamos evidenciar que mais que um problema ambiental, a destruição das florestas tropicais está diretamente relacionada à permanência de concepções preconceituosas em relação aos sistemas sócio-culturais indígenas e suas interações ambientais, por serem vistas enquanto resquícios de um tempo remoto da existência humana, sendo, portanto passíveis do desprezo e do descarte num mundo cada vez mais marcado por concepções como evolução e progresso.

Como essa é uma questão recorrente na historiografia brasileira e, principalmente, nos manuais didáticos de história, destacamos para os alunos a importância de uma reflexão sobre esse problema, levando em conta, como assinala Lucien Febvre (1991), que

a tarefa do historiador não é encontrar o desenrolar entre os grupos e as sociedades numa cadeia ininterrupta de filiações sucessivas, (...) mas sim descortinar no passado toda uma série de combinações infinitamente ricas e diversas. (...) O preconceito daquilo que podemos chamar de «evolução linear» da humanidade foi reconhecido pelo que ele é: um preconceito, e mesmo duplamente um preconceito. (Lucien Febvre, 1991:290)

Considerando o que foi dito e visto até aqui, fica evidente que há a necessidade de um posicionamento crítico em relação à forma como é tratada a temática indígena na escola e como é escrita a nossa história. Nessa perspectiva, contemplando a proposta pedagógica aqui apresentada, acreditamos que esse posicionamento está condicionado a uma necessária descolonização do nosso olhar, do nosso pensamento, nos dando conta de uma história marcada não só por massacres, como também por exílios e censuras em relação aos povos indígenas, como sugerimos em um dos poemas trabalhados com os alunos em nossa experiência com imaginação criativa:

POEMA CENSURADO¹¹

IMAGINEMOS UMA FLORESTA
UM HOMEM NU
COM SUA PELE PINTADA
PÁSSAROS VOANDO AO SEU REDOR
UM RIO LIMPO, SEM ESGOTOS
O HOMEM SEGUE...
ELE É UM DOS HABITANTES DA FLORESTA
HAVERIA POSSIBILIDADES DE CONCILIAR
A FLORESTA COM A ESCOLA
O BRASILEIRO DESCOBRIR O BRASIL
RECONHECENDO SUAS LÍNGUAS
SUAS NUANÇAS DIALETAIS
QUANTOS POVOS
QUANTAS ETNIAS
OLHARES ORIGINAIS SOBRE O MUNDO
COSMOVISÃO
TUPI, SER OU NÃO SER TUPI
PATAXÓ, PATAXÓ HÃHÃHÃE, TUMBALALÁ
KIRIRÍ, KAIMBÉ, PANKARU, TUXÁ
XOCÓ, XUKURU KARIRÍ, ARICOBÉ, TUPINANBÁ
O BRASIL NÃO CONHECE O BRASIL
O BRASIL S O S AO BRASIL
NOSSA ORIGEM FLORESTAL
NOSSAS MITOLOGIAS
CORPOS NUS
PINTADOS DE JENIPAPO E DE URUCUM
HÁ QUANTAS LUAS
A VERDADE É NUA E CRUA
BRASILEIRO, BRASILEIRO PINDORAMA

¹¹ Este poema integra a coletânea apresentada na proposta alternativa para o ensino da temática indígena elaborado por Guimarães (1996)

POEMA CENSURADO
EM CADA ROSTO
UM ÍNDIO EXILADO
É, E AO LONGO DA NOSSA HISTÓRIA
QUANTOS POVOS DESTRIALIZADOS
QUANTAS GUERRAS DITAS JUSTAS E SANTAS
ONDE AS CRUZES DO CRISTO FORAM LANÇAS
FINCADAS ATÉ HOJE NAS PRAÇAS
ONDE ANTES SÓ HAVIA TABAS E MALOCAS
QUANTOS ALDEAMENTOS
QUANTAS MISSÕES
PADRES, FREIRAS E CAPITÃES
TUDO MUITO SANTO
MUITA MISSA
MUITO ÍNDIO ABATIDO TAMBÉM
TUPI, SER OU NÃO SER TUPI
EIS A QUESTÃO

Para concluir, vale dizer que nessa experiência buscamos destacar a existência de diferentes códigos culturais, sociais e históricos, diferentes modos de aprender e de adquirir conhecimento, diferentes formas de realidade e do existir humano e, assim, proporcionar reflexões mais consistentes sobre as distorções, estereótipos e preconceitos relativos ao índio ainda presentes na nossa sociedade e, especificamente, nos livros didáticos.

Por outro lado, esperamos que o leitor, sensibilizado por nossas provocações, possa, também, percorrer o percurso aqui sugerido, colando e descolando imagens, memórias e referências, (re)povoando seu imaginário com novas imagens e conceitos sobre os povos indígenas.

REFERÊNCIAS

- BELLUZZO, A. M. M. . A lógica das imagens e os habitantes do Novo Mundo. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Os índios no Brasil. 3 ed. São Paulo: Global, 1999
- BUENO, J. B. G. Tecendo reflexões sobre as imagens pictóricas (do final do século XIX e início do século XX) utilizadas nos livros didáticos no Brasil. Disponível em <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0305.htm>. Acessado em 02.10.2007.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. A Era da Consciência, Editora Fundação Peirópolis, São Paulo, 1997
- FEBVRE, Lucien. *A terra e a evolução humana: introdução geográfica à história*. Lisboa: Cosmos, 1991.
- GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. Vui-Uata-In (União de Todos): Uma proposta alternativa no ensino da temática indígena na sala de aula. Salvador, FAGED-UFBA, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas, UNICAMP, 2003.
- LÉRY, Jean de. Viagem à terra do Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército-Editora, 1961.
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. M. L.(org.). Repensando o ensino de história. 3.ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- SÍMAN, Lana Mara de Castro et al (orgs). Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VAZ, P. B. F. et al. Quem é quem nessa história? Iconografia do livro didático. In: FRANÇA, V. R. Veiga (org.) Imagens no Brasil: modos de ver, modos de conviver. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 47-85.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem - e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.