

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/ UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
MESTRADO

Ana Laura Loureiro Ferreira



“PARA OUTRA GERAÇÃO”

Um estudo de Antropologia Visual sobre
Crianças entre os Tingüi-Botó (AL)

Recife

2010

Ana Laura Loureiro Ferreira

“PARA OUTRA GERAÇÃO”

Um estudo de Antropologia Visual sobre
Crianças entre os Tingüi-Botó (AL)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Orientador: Renato M. Athias

Co-Orientadora: Sílvia A. C. Martins

Recife

2010

Ferreira, Ana Laura Loureiro

“Para outra geração”: Um estudo de Antropologia visual sobre crianças entre os Tingüi-Botó (AL)/ Ana Laura Loureiro Ferreira. -- Recife: O Autor, 2010.

147 folhas : il., fotos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Antropologia, 2010.

Inclui: bibliografia e anexos

1. Antropologia. 2. Antropologia visual. 3. Crianças indígenas. 4. Índios Tingui-Botó. I. Título.

39

**CDU (2.
ed.)**

**UFPE
BCFCH2010/115**

390

CDD (22. ed.)

Ana Laura Loureiro Ferreira

“PARA OUTRA GERAÇÃO”

Um estudo de Antropologia Visual sobre
Crianças entre os Tingüi-Botó (AL)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Renato M. Athias- Universidade Federal de Pernambuco

Co-orientadora: Sílvia A. C. Martins - Universidade Federal de Alagoas

Examinador Interno: Edwin Reesink- Universidade Federal de Pernambuco

Examinador Externo: Gabriel O. Alvarez- Universidade Federal de Goiás

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Renato Athias por orientar esse trabalho.

A Sílvia Martins, co-orientadora deste trabalho e amiga, por me dar oportunidade de participar das pesquisas como bolsista de Iniciação Científica, o que me incentivou a decidir pela Antropologia, e por aceitar continuar a acompanhar meu trabalho durante o mestrado. Agradeço também pelas sugestões, por me entusiasmar nos momentos de desânimo e pelo empréstimo da filmadora, fundamental para a realização deste trabalho.

Ao professor Edwin Reesink pelas leituras atentas e observações cuidadosas.

Ao professor Gabriel Alvarez por aceitar participar da minha banca.

Ao professor Peter Schröder pelas sugestões durante o mestrado e pelos livros emprestados.

A professora Vânia Fialho pelas sugestões na qualificação do projeto.

A minha mãe, Ana Paula, pelo amor de seus gestos e palavras que me confortaram. Por abrir mão de suas coisas, sua vida, em casa, do seu jeito, para me ajudar. Pelo orgulho que sente por cada conquista minha, o que me incentiva. Pela força, principalmente no nascimento de Laís até que ela chegasse em casa. Pela vida! Por tudo!

Ao meu companheiro “de tão belas viagens”, como escreveu certa vez ao me oferecer um livro, Morôni Laurindo, porque lhe foi requisitado assumir partes de nossa vida que deveriam ser compartilhadas. Principalmente pelo carinho e incentivo, me animando, lendo e relendo este trabalho, dando sugestões, oferecendo apoio.

A toda família (tios e tias, primas, pai, sogra, irmãos) que torceram bastante para que eu conseguisse concluir esta etapa, sabendo das dificuldades.

A Juliana Barreto pela ajuda durante a realização do curso.

A Lúcia Helena pelo empenho com que procurou me informar sobre questões institucionais que possibilitaram que eu concluísse esse trabalho.

A todos que me incentivaram de algum modo (Bruno C. Cavalcanti, Siloé Amorim, Cristiane Falcão, Karina, Érica, Théo, Joyce, seu Alexandre, Itamar, Marquinhos, Leila, e, enfim, aos amigos).

A Júlia Salgueiro, enfermeira do Posto de Saúde da FUNASA que me possibilitou o acesso a algumas informações sobre os Tingüi-Botó.

A D. Salete e sua família por me oferecerem sua casa e amizade durante a realização da pesquisa.

Aos amigos que fiz nos Tingüi-Botó pelo carinho com que me receberam, por terem me instigado para a realização de imagens que forneceram dados etnográficos nos quais esse trabalho se baseia.

Ao povo indígena Tingüi-Botó pelo acolhimento e confiança que depositaram em mim e por terem possibilitado a realização deste trabalho.

*À Ana Laís, minha filha: a
força, a beleza, a inspiração.*

*Às crianças Tingüi-Botó,
especialmente à Acássia,
com esperança de que este
trabalho possa incentivar “a
luta”.*

Resumo

Este trabalho parte da abordagem proposta pela Antropologia Visual na qual as imagens são “objeto” privilegiado para a observação do pesquisador. A pesquisa de campo foi realizada entre o Povo Indígena Tingui-Botó, localizado no agreste alagoano no município de Feira Grande. As crianças, principais sujeitos deste estudo, são consideradas numa perspectiva geracional que, através da realização de registros visuais, revelam aspectos da história deste povo, das mudanças na percepção sobre a infância nesta população. Tais modificações estão relacionadas a um movimento étnico no qual as crianças de “hoje em dia”, vivenciam uma situação diferenciada em relação à aquisição de terras e a direitos específicos. Desta forma, aspectos da socialização destas crianças demonstram como a infância vem sendo experienciada. Neste sentido, esta dissertação busca interpretar as diversas formas de representação que surgem entre os Tingui-Botó, com a formação de grupos específicos que realizaram e/ ou idealizaram filmagens e fotografias. São focalizados os processos de produção e análise de imagens por esta população, bem como a (re) significação destas por seus expectadores internos e, especialmente, como as crianças as interpretaram e construíram sua própria representação do que é “ser” Tingui-Botó.

Palavras-Chave: Antropologia Visual. Crianças Indígenas. Geração.

Abstract

This work comes from the approach proposed by the Visual Anthropology in which images are "object" of choice for the observation of the researcher. The fieldwork was realized between the Indigenous People Tingüi-Botó, located in the rural context of the Alagoas state (BR), in "Feira Grande" municipality. The childrens, foremost subjects in this study, are considered in a generational perspective that, through of the fulfilments of visuals records, reveal aspects of the history of this people, the changing perceptions of childhood in this population. This modifications are connects to a ethnic movement where the actually childrens, live a diferent situation connect to a grounds acquires and specifcs laws. In this way, socials aspects of this childrens prove like the childhood have been experienced. In this manner, this discourse have in view the diferents modes of the represented sprouted between the "Tingui-Botó" with the creation of specifcs groups that fulfilled and/or idealized filming and photographs. Are focused the production and analysis images process in this population, as like as the signification of her for your internals onlookeres and, specially, like the childrens interpreted and constructed her own representation of the what's to be "Tingui-Botó".

Key words: Visual Anthropology. Indigenous Children. Generation.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1: GUERREIROS SAINDO DO MATO	59
Figura 2: DOIS GUERREIROS.....	59
Figura 3: RODA DE TORÉ FECHADA.....	59
Figura 4: PASSADAS DE TORÉ.....	59
Figura 5: PINTURA CORPORAL.....	60
Figura 6: PINTURA CORPORAL 2.....	60
Figura 7: MATA.....	60
Figura 8: RIO BOACICA.....	60
Figura 9: SARUÊ.....	61
Figura 10: ARUNÃ E SARUÊ.....	61
Figura 11: WIRATANÃ E YRADZU.....	62
Figura 12: YAPORÉ.....	62
Figura 13: KAYABU.....	63
Figura 14: ÍNDIO ÁGIL.....	63
Figura 15: RODA DE TORÉ (OLÉ-OLÉ).....	63
Figura 16: TORÉ EM FILA (OLÉ-OLÉ).....	63
Figura 17: RODA DE TORÉ (NARUANDA).....	64
Figura 18: TORÉ EM FILA (NARUANDA).....	64
Figura 19: TORÉ EM FILA (APARECENDO).....	64
Figura 20: MARCELO.....	64
Figura 21: DANÇA DA LANÇA (INÍCIO).....	65
Figura 22: DANÇA DA LANÇA (BRAÇOS ABERTOS).....	65
Figura 23: DANÇA DA LANÇA (LANÇAS ENCOSTADAS).....	66
Figura 24: DANÇA DA LANÇA (LANÇAS LEVANTADAS).....	66

Figura 25: DANÇA DA LANÇA (APERTO DE MÃO).....	66
Figura 26: DANÇA DA LANÇA (CORPO, ROSTO E MARACÁ).....	66
Figura 27: PESCA (LANÇA).....	67
Figura 28: PESCA (MÃO).....	67
Figura 29: TORÉ SENTADOS.....	67
Figura 30: PORFÍRIA E PLÁCIDO CAMPOS.....	98
Figura 31: PRETA CAMPOS E JOSÉ BOTÓ.....	99
Figura 32: SOMBRA DA CAJAZEIRA.....	141
Figura 33: SR. FRANCISQUINHO E O PINTINHO.....	141
Figura 34: SR. FRANCISQUINHO, DAVINHO E O PINTINHO.....	142
Figura 35: DAVINHO.....	142
Figura 36: O PINTINHO.....	142
Figura 37: TORÉ NOITE (ADULTOS E CRIANÇAS).....	143
Figura 38: TORÉ NOITE (CRIANÇAS).....	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 UMA EXPERIÊNCIA COM REGISTROS VISUAIS E CRIANÇAS: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	16
2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	17
2.2 AS CRIANÇAS TINGÜI-BOTÓ.....	24
2.3 QUAL É O MÉTODO?.....	31
2.4 FORMAÇÃO DO CAMPO: POR QUE O VISUAL?.....	34
2.5 PARA OUTRA GERAÇÃO: O FILME.....	44
3 OS GUERREIROS TINGÜI-BOTÓ.....	50
3.1 O QUE REGISTRAR?.....	53
3.2 OS GUERREIROS TINGÜI-BOTÓ	58
3.3 O FILME	69
3.4 OS EXPECTADORES.....	70
4 IMAGENS DAS MEMÓRIAS: AS CRIANÇAS E OS ANTIGOS DA ALDEIA.....	77
4.1 AS CRIANÇAS.....	85
4.2 OS ANTIGOS DA ALDEIA.....	90
5 SER CRIANÇA: OBSERVAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO NOS TINGÜI- BOTÓ.....	102
5.1 HISTÓRIAS SOBRE CRIANÇAS INDÍGENAS NO BRASIL.....	103
5.2 ANTIGAS CRIANÇAS.....	108
5.3 ESCOLARIZAÇÃO.....	112
5.4 AS CRIANÇAS E O TRABALHO.....	118
6 PUXE PELO TRABALHO QUE O TRABALHO ENSINA!.....	122
6.1 TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS.....	124
6.2 FORMANDO LIDERANÇAS: O CASO DE ACÁSSIA.....	126
6.2 O TORÉ COMO SOCIALIZAÇÃO.....	132
6.3 AS CRIANÇAS E O OURICURI.....	136
6.4 O LUGAR DAS CRIANÇAS NAS IMAGENS.....	140
6.5 O FILME	146
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	152
ANEXO A – CARTA DE ACÁSSIA.....	159

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se baseia na pesquisa de campo realizada entre o Povo Indígena Tingui-Botó, em 2009. Analisando os registros imagéticos resultantes da formação de grupos (rapazes, mulheres e crianças) que produziram ou dirigiram as imagens, serão utilizadas perspectivas teóricas relacionadas à Antropologia Visual. As crianças serão focalizadas, neste estudo, numa perspectiva geracional (SARMENTO, 2005). Assim, através dos diferentes registros visuais serão analisados aspectos referentes à história desta população indígena, possibilitando uma compreensão sobre mudanças nas formas de vivenciar a infância nos Tingui-Botó.

Através da minha participação na pesquisa “Especialistas Xamânicos Indígenas em Alagoas: Registros Fílmicos” percebi que as práticas ritualísticas de cunho sagrado podem servir como elemento importante na organização social para os grupos indígenas situados em Alagoas¹. Também com a realização da pesquisa “Atlas das Terras Indígenas em Alagoas”², que considero complementar à primeira, e trabalhando com a noção de territorialização (OLIVEIRA, 2004), foi possível iniciar uma discussão sobre a utilização de recursos naturais como estratégias identitárias³.

Durante o desenvolvimento destas pesquisas pude observar entre o povo indígena Tingüi-Botó um discurso que associa identidade às noções ecológicas que inter-relacionam o índio à natureza. Deste modo, pretendia investigar como esta inter-relação é construída, tendo em vista que entre suas práticas ritualísticas mais importantes está o Ouricuri que é tanto um ritual sagrado quanto o local onde este é praticado. É importante destacar que entre os Tingüi-Botó, uma interessante estratégia vem sendo o reflorestamento da vegetação nativa, constituída por vegetação intermediária entre Mata

¹ Participei como bolsista de iniciação científica nessa pesquisa entre 2004-2006, sob a coordenação da Prof^a Dr^a. Sílvia A. C. Martins. O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa em Alagoas/ FAPEAL. Esta pesquisa teve como um de seus objetivos montar banco de dados imagísticos no laboratório e grupo de pesquisa. Antropologia visual em Alagoas/ AVAL do Instituto de Ciências Sociais/ ICS da UFAL.

² Na qual participei como colaboradora. Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa/ CNPq, sendo realizada pelo AVAL/ICS/UFAL, também sob Coordenação de Sílvia A. C. Martins.

³ A participação nestas pesquisas foram a base do meu Trabalho de Conclusão de Curso “Índio Tem que Ter Ciência”: Imagens, Xamanismos e Identidades Indígenas. Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Sociais da UFAL. Maceió, 2007.

Atlântica e Caatinga. A “mata sagrada” que faz parte do Ouricuri é um elemento importante no discurso destes indígenas. A mata se torna também uma forma de distinção, “onde somos verdadeiramente índios”, onde não-indígenas idealmente não podem ter acesso.

A Jurema é uma planta considerada sagrada, utilizada pelos Tingüi-Botó durante o ritual do Ouricuri em práticas xamanísticas e como “remédio de índio” (MARTINS, 2003). Dentre as demais, ela é definida como “*a planta mais importante para a gente*”, como disse Sabaru, filho do atual Cacique Tingüi-Botó. De acordo com Mota,

Há três espécies sendo usadas como Jurema entre os indígenas nordestinos: a *Mimosa Hostilis* Benth. (Inventário da Bahia 1979), hoje reclassificada como *Mimosa tenuiflora* (Willd.) Poir. E que seria a Jurema preta; a *Mimosa verrucosa* Benth. (id.) ou Jurema Mansa. A estas acrescentamos a *Vitex Agnus-Castus*, uma Verbenaceae, usada entre os Kariri-Xocó como Jurema Branca (MOTA, 1996, p. 21).

Os Tingüi-Botó estão localizados no agreste alagoano, no povoado de Olho D’Água do Meio no município de Feira Grande-AL. Segundo o “Quadro sobre as Etnias Indígenas em Alagoas e Sergipe de acordo com Índice Populacional, Situação Jurídico-Administrativa das Terras Indígenas”⁴, este grupo possui 331, 75 ha e uma população de 308 indígenas. O reconhecimento oficial obtido através da Fundação Nacional do Índio foi conquistado no início da década de 1980. Quando, neste período, foi instalado o Posto Indígena nesta área, os indígenas trabalhavam para os fazendeiros locais como meeiros, alugados ou em serviços autônomos como a produção do artesanato (FARIAS; MARTINS, 1998).

Atualmente os Tingüi-Botó cultivam, principalmente, a batata doce para comercialização, mas há outros plantios secundários como macaxeira, amendoim, feijão e milho que são utilizados principalmente para consumo interno. Segundo D. Salete, esposa do Cacique Eliziano, geralmente os homens “cavam os canteiros” e as mulheres são responsáveis pela plantação e colheita. Da produção da mandioca é realizada, em outubro, a farinha:

⁴ Martins, et al. “Versão Preliminar do Atlas das Terras Indígenas em Alagoas” in Relatório Técnico: Atlas das Terras Indígenas em Alagoas- CNPq. Maceió, 2007.

Os homens arrancam [mandioca], botam na casa de farinha e a gente, comunidade, vai raspar a mandioca. Bota no motor e rala a mandioca. A gente bota na peneira, leva pro forno e pega a farinha e coloca no saco. [...] A gente também mexe farinha. Hoje tá mais fácil, as casas de farinha são na eletricidade. Mas antes a gente puxava a mandioca no braço até ralar no “caititu” e peneirava. [...] Uma parte a gente fica para comer e a outra para vender (D. Salete).

Além da realização do trabalho comunitário durante a farinhada, este acontece também cotidianamente uma vez que, apesar de cada família possuir seu roçado, há um regime de “mutirão”. Assim, os Tingüi-Botó se revezam trabalhando nas plantações uns dos outros. Muitas vezes, durante a realização da pesquisa de campo em que esta dissertação se baseia (2009), observei homens ou mulheres se reunindo com este objetivo, podendo haver participação das crianças. Outro exemplo ilustrativo desse trabalho comunitário foi quando, em 2007 durante a realização da pesquisa “Atlas das Terras Indígenas em Alagoas” estes indígenas enfatizaram, orgulhosamente, que haviam recebido cerca de R\$ 30.000 da comercialização de batatas produzidas “pela aldeia”, o que sugere que a venda deste produto pode ser também coletiva, entretanto não há dados etnográficos que revelem a forma de distribuição do lucro.

De acordo com Farias e Martins, há um mito de origem que relaciona os Tingüi-Botó aos Kariri-Xocó através de um parentesco ascendente com um indígena deste último povo, José Botó Ferreira. Para os autores este seria um “elemento fundamental em termos de (res) surgimento dessa etnicidade, cuja presença antiga na região do povoado de Olho D’Água do Meio é apontada como indígena” (1998, p. 276). O etnônimo Tingüi-Botó teria sido escolhido pela relação com ‘Zé Botó’ e por causa do tingui (*magonia pubescens*), planta usada para pesca, que teria o efeito de deixar os peixes “tontos” (FARIAS; MARTINS, 1998, p. 275). No processo de reconhecimento Tingüi-Botó, os Xucuru-Kariri e os Kariri-Xocó teriam participado na “luta pelo reconhecimento”, “sendo que esse último grupo indígena é apontado como aquele do qual os Tingüi-Botó se originaram” (FARIAS; MARTINS, 1998, p.276).

É importante destacar que os três grupos acima referidos são praticantes do ritual do Ouricuri, bem como possuem espaço territorial para a realização deste. O Ouricuri enquanto local de práticas rituais está relacionado com a reivindicação étnica destes povos. Devido à importância que os Kariri-Xocó assumem na história dos demais, seja

através da ajuda para o reconhecimento oficial e/ ou na transmissão da “ciência indígena”, como os índios costumam dizer, considero este povo como uma espécie de matriz disseminadora do “conhecimento indígena” entre os povos que praticam o Ouricuri em Alagoas (FERREIRA, 2007).

Os Tingüi-Botó sempre tiveram vínculos com o aldeamento localizado no município de Porto Real do Colégio - AL, cidade onde os Kariri-Xocó estão localizados, vivendo entre estes até meados do século XVIII. Como demonstra Silva Jr.⁵, o processo de desaldeamento, em 1872, marcou profundamente a articulação dos grupos indígenas situados no Nordeste, possuindo como pressuposto a total integração destes à sociedade abrangente como mão-de-obra, bem como disponibilizou as terras destes aldeamentos aos nacionais.

O Ouricuri pode ser pensado como um modelo ritualístico presente em todos esses povos, demandando espaço territorial específico e um conjunto de práticas comuns, porém com especificidades locais. Reesink (2000), analisando o Toré entre os povos indígenas no Nordeste, destaca que são evidenciadas três modalidades principais de práticas rituais: Toré, Praiá e Ouricuri. O autor sugere que

Não causará estranheza, se o **Ouricuri** se destaca nesse quadro por mais nitidamente exibir uma “linha de continuidade” com a “cultura ancestral”. A própria exigência de operacionalidade funcional da língua indígena não somente indica essa probabilidade, como o seu contraste nos lembra que a continuidade, ou a aprendizagem do **Toré**, não implica no imperativo de dominar parcialmente um idioma indígena (REESINK, 2000, p. 336).

Observando o caso dos Kiriri (BA), Reesink considera que, apesar de não ser “imperativa” a proposição de “dominar” uma língua, isto não “anula” a “vontade de readquirir alguma competência lingüística”, destacando que o exemplo dos Kiriri demonstra que estes se sentem “bastante prejudicados no seu contato com o sobrenatural pela perda do idioma, e envidam esforços para alguma espécie de recuperação” (2000, p. 366).

No caso dos Tingüi-Botó há uma espécie de “revitalização” de uma língua que os Tingüi-Botó afirmam ser o Dzubukuá a partir de termos lingüísticos utilizados no

⁵ Relatório Técnico: Atlas das Terras Indígenas em Alagoas- CNPq, 2007.

ritual. Assim, as crianças vêm passando por um processo de aprendizagem desta língua também na escola indígena, processo que pode ser considerado como uma reelaboração lingüística.

Segundo Rodrigues (1948), a família lingüística Kariri é formada por quatro línguas que são conhecidas: o Kipea, o Dzubukuá, o Pedra-Branca e o Sabujá. Analisando o sistema de parentesco Kariri, este autor utiliza informações existentes em estudos lingüísticos feitos por missionários católicos dos séculos XVII e XVIII, uma vez que não há registro de dados etnográficos suficientes para esta compreensão. Entretanto este autor afirma que “ainda não conhecemos o Dzubukuá e, por conseguinte, não sabemos quais sejam os termos de parentesco no mesmo” (RODRIGUES, 1948, p. 201).

No caso da língua que vem sendo “revitalizada” entre os Tingui-Botó parece haver influência do Tupi. Este empréstimo pode ser explicado pelo fato de um dos filhos do atual cacique, Kawê, ter morado entre um povo indígena localizado no parque do Xingu, falante do Tupi. Provavelmente houve também influência na pintura corporal utilizada atualmente pelos Tingui-Botó desde que o cacique Eliziano assumiu a liderança nesta área, predominando a cor preta, podendo haver detalhes vermelhos e brancos⁶. Na pintura corporal utilizada por este povo sob a liderança do antigo cacique, José Saraiva, a cor branca prevalecia. Entretanto, não há elementos que revelem que tipos de pinturas são utilizados em determinados contextos rituais, ou mesmo um detalhamento mais aprofundado sobre esta questão, pois a pesquisa esteve voltada para outros aspectos.

Segundo Reesink (2000), uma vez que os Tingüi-Botó moravam entre os Kariri-Xocó, provavelmente participavam do Ouricuri destes. Porém, os Tingui-Botó alegam que praticavam o ritual antes de buscarem refúgio em Porto Real do Colégio. Entretanto, este autor destaca que, se referindo à prática do Ouricuri entre os Tingui-Botó quando do reconhecimento oficial, “parece que eles reconhecem que a sua retomada autônoma ainda se mostra ‘incompleta’. Daí ser um caso de ‘continuidade’ precária e com alguma possibilidade de recriação” (REESINK, 2000, p. 368).

⁶ Ver capítulo 3.

Pode-se dizer que hoje em dia os Tingüi-Botó se apresentam de forma bastante diferente. A ênfase no ritual como o que permite aos indivíduos e ao grupo se conectarem aos espíritos ancestrais é o que proporciona “força” aos Tingüi-Botó. Ao se considerarem fortes, ou seja, “ligados à origem” (ver Reesink, 2000), este grupo enfatiza que o Ouricuri “é tudo”, como disse Sabaru. Neste sentido, o Ouricuri está relacionado a várias esferas, tais como a própria organização social que, como afirmam estes indígenas, é resultante do ritual. Assim eles se orgulham de não possuírem problemas significativos com alcoolismo⁷, de não haver, atualmente, disputas internas que possam gerar faccionalismo, entre outras qualidades que os Tingüi-Botó consideram possuir como decorrência da acuidade com que praticam o Ouricuri⁸.

O ritual como forma de (re) organização do grupo e afirmação étnica não é uma característica específica dos Tingüi-Botó, mas pode ser considerado um ponto comum na reivindicação étnica na América Latina, aliado a outros fatores. Albó (1997) aponta para um processo continental movido por: 1)reivindicação Pós-desenvolvimentista; 2)expansão agroindustrial; 3)conjuntura ecologista; 4)reação ao hiperclassismo da esquerda; e 5)novo enfoque de igrejas e outras instituições não governamentais.

Para Albó “hay también notables coincidencias, de uno a otro país en el tipo de propuestas que las nuevas organizaciones indígenas plantean a sus respectivos Estados” (1997, p. 34). Além das demandas por serviços básicos para superar condições de pobreza, “prácticamente todos coinciden en otras formulaciones propositivas de contenido más claramente étnico”, como por exemplo: não serem considerados “ciudadanos de segunda”, uma educação diferenciada, direito ao seu próprio território “más allá de un simple pedazo de tierra para cultivar y- como colofón- la reformulación de lo que es el Estado, incorporando el reconocimiento de su condición pluri-étnica” (ALBÓ, 1997, p. 34).

⁷ Durante a realização das pesquisas “Especialistas Xamânicos Indígenas em Alagoas: Registros Fílmicos” e “Atlas das Terras Indígenas em Alagoas” pudemos verificar que o alcoolismo é problema constantemente referido nos diversos grupos indígenas nos quais a pesquisa foi desenvolvida. Pode-se dizer, em termos gerais, que o alcoolismo é um problema que faz parte da própria história da pacificação indígena (ver Nimuendaju, 1982).

⁸ A partir de um conflito interno nos Tingüi-Botó que gerou o faccionalismo deste grupo, a família de José Saraiva, que na época era o Cacique, juntamente com outros indígenas, se estabeleceu em Traipú-AL. Assim, em 2003 se formaram os Aconã que passaram a não participar mais do Ouricuri dos Tingüi-Botó, praticando-o apenas entre os Kariri-Xocó quinzenalmente.

É por volta de 1970 que o “indianismo” surge na América Latina influenciando fortemente a própria Antropologia. Para Favre (1999, p.140), na antropologia “sus intereses no apuntan ya al cambio, sino a las continuidades y a las permanencias que indagan en el universo simbólico, siguiendo a Claude Lévi-Strauss, o cuya causa descubren en las adaptaciones al medio natural bajo la influencia de Marvin Harris”. Para Oliveira (2004), os indígenas localizados no Nordeste do Brasil foram classificados de acordo com o paradigma culturalista:

-por Eduardo Galvão, como contendo uma “falta de unidade” e “inconsistência”.

-no *Handbook of South American Indians* (por R. Lowie e A. Métraux, contando com a colaboração de Nimuendaju), fazem referência ao que esse índios foram no passado, através de relatos de cronistas, não através do que se apresentavam.

-por Darcy Ribeiro, como índios aculturados, “desajustados” sociais.

Lévi-Strauss, como já demonstrou Favre (1999), assume grande importância nesse período. Com o seu “método etnológico”, utilizando a metáfora do antropólogo como um astrônomo, este autor influenciaria os pensadores brasileiros. Oliveira considera que

A metáfora da astronomia é, no entanto, inteiramente inaplicável ao estudo das culturas autóctones do Nordeste e, no máximo, poderia ajudar a entender as razões de sua baixa atratividade para os etnólogos. Se é a distintividade cultural que possibilita o distanciamento e a objetividade, instaurando a não-contemporaneidade entre o nativo e o etnólogo, como é possível proceder com as culturas indígenas do Nordeste, que não se apresentam como entidades descontínuas e discretas? (2004, p. 16)

A categoria “índios do Nordeste” só vai surgir oficialmente na Antropologia brasileira em 1975, na Reunião da ABA, realizada em Salvador, onde será estabelecida a cooperação entre FUNAI e Universidade Federal da Bahia para gerar programas de assistência aos povos indígenas localizados na Bahia, “gerando dados e argumentos que fortalecem suas demandas”. Para Oliveira (2004, p. 18), como resultante deste contexto, surge a primeira tentativa de definição dos “índios do Nordeste” integrados pelos “diversos povos adaptativamente à caatinga e historicamente às frentes pastoris e ao padrão missionário dos séculos XVII e XVIII (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO 1992, p. 433)”. O autor afirma que

Em vez de optar por um eixo ordenador central (como a história e as formas de colonização, ou nichos ecológicos e sua capacidade diferenciada de atender às demandas das culturas e gerar processos adaptativos), que lhes possibilitaria desenvolver um discurso teórico e interpretativo, os autores associam variáveis de natureza teórica muito distintas dentro de uma moldura que tem um caráter regional e particularizante. A unidade dos “índios do Nordeste” é dada não por suas instituições, nem por sua história, ou por sua conexão com o meio-ambiente, mas por pertencerem ao Nordeste, na condição de conglomerado histórico e geográfico (OLIVEIRA, 2004, p.19).

De acordo com Oliveira enquanto na Amazônia as dimensões ambiental e geopolítica seriam os centros dos debates, no Nordeste as questões ainda se concentram principalmente na intervenção assistencial e fundiária. Se na Amazônia a ameaça mais latente é a invasão dos territórios indígenas, bem como a degradação de recursos ambientais, no Nordeste, “o desafio à ação indigenista é *restabelecer os territórios indígenas*, promovendo a retirada dos não-índios das áreas indígenas, *desnaturalizando* a “mistura” como única via de sobrevivência e cidadania” (OLIVEIRA, 2004, p.20). Neste contexto, Reesink (2000) chama atenção para o fato de que são os aspectos religiosos que ganham destaque enquanto sinais diacríticos da identidade indígena no Nordeste. No caso estudado neste trabalho, a relação dos Tingui-Botó com o Ouricuri parece confirmar esta perspectiva.

No presente estudo, essa relação entre identidade étnica e Ouricuri esteve sempre evidente. Ao iniciar a pesquisa de campo para a realização desta dissertação o objetivo se voltou para a produção de imagens: perceber as relações estabelecidas pelas crianças Tingüi-Botó entre elas mesmas e com outras gerações, suas percepções de mundo que estão interligadas às práticas ritualísticas desta população e observar certos aspectos da socialização destas crianças a partir da realização de registros imagéticos. Esta modificação aconteceu através da própria dinâmica do trabalho de campo, se revelando, a produção de imagens, também uma demanda dos Tingüi-Botó.

Quando a pesquisa sobre xamanismo indígena, em 2004, foi iniciada, Sabaru que é um dos líderes políticos da aldeia e filho do Cacique Eliziano demonstrou-se preocupado com a realização de registros fílmicos e fotográficos. Esta população, através de suas lideranças, sempre se mostrou cuidadosa com a apresentação pública enquanto indígenas. No mesmo dia que nos apresentamos aos Tingüi-Botó, Sabaru nos falou sobre o Ouricuri. Explicou que este “é como uma volta ao nosso passado”. Segundo sua descrição, o

Ouricuri é um lugar que possui casas de palha e de barro, com potes de barro e sem energia elétrica, onde se costuma cantar e dançar (cantos e danças sagrados). Atividades como a caça são desenvolvidas na mata do Ouricuri. Os Tingüi-Botó praticam o reflorestamento da mata porque esta possui seus “guardiões”, que fazem parte de sua cosmologia, e para evitar olhares curiosos de não-indígenas. Antes da ida ao Ouricuri é preciso ‘estar limpo’, ou seja, há uma “dieta” em que a ingestão de bebida alcoólica e prática de relações sexuais devem ser evitadas nos dias que antecedem o ritual.

Sabaru falou que as pessoas que visitam a aldeia “*não conseguem saber quem são os Tingüi-Botó. Só quem conhece o Ouricuri*”. Assim, falar de xamanismo era sempre demarcar um espaço de conhecimento “verdadeiramente” indígena entre os Tingüi-Botó, mas que não poderia ser demonstrado através de imagens. Ao afirmar que só se poderia conhecer os Tingüi-Botó no Ouricuri e, sendo este inacessível porquê sagrado e secreto, esta imagem interdita é o que foi evidenciado, muitas vezes, como uma característica de práticas religiosas que se relacionam com a afirmação da identidade indígena.

Esses dados demonstram que o xamanismo é delimitador de espaços secretos e internos, demarcando também “lugares” simbólicos onde as políticas estatais não podem atuar como fiscalizadoras, dando espaço às diversidades e criatividade. Sabaru não permitiu que registros imagéticos fossem feitos num primeiro contato. Ao explicar que não estava vestido adequadamente (com adereços indígenas), ele disse que precisaria estar com seu “cocar” e seu “cachimbo”. Sabaru explicou que o “*cocar é nossa casa*” e “*o pauí [cachimbo] é nosso coração*”. Desta forma, ele estaria desprotegido diante da câmera que haveria de perpetuá-lo sem uma “casa” e um “coração” indígenas, ou seja, trata-se da exibição de elementos que perpassam a afirmação da “auto-imagem” indígena (AMORIM, 2003). Amorim considera que a “construção (visual) da auto-imagem dos povos ressurgidos” está relacionada a uma construção

[...] da imagética do ressurgimento que, em si, indicará a imagem (visível) construída nesta dinâmica étnica e que ‘será’ a imagem que esses povos, em seu resgate – social, cultural, religioso, histórico e político – tentam, a partir de sua apresentação como índio, mostrar como reafirmação étnica” (2003, p. 16).

Um fato ilustrativo da relação com o segredo e a interdição do registro imagístico foi quando o indígena Kawê nos apresentou a aldeia, nos levando a um local próximo ao Ouricuri. Seguimos acompanhados pelas crianças. Filmando o caminho e gravando as explicações, uma vez que Kawê não permitiu o registro de sua imagem, ao chegarmos num local considerado “*semi-sagrado*”, ou seja, já próximo ao Ouricuri, pediu que desligássemos a filmadora e a máquina fotográfica. O que víamos ali, explicou, já pertencia a um domínio exclusivamente indígena e fazia parte do segredo. As crianças que nos acompanhavam, que estavam um pouco mais afastadas, gritaram ao nos aproximarmos do Ouricuri, perguntando se Kawê nos levaria até lá. Assim, a “ciência do índio” deve ser cultivada e re-elaborada em segredo, e é este segredo que mais parece falar de como o “ser índio” tem sido vivenciado pelos Tingüi-Botó.

Os dados referentes aos povos que praticam Ouricuri foram objeto de reflexão na monografia *Índio Tem que Ter Ciência: Imagens, Xamanismos e Identidades Indígenas* (FERREIRA, 2007) ⁹. As imagens registradas foram consideradas material etnográfico utilizado para busca de significado e produção de conhecimento antropológico. Desta forma, o registro imagético, percebido como instrumento de pesquisa que interfere diretamente na postura dos entrevistados, desenvolve uma (re)ação entre os próprios pesquisados.

Além de tratarmos a realização de imagens como instrumento de pesquisa, estas podem possibilitar uma releitura dos dados etnográficos. Para Koury (1999), um primeiro olhar nos é permitido no contato direto em campo. O registro imagético, então, nos permitiria um segundo olhar sobre estes dados, gerando uma nova percepção tanto sobre a postura dos entrevistados, quanto sobre possibilidade de entender o que passou despercebido durante a realização da entrevista. France vai além ao considerar que a “observação diferida”, ou seja, observação realizada a partir da utilização de instrumentos tecnológicos de registro fílmico, “abre” a pesquisa (1998, P. 343).

O recurso oferecido pela máquina fotográfica digital que possibilita às pessoas verem os registros de forma imediata produz, muitas vezes, observações por parte daqueles que foram fotografados que geram reflexões sobre o registro, resultando numa

⁹ Apresentado ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, como um dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelo AVAL.

nova auto- *mise en scène*, ou seja, nova forma de se apresentar para a fotografia ou filmagem (FRANCE, 1998). As fotografias registradas com as crianças indígenas, por exemplo, geralmente eram bem recebidas por elas e por seus pais ou pessoas mais velhas, o que acarretava numa outra fotografia. Assim, estes adultos, muitas vezes, faziam questão de adornar as crianças para serem registradas “como índios”. Neste sentido, considero que a imagem “etique”, produzida pelo pesquisador, pode se tornar “emique”, que foi produzida ou assumida pela comunidade (GURAN, 2002, p. 96), no próprio momento do registro.

Em dezembro de 2007 retornamos aos Tingüi-Botó com o objetivo de propor a realização de um filme etnográfico. Tínhamos uma equipe composta por pesquisadores, estudantes e um cineasta. Foi, então, organizada uma reunião para a discussão desta proposta. Nesse encontro nos foi permitida a utilização de equipamentos de registros fotográfico e videográfico, onde foram realizadas também entrevistas com Cacique, pajé e lideranças da comunidade. Propomos a elaboração conjunta de um roteiro, o que despertou o interesse dos Tingüi-Botó. Eles já haviam tentado enviar propostas autônomas para realizar filmes sobre sua história, mas ainda não haviam obtido nenhum tipo de financiamento.

Nesta reunião foi decidido que, caso o projeto fosse aprovado, os Tingüi-Botó guiariam as filmagens indicando os lugares relevantes, os pontos que deveriam ser discutidos e a forma como se apresentariam. Terra, produção econômica e ecologia foram alguns temas propostos: a utilização da terra para plantação, especialmente de batata, o reflorestamento da mata, viveiros, bem como a utilização de plantas de efeito mágico-curativo, deveriam ser abordados ¹⁰. Este projeto não foi efetivado por não haver financiamento ¹¹. Mas o que é relevante é a modificação que se deu na postura das lideranças da aldeia em relação à realização de registros imagísticos entre os Tingüi-Botó. A imagem vista como um instrumento de visibilidade para o grupo, através de uma produção que esteja relacionada com as necessidades apontadas por este povo, transforma-se num instrumento também de intersecção entre a produção imagética para

¹⁰ A proposta de produção de um filme etnográfico com os Tingüi-Botó seguiu o edital do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ IPHAN, concentrando-se nos aspectos relativos a seu patrimônio cultural e imaterial. O argumento construído baseou-se em resultados das pesquisas já realizadas, quando os próprios índios Tingüi-Botó expressaram o desejo de realização de um “documento áudio-visual” sobre seu povo, como afirmou Kawê.

¹¹ Esse projeto foi inscrito no ETNODOC 2007, mas não foi selecionado.

fins analíticos, acadêmicos, e política, com o objetivo de atender a demanda desta população.

Salientando que as questões referentes ao “ritual” não deveriam ser abordadas no (possível) filme, os Tingüi-Botó, de algum modo, o fariam presente não através de sua “imagem”, ou seja, de como eles vêem o Ouricuri, o vivenciam, mas através do seu oposto, o segredo, uma espécie de não-imagem para os que estão “de fora”. Esta não-imagem se dá através da interdição do registro de imagens, revelando o Ouricuri através de sua ocultação. Como disse Sabaru, “aqui”, na aldeia, “vocês” nunca vão saber o que é “ser índio”. Apenas “lá” no Ouricuri, apenas onde “vocês” não podem ir e nem ver.

Assim, de acordo com a abordagem sugerida por Novaes (1998), as imagens, assim como os textos, podem ser “artefatos culturais” que, através de sua produção e análise permitem a “reconstituição da história cultural de grupos sociais”, apontam processos de mudança social, bem como podem demonstrar impactos “das frentes econômicas e da dinâmica das relações interétnicas” (NOVAES, 1998, p. 116). Neste sentido, estudar crianças a partir dos registros fílmicos e fotográficos realizados durante a pesquisa de campo na qual se baseou esta dissertação¹², possibilitou observações sobre modificações na infância, a partir das histórias de vida das diferentes gerações que compõem os Tingüi-Botó. O presente estudo tem considerado as crianças em relação com o restante desta população aldeada, através da perspectiva geracional.

O conceito de “geração” desenvolvido por Sarmiento (2005), que pretende dar conta de suas dimensões sincrônica e diacrônica, possibilitará a análise da infância em si mesma, como também interagindo com as demais gerações que fazem parte da aldeia Tingüi-Botó. Esta perspectiva teórica justifica, então, a opção de continuar a privilegiar as crianças como tema principal deste trabalho, apesar de na dinâmica da pesquisa outros atores sociais terem sido incluídos. Neste sentido, até mesmo o material imagético registrado sem uma relação direta com estas crianças ajudam a entendermos como a infância é percebida por esta população, internamente, bem como em relação com a sociedade abrangente.

Pires (2008) assinala que o campo de estudos sobre a infância, seja sob uma perspectiva sociológica, seja antropológica, é relativamente recente. Como

¹² Realizada entre os meses de março a junho de 2009.

consequência, a literatura produzida sobre esta temática não é extensa. Entretanto, “os pesquisadores não estão de acordo em vários pontos, inclusive sobre a própria história dos estudos sobre criança” (PIRES, 2008, p. 134). Como apontam Müller e Hassen,

A necessidade de estudos interdisciplinares sobre a infância foi apontada nos anos 1970 por Rosemberg (1976, p. 1470), que, ao criticar a tradição de pesquisa na Psicologia, sugere que se amplie a visão: “enquanto a Psicologia não fizer apelo à Antropologia, continuaremos apenas a ensinar crianças”. Rossetti-Ferreira (2004) mostra que a Psicologia do desenvolvimento assumiu a necessidade de apreender e analisar os fenômenos complexos em suas múltiplas dimensões, de maneira integrada e inclusiva (2009, p. 467).

A Antropologia ainda considera um “desafio” ter como objeto de estudo as crianças, tal como afirma Cohn (2005). Pires observa “tanto no Brasil quanto no exterior (Reino Unido, Estados Unidos da América, Portugal, França, países nórdicos), um crescimento do interesse dos antropólogos e sociólogos na criação de um campo de estudos específico para o estudo do tema” (2008, p. 137). Esta autora aponta que

Na França, os estudos sobre criança estão vivendo uma fase de crescimento quantitativo e de abertura de novas frentes teóricas, tendo sido reconhecidos pela Associação Internacional dos Sociólogos de Língua Francesa (AISLF) - apesar de, como afirma Eric Plaisance (2004, p. 222), ainda ser “um campo de pesquisa disperso, mal circunscrito, trabalhado por pesquisadores que mal se conhecem e têm poucas interações”. Do mesmo modo, no Brasil, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) incluiu em 2006, pela primeira vez na sua reunião bianual, um grupo de estudos voltados para a temática (GT 41: Por uma antropologia da Infância) (PIRES, 2008, p. 137).

A Sociologia da Família e a Sociologia da Educação subestimaram o papel da criança considerando-a, a primeira, “como um objeto das práticas educativas dos pais” e, a segunda, através dos estudos sobre escolarização, “focalizando a influência das estruturas familiares e escolares sobre a criança” (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 468). Concentrando-se na análise sobre o campo da Pedagogia, Rocha considera que os trabalhos voltados à infância propõem diálogo com as outras disciplinas que estão sob o julgo das Ciências Sociais, utilizando-se de métodos e teorias comuns, indicando “uma negação da infância como categoria homogênea e a necessidade de consideração das vozes das crianças nas pesquisas” (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 469). Seguindo estas

pistas, pode-se indicar que a perspectiva adotada nesta dissertação considera a criança como o principal sujeito da pesquisa, uma vez que no desenrolar do trabalho de campo percebi que deveria abrir mão de tê-las como sujeito exclusivo de minhas atenções, contudo, sem perdê-las de vista.

O primeiro capítulo do presente trabalho refere-se aos aspectos metodológicos da pesquisa com crianças. Trata da relação que foi estabelecida entre a pesquisadora e os Tingüi-Botó, de implicações que a escolha de estudar crianças numa população indígena acarretou na pesquisa. Além disto, serão feitas considerações sobre a utilização do registro imagético como uma opção metodológica que possibilita diálogo entre os interesses dos pesquisados e da pesquisadora, tornando-se um caminho para a realização de produções que revelem aspectos variados sobre os Tingüi-Botó. A partir da formação de grupos na aldeia, de mulheres, crianças e rapazes, são demonstradas formas de representações desta população indígena.

O segundo e o terceiro capítulos discorrem sobre as imagens realizadas, a partir da análise dos processos de produção imagética (quem as registrou, a partir de qual tecnologia, o que levou estes grupos a se formarem). Também discute sobre os conteúdos apresentados nas imagens, demonstrando elementos escolhidos por estes grupos para serem registrados, bem como apontam os objetivos que motivaram essas escolhas.

O quarto capítulo pretende uma abordagem mais direcionada às crianças. Primeiramente, um passeio pela história das crianças indígenas no Brasil ajuda a contextualizar os principais sujeitos deste estudo: as crianças Tingüi-Botó. Depois disto, a perspectiva geracional (SARMENTO, 2005), adotada neste trabalho permite que sejam apontadas modificações na percepção sobre a infância nesta população a partir das histórias de vidas relatadas através do registro imagético. Assim, uma análise sobre aspectos que evidenciam como a infância é vivenciada pelas crianças “de hoje” pretende considerar suas relações com o lugar onde vivem e com as pessoas com quem convivem. Este capítulo é dedicado a uma análise sobre a importância da transmissão do “conhecimento indígena” para as crianças que, a partir de aspectos relativos a sua socialização, constroem suas identidades (indígenas) e suas percepções de mundo. Neste sentido, para as crianças o processo de produção de imagens constituiu-se também num momento de aprendizagem e reelaboração da história dos Tingüi-Botó.

Ao adotar o registro imagético como principal método utilizado durante a pesquisa de campo nos Tingüi-Botó, pude perceber aspectos de uma política de representação que, evidenciada por grupos diferentes, demonstram percepções e práticas que estão ligadas a eles. A análise das imagens feitas na aldeia com as pessoas que haviam participado dos registros de formas diferenciadas, direta ou indiretamente, possibilitou uma visão geral de como estas imagens foram percebidas, interferindo no modo como outras foram feitas posteriormente.

Ao escolher estudar as crianças, tive a oportunidade de observar diversos espaços que estas ocupam na aldeia. Assim, aprendi que as crianças nos Tingüi-Botó possuem um “lugar privilegiado” no sentido de poder circular pelos “lugares de homem” e de “mulher”, de freqüentar as casas, de serem “aprendizes” que devem estar entre os diversos grupos. Enquanto atores sociais, elas vão construindo suas representações de mundo a partir de suas experiências e reelaborando os saberes que aprendem com as gerações mais velhas, tendo como um de seus projetos de vida a continuação dessa transmissão de conhecimento: elas aprendem sabendo que lhes caberá repassar os “conhecimentos indígenas” para outras (futuras) gerações.

2. UMA EXPERIÊNCIA COM REGISTROS VISUAIS E CRIANÇAS

ASPECTOS METODOLÓGICOS

*La Máquina fabrica cosas que exceden muchas veces lo investigado, o al menos la propuesta consciente de la investigación. Y a la vez algo falta*¹³.

As crianças como sujeitos sociais ativos comunicam a respeito de um momento histórico específico, realizando uma leitura do mundo que, através da interação com outras gerações, podem suscitar mudança social (SARMENTO, 2005). Partindo deste pressuposto, as crianças Tingüi-Botó serão pensadas de acordo com o momento atual que vivenciam que, posto em diálogo com aqueles vivenciados por outras gerações, suscitam experiências de vidas diferenciadas, mas também relacionais. Neste sentido, o recorte geracional presente neste estudo possibilita que as várias “representações” dos Tingüi-Botó, as quais tive acesso a partir da utilização dos aspectos teóricos, metodológicos e técnicos propostos pela Antropologia Visual, sejam discutidas como forma de pôr em interação o material resultante dos registros imagéticos realizados durante a pesquisa de campo.

O objetivo de refletir sobre esta produção imagética é de apresentar quais as implicações que, a partir de tais registros, pude observar: 1- quais são as semelhanças e diferenças das representações imagísticas entre os diversos grupos que se formaram na aldeia para refletir e produzir imagens; 2- como estes registros evidenciam as diferenças e semelhanças entre as histórias de vidas das diferentes gerações que compõem os Tingüi-Botó; 3- o que as imagens nos sugerem sobre o “lugar das crianças nos Tingüi-Botó”; 4- O que é específico das representações de mundo das crianças que se refletem nas imagens pensadas ou produzidas por elas; 5- como o momento histórico atual se reflete na própria produção das imagens (temas escolhidos, “mensagens” diferenciadas para expectadores também diferentes, processos de produções em interação que se aproximam ou se distinguem a partir dos interesses propostos por tais grupos).

¹³ GUARINI, Carmen. “Explorando el Miedo em la Investigación Antrpologica” in *Cadernos de Antropologia e Imagem: 10 Anos [1995-2005]*. N° 21. Ed. Contra Capa. Rio de Janeiro, 2005: 87-95.

2.1 Perspectivas teóricas

Seguindo o roteiro proposto por Clarisse Cohn (2005), uma Antropologia em que a criança é percebida como uma categoria analítica surge na década de 1920 e pode, até 1960, ser dividida em dois momentos. O primeiro corresponde àquele em que se destaca a Escola de Cultura e Personalidade, especialmente a partir dos estudos desenvolvidos por Margaret Mead. Segundo a autora, os estudos que marcam esta época possuem como preocupação entender os significados culturais que outras sociedades possuem a respeito do que é “ser criança” e “ser adolescente”. A cultura passa a ser considerada aquilo que “é transmitido entre gerações e aprendido pelos membros da sociedade”. É assim que a Escola de Cultura e Personalidade pretende delimitar o que é cultural e o que é biológico. Tais perspectivas também seriam demarcadas por uma cisão entre a “vida da criança” e a “vida adulta” ou uma distinção entre maturidade versus imaturidade (COHN, 2005, p. 15).

Clarisse Cohn (2005) ao delimitar a década de vinte para demarcar o início dos estudos sobre crianças desconsidera um importante material produzido por autores que não tiveram as crianças como objetos centrais de suas análises, mas influenciaram fundamentalmente os estudos que, a partir de então, passaram a se debruçar sobre a infância. Lévi-Strauss, em sua introdução à *Sociologia e Antropologia* de Marcel Mauss, observou que “Mauss anuncia as mais atuais preocupações da escola antropológica americana, tais como iriam se exprimir nos trabalhos de Ruth Benedict, Margaret Mead e da maior parte dos etnólogos americanos da nova geração” (2003, p.12).

Para entendermos quais são as bases destes estudos, observamos que Malinowski (1983) e Mauss (2003) fornecerão a inspiração necessária à análise desenvolvida por Margaret Mead sobre a criança nas sociedades a que se dedicou:

- Malinowski, preocupado que estava, com “a vida sexual dos selvagens”, observando suas “funções sociais”, dedica algumas linhas sobre técnicas referentes aos cuidados com os bebês, quando descreve o período de pós-parto. Segundo sua descrição, o bebê e sua mãe ficariam suspensos sobre uma fogueira que despenderia uma fumaça capaz de protegê-los, sendo também uma medida de higiene para ambos. Depois, a exibição em público do bebê e da mãe, ganhando presentes de seus parentes paternos seria seguida de outro mês de reclusão.

A alimentação é enfatizada como o mais importante dos cuidados para com a criança. O leite da mãe seria indispensável, mas não suficiente para manter a criança forte, utilizando-se a *memema*, (“o taro, bem fervido, é mastigado pela mãe ou por alguma de suas parentas” resultando numa papa) (MALINOWSKI, 1983, p. 242). Completo o primeiro ano de idade, outros alimentos são introduzidos na dieta da criança. Há também uma técnica de fortalecimento da criança através da unção da cabeça do bebê com óleo de coco e carvão. O banho quente dado diariamente possui como função conservar a alvura da pele. É no desmame que a criança recebe uma série de outros estímulos. Além da mudança alimentar, a criança passa a se relacionar com parentes paternos (a avó ou o próprio pai), e é afastada de sua mãe.

- Mauss, em *A Noção de Técnica Corporal* (2003), procura enumerar técnicas do corpo em que se destaquem as diferentes maneiras de educação corporal. Considerando o corpo como primeiro objeto e meio técnico, Mauss fala de tais técnicas como categorias. As categorias fazem parte de um aprendizado social. Para o autor, as “técnicas da infância” são definidas a partir da educação (ou melhor, em suas palavras, “criação e alimentação”) de crianças por adultos, especialmente pela mãe.

O transporte da criança falaria sobre seu contato com a mãe. O contato entre “sexos e peles” determinaria um tipo de relação diferenciado de “estados psíquicos desaparecidos em nossas crianças” (MAUSS, 2003, p. 224). Há a obrigação de amamentar por dois ou três anos. A técnica do desmame corresponderia a uma interrupção na reprodução. Este acarretaria numa série de aprendizados de outras técnicas a respeito de sua alimentação, locomoção e sentidos (visão, ritmos, relaxamento, postura, respiração, etc.) sendo realizado muitas vezes através da dança e da música. Enquanto Mauss estaria em busca dos meios com os quais as diferentes sociedades desenvolvem suas técnicas corporais, buscando instrumentos e métodos que centrariam no corpo sua análise, Malinowski estaria interessado em descobrir como o sistema social dos trobriandeses está organizado e como suas concepções a respeito da sexualidade (desejo sexual, reprodução, etc.) estão integradas. Nos dois casos as crianças são pensadas como receptáculos sociais. São ensinadas por adultos e reproduzem comportamentos sociais.

Mead parece ter encarnado as preocupações destes autores, desenvolvendo e acrescentando uma nova percepção sobre as crianças. Em suas observações a criança serve, também, como um receptáculo no qual a cultura deposita seus conteúdos e garante

seu desenrolar, produzindo um padrão, uma configuração cultural. A educação da criança e as técnicas para sua realização são objetos de análise em *Sexo e Temperamento* (2003). As diversas técnicas são enumeradas como forma de enfatizar as concepções adultas sobre o tema proposto no livro. A transmissão de técnicas às crianças molda as relações sociais. Estas são transmitidas através da relação da mãe e o bebê: transporte, amamentação, brincadeiras, desmame, entre outros. O cenário, como afirma Mead (2003), já está “montado” para o indivíduo desde o seu nascimento. A criança reproduzirá o padrão de conduta vigente em sua sociedade. Ainda bebê, ela já faz parte de uma rede de aprendizado e de relações que definirão sua conduta.

Em outro estudo, Mead (1972) buscou compreender o contorno cultural em que se dava o aprendizado da criança. Ela chegou à conclusão que, nos *Manus*, “un adiestramiento firme, constante, implacable en su insistente vigilancia, ha llegado a dotar al niño de corta edad de una sólida base, sobre la cual construirá el armazón de sus futuros conocimientos, a través de largos años de imitación de los adultos o de los chicos un poco mayores” (MEAD, 1972, p. 43). A idéia de padrão pressupõe a existência de uma “forma cultural”. Agora não mais um sistema como enunciou Malinowski, mas um padrão. Tal como Mauss chamara atenção para os instrumentos de transporte, amamentação, descanso, etc. da criança, Mead os desenvolveu, nos dando um rico material a respeito dos meios com os quais as crianças de diferentes sociedades são educadas e de como as técnicas que pressupõem tais instrumentos comunicam a respeito destas sociedades. Porém, Mead parece mesmo é ter se encantado pela **forma**.

Já Ruth Benedict (1972) também teria lançado os pressupostos da Escola de Cultura e Personalidade, influenciando uma série de estudos posteriores. Possuindo uma estrutura semelhante a *Sexo e Temperamento* de Mead (2003), em *O crisântemo e a Espada*, um estudo sobre o Japão pós-segunda guerra mundial, dedica um capítulo à criança japonesa, à como sua personalidade é moldada desde o nascimento. Com caráter de manual sobre o inimigo americano, suas entrelinhas dizem mais do que, superficialmente, enxergamos. Refletindo sobre “a Criança Aprende”, décimo capítulo do livro, Geertz (2005) argumenta que Benedict não parecia muito segura da realização de sua incumbência: a introdução e a conclusão de seus livros não possuíam exatamente uma conexão com as idéias desenvolvidas nos demais capítulos: “confusamente, um discurso sobre as formas transforma-se num discurso sobre os meios” (GEERTZ, 2005, p. 164). Neste sentido, os frutos lançados por Mauss parecem ter encontrado aí um terreno mais fértil.

Em um segundo momento, dominado pelas preocupações estrutural-funcionalistas, o centro dos estudos desenvolvidos seriam as práticas e processos de socialização dos indivíduos, as delimitações de papéis e de relações sociais. Cohn (2005) destaca para este momento o estudo realizado por Barbara Ward que, estando interessada inicialmente no aspecto sócio-econômico, volta sua análise para a “questão do choro” ou da “birra infantil” em Hong Kong. Para Cohn,

As crianças dos estudos estrutural-funcionalistas se vê relegada a protagonizar um papel que não define. [...] Suas ações e representações simbólicas não precisam ser estudadas, portanto, para que se defina seu lugar no sistema”. Desta forma, o que se estuda são grupos de faixas etárias, categorias de idade, mudanças de *status* social e seu papel funcional (2005, p.16).

Cohn (2005) se refere aos estudos de Egon Schaden, sobre as crianças Guarani e o de Florestan Fernandes, sobre a socialização entre os Tupinambá, como pioneiros sobre a temática da criança no Brasil, em Antropologia. Tais estudos são recheados com os “pressupostos culturalistas e funcionalistas”, enfatizando assim a “personalidade ideal” bem como o “papel social dos imaturos”.

Antes disto, porém, podemos destacar que em Casa- Grande e Senzala (2003), livro escrito nos primeiros anos da década de 1930, Gilberto Freire se dedica, dentro de uma pesquisa mais abrangente onde a contribuição das “três raças” à cultura brasileira era o que importava, à criança indígena. É sobre o “culumim”, no contexto de colonização, que o autor procura descrever os costumes próprios, bem como os cuidados despendidos com ele e métodos de controles sociais destinados às crianças. Azevedo (1976) na década de 1960, retomará a análise do papel da criança indígena na catequização. Para ambos, as crianças já eram vistas como atores sociais ativos, visto que influenciando seus pais, suas famílias, na catequização, ainda que subordinadas a um processo educativo imposto pelos padres. Estas são, também, receptáculos, mas não apenas, constituindo-se em agentes de transformações sócio-culturais.

O que irá permanecer na Antropologia por um longo período, e não apenas nela, é a crença da imitação imperfeita do universo adulto pelo infantil, ou a sua “miniaturização”, como propõe Florestan Fernandes (1976). Fernandes, focalizando os Tupinambá, buscava, assim como Mead, a forma como se dava a transmissão de

conhecimento e o aprendizado (1976). Apesar de ambos partirem de pressupostos diferentes, uma vez que um a procurava nas estruturas sociais, enquanto a outra partia do indivíduo para encontrar a configuração das culturas, as afirmações de Fernandes parecem menos enfáticas. Este chega a destacar,

Que não se pense apenas na transmissão de conhecimentos mediante a relação dos imaturos com os adultos no seio do grupo doméstico. Todos podiam aprender algo em qualquer tipo de relação social, o que convertia qualquer indivíduo em agente da educação tribal e projetava os papéis de 'adestrador' ou de 'mestre' em todas as posições da estrutura social. Merecem relevo particular, entretanto, as pregações dos principais, que favoreciam a atualização da memória coletiva e certos anseios de corresponder às exigências das tradições tribais (FERNANDES, 1976, p. 72).

Cabe acrescentar, como afirmam Lopes de Silva e Nunes (2002), que nos anos 40 do século XX, Bastide se refere a dificuldade de comunicação entre o “mundo dos adultos” e o “mundo das crianças”, como destacam numa resenha bibliográfica sobre “a presença da criança na literatura brasileira” Alvim e Valadares (1988) (LOPES DA SILVA; NUNES, 2002, p.16). De acordo com estas autoras, apenas em 1973 é que surge a proposta da criação de uma Antropologia da criança por Charlotte Hardman. Hardman argumentaria que “as crianças constituem um grupo social que pode e deve ser estudado especificamente, por si só não por extensão de outros” (LOPES DA SILVA; NUNES, 2002, p.13). Entretanto, somente na década de 1980, é que uma Antropologia da Criança encontra lugar em reuniões científicas e na segunda metade da década de 1990 que centros de pesquisa sobre a criança se estabelecem. As autoras, deste modo, afirmam:

[...] assiste-se, portanto, uma proliferação de interesses científicos em torno da infância, especialmente em torno da infância nos países industrializados e em avançado processo de globalização, à medida que também se evidenciam e crescem os paradoxos e ambigüidades no relacionamento entre o universo infantil e a sociedade adulta (Qvortrup, 1995). Pensamos que o Brasil, onde a globalização não é um processo alheio às sociedades indígenas - que, no entanto, lutam por reafirmar suas referências de origem ao mesmo tempo em que sempre as recriam -, oferece um cenário particularmente interessante e invulgar para pensar nesse relacionamento que os colegas europeus consideram tão paradoxal e ambíguo (LOPES DA SILVA e NUNES, 2002, p. 15).

Um dos principais estudos desenvolvidos atualmente sobre crianças foram realizados por Christine Toren (1993), que perpassam os campos da Antropologia e da Psicologia, sobre como as crianças fijianas “atribuem sentido ao mundo”, como define

Cohn (2005). A Antropologia avançou no sentido de considerar as crianças como um sujeito percebido e analisado por seus próprios méritos. Para alguns, considerada como uma cultura dissociada do universo adulto (p. ex. CORSARO, 2005) ou, para outros, como estando relacionada a uma cultura mais abrangente que envolve atores sociais diversificados (PIRES, 2007), a Antropologia da Criança vai se constituindo num sólido campo investigativo.

A despeito de crianças e adultos, na história das ciências sociais, serem tratados como categorias dicotômicas, tal concepção tem caído em descrédito na contemporaneidade. Müller e Hassen afirmam que, primeiramente, “elas não são mais adequadas para entender a infância e sua complexidade” (2009, p. 473). Em segundo lugar, “esse rompimento vem introduzindo outros tipos de relações e incertezas, como, por exemplo, de que a distinção da infância e da idade adulta nunca foi totalmente clara” (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 473). Estas autoras chamam atenção para o fato de a criança ter sido sempre tratada como um ser incompleto, sendo, a infância, considerada “um estágio de imaturidade física e emocional”, e ficando restringida nas ciências “a uma categoria social” (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 474).

Segundo Sarmiento (2005, p. 363) a sociologia da infância possui como “primeira tarefa” apreciar a “**geração**” como “uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais (por exemplo, QVORTRUP, 2000; ALANEN, 2001; MAYALL, 2002)”. Tal tarefa, para este autor, não poderia ser realizada sem esforço ao considerarmos a crítica ao conceito de "geração", por sua “diluição dos "principais" factores de estratificação e, especialmente, por ocultar numa designação comum as diferenças e desigualdades de classe” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Deste modo, Sarmiento destaca que resgatando o conceito de "geração" o que se impõe é a “consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles”. Neste sentido a geração não pulveriza as questões de classe, gênero ou raça “na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos” (SARMENTO, 2005, p. 364).

Para Qvortrup (1999) o importante é que as especificidades e generalizações cabíveis sejam realizadas, não sendo relevante de qual se parte, já que as generalizações possuem “o objetivo de conseguir uma visão da universalidade das condições que a infância enfrenta”. A partir disto, o autor enfatiza que “por fim, interessa explorar o nosso próprio conhecimento geral com o objetivo de o poder aplicar no contexto concreto em que vive cada criança” (QVORTRUP, 1999, p. 11).

Sarmiento pontua que a “geração” possui base, mais fortemente, na obra de Mannheim (1993). Para ele “geração” seria um fenômeno cultural, marcado pela interação entre pessoas nascidas na mesma época em relação com outras pessoas nascidas em épocas diferentes, onde as ações destas originam tensões que são potencialmente capazes de gerar **mudança social**. Esta é considerada por Mannheim como “evolução intelectual da sociedade” (2005, p. 364).

Segundo Sarmiento, Qvortrup (1991, 2000) “des-historiza” o conceito de geração para se deter nos aspectos estruturais: “‘Geração’ é assumida como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade”. A infância independe, nesta perspectiva, das crianças. Privilegia-se, portanto, a “análise das relações intergeracionais” deixando em segundo plano “as relações intrageracionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância” (SARMENTO, 2005, p. 364).

Leena Alanen (2001) resgataria o conceito mannheimiano, “sublinhando a potencialidade heurística do conceito de “geração” como variável dependente, isto é, como grupo de idade construído pelos respectivos actores, no quadro das respectivas interações e dos processos de construção simbólica dos seus referenciais de existência” (SARMENTO, 2005: 364). Sarmiento afirma que, ampliando as “perspectivas interaccionistas de Alanen” a reconstrução do conceito de “geração” pode ser feita considerando os elementos sincrônicos e diacrônicos existentes na construção social (SARMENTO, 2005, p. 365).

No presente estudo, as crianças são consideradas atores sociais que revelam aspectos das visões de mundo de um povo. Os dados etnográficos observados entre os Tingüi-Botó sugerem que através das experiências vivenciadas pelas crianças são reveladas concepções do que este povo considera sobre o que é “ser Tingüi-Botó”. Elas

são educadas por adultos de acordo com este sentimento de pertencimento ao grupo (indígena). Assim, já “nasceram” indígenas, ou seja, desde o nascimento essas crianças foram inseridas em práticas “de índios”, tais como experiências xamanísticas a partir da participação no ritual Ouricuri e organização da aldeia com escola e posto de saúde na área indígena. Nesse trabalho serão focalizadas as interações entre as diferentes gerações, bem como as histórias de vidas que, a partir do registro imagético, evidenciam mudanças sociais na forma de percepção sobre a infância entre os Tingüi-Botó

2.2 As crianças Tingüi-Botó

Segundo dados registrados no posto de saúde da FUNASA, localizado na área indígena Tingüi-Botó, em 2009 haviam 55 crianças (entre 0-12 anos) e 53 jovens (entre 12-19) aldeados. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), lei Nº 8.069, 13 de julho de 1990, Art. 2º considera-se crianças as pessoas até doze anos de idade e adolescentes entre doze e dezoito. Excepcionalmente as pessoas com idade entre os dezoito e vinte anos podem ser consideradas como adolescente, de acordo com o Parágrafo Único desta mesma lei. Esta categorização da criança a partir da delimitação de uma faixa etária específica é vivenciada também entre os Tingüi-Botó. Porém, há momentos em que esta classificação é abandonada ou, ao menos, subordinada a outras consideradas mais importantes como pode acontecer, por exemplo, num contexto ritual onde a distinção entre as obrigações e experiências parecem ser feitas mais por uma categorização de gênero do que por faixa etária.

O posto de saúde atende também à população não-aldeada, ou seja, pessoas que se reconhecem como Tingüi-Botó, mas não moram na aldeia. Segundo a enfermeira do posto de saúde, Júlia Salgueiro, o atendimento realizado para quem está fora da aldeia é secundário. Ela explicou, “*por exemplo: nós pedimos vacinas para todos, mas quando chegam, nós vacinamos primeiro as crianças da aldeia e depois vemos se dá para vacinar as outras que estão fora*”. Érica, indígena Tingüi-Botó, que trabalha no posto, informou que existem 20 crianças desaldeadas, morando em Olho D’Água do Meio:

É a mesma coisa, só que aqui [na aldeia] tem obrigação de ir de casa em casa, o que não significa que a gente não faça lá também. É isso que dá confusão muitas vezes. A FUNASA diz que não tem direito por que é desaldeado, mas é desaldeado por que não

tem terra. Agora tem a fazenda [se referindo a ultima terra conquistada, fazenda Ypioca], mas a FUNAI não constrói mais casa, fica por conta do índio.

A escola da aldeia também atende a estas crianças. São 44 alunos matriculados, entre os 5 e 12 anos de idade que estudam num regime multisseriado: pela manhã funcionam o 1º e 2º anos na mesma sala e o 3º em outra (a escola só possui duas salas de aula) e no turno da tarde funcionam o 4º e 5º anos, também juntos. A partir do 6º ano os alunos estudam em escolas municipais ou estaduais, situação que não é específica desta população indígena.

Um fato curioso é que recentemente algumas famílias têm registrado seus filhos com “nomes indígenas”, tais como Aporinã (3 anos), Dyarrury (3 anos), Inapory (4 anos), Tantinã (1 ano) por exemplo. Também há crianças maiores e jovens registrados com “nomes indígenas”, mas o que se pode perceber é que há um aumento dessa prática entre as mais novas. As crianças dividem seu dia entre a escola, a casa, os exercícios escolares “de casa”, suas brincadeiras e conversas. No caso das meninas elas podem ajudar no serviço doméstico ou na lavoura, episodicamente. Para os meninos o trabalho na lavoura é mais freqüente, não se tratando, porém, de atividades realizadas diariamente.

Minha aproximação com as crianças da aldeia se deu através de Acássia, neta do Cacique Eliziano e D. Salete, sua esposa. Esta menina de dez anos logo se aproximou e me fez entrar em contato com as outras crianças de sua faixa etária. Foi ela a grande companheira que tive em campo. Possuindo entrada livre na casa de sua avó, estava sempre por lá, me avisando do que estava por acontecer. Acássia me explicava sobre a aldeia, conversava sobre seu dia e perguntava sobre minha vida. Foi através dela que fiquei sabendo do cotidiano de muitas crianças na aldeia.

No início de nossas conversas Acássia gostava de falar sobre como achava linda a natureza e que não gostava de destruí-la ou, em suas palavras, ficava triste de ver alguém “*destruindo uma plantinha*”. Acredito que ela procurava temas que julgava de meu interesse, pois, logo sua avó fez questão de explicá-la que eu iria fazer um trabalho “de antropologia” com “as crianças da aldeia” e elas deveriam me explicar “como é a relação com a natureza”, “o que acham das plantas”. Não demorou muito para que Acássia tomasse para si o papel de me apresentar à suas amigas. As garotas tinham idade entre nove e doze anos. Geralmente nos reuníamos à noite, pois, é neste período

que as crianças costumam brincar. Já com os garotos a aproximação se deu de forma mais lenta, pois, como estava sempre “com as meninas”, eles na maioria das vezes não tinham interesse em suas brincadeiras.

Na verdade, com cada grupo de crianças a relação foi se estabelecendo de formas diferenciadas: se com as garotas minha inserção em certas atividades foi facilitada a partir de Acássia, com os meninos foram as técnicas propostas pela Antropologia Visual (registro fotográfico e fílmico) que melhor renderam frutos. Com as crianças menores não houve um extenso processo de negociação para que eu fosse “integrada” de algum modo em suas atividades, pois, muitas se aproximaram sem que fosse preciso desenvolver alguma estratégia para isto (vinham me contar histórias, me convidavam para assistir desenho animado na televisão, para brincar). Do mesmo modo, porém, não havia restrições em me “expulsar” de tais atividades caso eu não correspondesse a determinadas expectativas: por exemplo, quando me negava a participar de certas brincadeiras.

Pires (2007) se utilizou de métodos e instrumentos variados para efetuar sua pesquisa. Distribuiu diários a algumas meninas da Catingueira (PB), participou das aulas de catecismo, uma vez que sua pesquisa se relacionava à religião de tais crianças, freqüentou suas casas, entre outros. Entretanto, para a autora, a estratégia mais interessante foi ter sua casa disponível para as crianças desenvolverem atividades, tais como brincar, fazer redações e desenhar. A autora estava consciente de produzir um ambiente diferente levando as crianças para sua casa. Apesar disso, acredita que os resultados foram positivos, pois, longe dos olhares de seus pais estas se sentiam mais à vontade. Para tal, foi necessário conquistar a confiança dos pais das crianças.

Já Corsaro (2005) argumenta que o fato de escolher escolas como local privilegiado de observação trouxe alguns problemas referentes à sua “posição” em relação às crianças, uma vez que, apesar de pedir aos professores que não lhe designassem tarefas de mando (como tomar conta da sala de aula, por exemplo, ainda que só por alguns instantes), algumas vezes os papéis se confundiam. No caso de minha pesquisa, o fato de não possuir um lugar especificamente nosso, criou condições desfavoráveis muitas vezes. Outras, porém, propícias.

Assim, D. Salette estava sempre gentilmente preocupada com meu conforto. Por isso mesmo aconteceu de algumas vezes ela pedir para que, ao anoitecer, as meninas

não me fossem “perturbar”. Então expliquei que isto não era incômodo, ao contrário, para mim era importante este contato com elas. D. Salete decidiu, então, comunicá-las que deviam ir me chamar de noite, por causa do trabalho que estava fazendo. Desta forma, minha relação com as crianças contou em certos momentos com sua presença. Mas também, por diversas vezes, este “controle” criou uma atmosfera de cumplicidade entre nós, como, por exemplo, quando elas iam escondidas de D. Salete para a barragem (que as proibia por causa do “sol quente na cabeça”, por que já não era “hora de ir” ou qualquer outro motivo) e apareciam molhadas contando suas aventuras, me fazendo prometer que “da próxima vez” as acompanharia.

Na pesquisa desenvolvida por Pires (2007) o desenho se mostrou fundamental para o entendimento de como as crianças pensavam sua religião, mas a autora destaca que estes só se mostraram proveitosos para ela à medida que eram acompanhados por descrições das próprias crianças sobre o que representavam os elementos que estavam dispostos no desenho. Minhas tentativas de fazer com que as crianças desenhassem foram frustradas. Nas vezes que tentei, elas se desinteressavam, como se estivessem desenvolvendo uma atividade escolar que tinham que fazer com certa fadiga. Numa das vezes, por exemplo, tentei fazer na casa de D. Salete mesmo, com seus netos Aritanã e João Pedro. Não deu certo! Ela logo propôs que eles desenhassem a natureza para me mostrar, como eles não se interessaram muito, ela estabeleceu uma competição para ver quem desenhava mais bonito.

Pires utilizou outras técnicas, tais como a criação de um roteiro conjunto e filmagem com as crianças ou gravações em fitas, para fazer um “programa de rádio”. Mas considera que estes recursos foram complementares, sendo mesmo a convivência com as crianças, a observação participante, e os desenhos que mais contribuíram para a realização de sua pesquisa. Concordo com Pires (2007) quando argumenta que os melhores métodos a serem empregados, ao pesquisar crianças, só podem ser descobertos em campo, de acordo com as possibilidades do pesquisador em oferecer diferentes meios de expressão e comunicação para elas, bem como das preferências destas por determinadas atividades. Em sua perspectiva, os mundos de crianças e adultos são relacionais, não incomunicáveis.

Para Corsaro (2005), há uma cultura das crianças, cujos códigos são inacessíveis a um adulto comum. O autor, realizando pesquisa comparativa em instituições de ensino

pré-escolares americanas e italianas, afirma: “estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia” (CORSARO, 2005, p. 446).

Para Pires “ser uma delas” não é possível, mas a autora se reconheceu e, nesta perspectiva, foi reconhecida pelas crianças como uma “adulta diferente”. Esta estratégia também foi utilizada por Corsaro para sua entrada no campo. O autor argumenta que quando realizou suas observações ainda não havia modelos a seguir para “não agir como um adulto típico”, decidindo-se por começar simplesmente observando e esperando que as crianças entrassem primeiramente em contato com ele.

É interessante considerar que quando realizei a pesquisa estava grávida. Como era início de gravidez, as crianças não perceberam logo, mas quando ficou visível a questão de “ser uma delas” era, sem dúvida, impraticável. Não que eu intencionasse ser reconhecida pelas crianças como outra, pois, além dos aspectos físicos, as relações que desenvolvi na aldeia com os adultos foram fundamentais para marcar meu lugar de adulta.

O fato de estar grávida influenciou, em certa medida, relacionamentos dentro da aldeia. As mulheres, especialmente, davam conselhos e se preocupavam com minha alimentação. Elas contavam suas experiências com gravidez e com seus filhos. Tais conversas, realizadas muitas vezes sob à sombra de uma cajazeira na aldeia foram valiosas tanto para me relacionar com as mulheres, fortalecendo laços de amizade com elas, como traziam, por vezes, histórias sobre crianças contadas por suas mães.

Foram esses ambientes informais, espaços comuns de interação, que possibilitaram um maior entrosamento com as crianças e mesmo com os Tingüi-Botó: a observação das práticas interativas das crianças entre si, com os adultos e com o meio-ambiente e os discursos das crianças relacionados à aldeia, à mata, ao Toré, à escola, entre outros. Milstein (2007) relata que foi no avançar de seu trabalho de campo, numa escola, que percebeu a importância de utilizar outros espaços com as crianças para que pudesse desenvolver um contato mais aprofundado com elas. Foi deste modo que as crianças participaram cada vez mais na própria pesquisa, não apenas enquanto informantes. Elas passaram a ser condutoras, realizando entrevistas, escolhendo os lugares a serem visitados, indicando as pessoas a serem entrevistadas, possibilitando

que a autora não apenas tivesse acesso à “visão de mundo” das crianças, mas também aos lugares, pessoas e acontecimentos que as envolviam.

Num primeiro momento, havia pensado em destinar à escola um lugar privilegiado de observação. Com o andamento da pesquisa percebi que este seria um dos lugares onde poderia me relacionar com as crianças, mas o espaço privilegiado foi outro, a área central da aldeia. No centro da aldeia está o posto da FUNASA, na sua frente há uma pequena coberta onde os homens costumam sentar-se para conversar, e como dizem as mulheres, por trás do posto, onde fica o “pé de cajá”, “é o nosso canto”. Apesar de observar algumas diferenças na ocupação desses espaços, há circulação de homens, mulheres e crianças por todos os lugares.

Debaixo da cajazeira as mulheres geralmente descansam dos afazeres domésticos e as crianças pequenas sempre acompanham suas mães. As crianças maiores costumam se aproximar para conversar também. Assim sendo, boa parte das tardes na aldeia passei por lá. As mulheres ou garotas sempre me chamavam explicando que lá era mais fresco e que uma gestante deveria procurar um lugar confortável para ficar.

Nas tentativas de vincular a pesquisa à escola, senti certa resistência das professoras da aldeia em assistir suas aulas. Certa vez, por exemplo, combinei com estas de, no dia seguinte, desenvolver uma atividade de desenho com as crianças, porém, não houve aula. O mesmo ocorreu quando combinei com o diretor da escola de participar das aulas. Resolvi, então, aparecer num dia em que estas já haviam começado e pude conversar com as crianças e professoras, entretanto continuei sem participar das aulas uma vez que as professoras dedicaram a manhã para me dar explicações e me “deixar à vontade” para fazer perguntas aos alunos.

Assim, as conversas informais e observações das práticas cotidianas foram instrumentos que, por diversas vezes, melhor proporcionaram resultados. Como afirma Nunes (2008, p. 67) a coleta de dados com crianças indígenas possibilitou que se reportasse, em seu trabalho, a um “espaço e a um tempo de sociabilidade e educação informais, que existe e é vivenciado concretamente pelas crianças, e que penso deve ser respeitado e considerado ao refletirmos sobre os rumos da educação escolar”. Já Aracy Lopes da Silva (2008, p. 54), observa que “na criação de novos objetos e de novas brincadeiras, no manejo de velhos materiais e velhas técnicas de produção de

objetos, da tensão entre a ‘tradição’ e a ‘inovação’, as crianças trabalham matérias de que se constitui o fluxo da história de seu povo”.

May (2004, p. 156) argumenta que para o andamento satisfatório da pesquisa é preciso desenvolver uma “relação amigável” com a população que se pretende estudar. Neste sentido, foi no processo de produção das imagens registradas em campo que a “relação amigável”, principalmente, se desenvolveu, através dos processos de negociação, produção e análise das imagens em conjunto com os Tingüi-Botó.

Assim, tive oportunidade de participar de uma negociação não apenas entre pesquisados e pesquisadora, mas também entre as diversas formas de representações dos Tingüi-Botó evidenciadas nas imagens. Deste modo, a perspectiva geracional proporcionará que os registros imagísticos sejam postos em diálogo com o objetivo de percebermos como as infâncias nos Tingüi-Botó têm sido vivenciadas através das diferentes gerações e como as crianças compõem sua própria representação de mundo.

Além disto, ao pesquisar as crianças tive que desenvolver uma relação com os adultos responsáveis por elas, mesmo porque isto se trata não somente de uma “relação amigável” (MAY, 2004), mas é também uma questão ética. Neste sentido, utilizo registros imagísticos feitos com as crianças, nesta dissertação e no filme “Para Outra Geração”, por estes terem passado pela aprovação delas, de seus pais e dos líderes políticos da aldeia. Além de estarem cientes de que as imagens produzidas poderiam ser utilizadas num trabalho acadêmico, os Tingüi-Botó acompanharam todo processo de registro: a) como e onde as imagens foram registradas; b) as imagens foram exibidas publicamente na aldeia; c) quais foram as reações destas crianças aos registros. O capítulo II- “Do Direito À Liberdade, Ao Respeito e À Dignidade” do Estatuto da Criança e do Adolescente - Artigo 17, determina que “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos aspectos e objetos pessoais” (1990, p. 19). Assim, os nomes das crianças, neste trabalho, também foram preservados quando a situação em que estas estavam inseridas poderia gerar constrangimento para elas.

2.3 Qual é o método?

Peirano (1991) afirma que a Antropologia está “preocupada com a especificidade de seu objeto de pesquisa”, se apresentando como uma Ciência Social que é “paradoxalmente a mais artesanal e a mais ambiciosa: ao submeter conceitos preestabelecidos à experiência de contextos diferentes e particulares, ela procura dissecar e examinar, para então analisar, a adequação de tais conceitos” (PEIRANO, 1991, p. 44). É bem verdade que não existe um método rígido que defina a pesquisa de campo, mas, como a própria autora afirma há “linhagens” que apontam a que fins a pesquisa deseja atingir. Para Marisa Peirano a “transmissão de conhecimento”, bem como a “formação” de novos especialistas passa por um processo de “refinamento de conceitos” mantendo-se, porém, os problemas. Assim, os autores nunca se tornam propriamente ultrapassados (1991, p. 46).

Cardoso de Oliveira (2006), esclarece que, em termos epistemológicos, uma investigação norteada pelo método não é privilégio do pensamento empirista ou racionalista, uma vez que tanto um como outro o concebem como “idéia organizadora”, através da qual se põe ordem “no mundo das coisas” e no “dos conceitos”:

[...] seja pela nítida separação cartesiana entre pensamento e extensão, pela qual se assegura a objetividade de um espírito debruçado sobre a realidade externa, a começar pela de seu próprio corpo; seja pela domesticação metódica de uma experiência descontaminada da presença perturbadora do sujeito cognoscente (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 74).

Vidich e Lyman acreditam que uma pesquisa social etnográfica qualitativa exige uma “atitude de desligamento” em relação à sociedade, permitindo a observação da conduta “do eu” e “dos outros” com o objetivo de entender os mecanismos dos processos sociais, compreendendo e explicando “por que os atores e processos são como são” (2006, p. 49). Assim, a própria “atitude” do pesquisador passa a ser um método. Como nos chama atenção Cardoso de Oliveira (2006), nossa percepção de mundo é moldada pela disciplina, ainda que o campo nos seja próximo ou distante, o “olhar, ouvir e escrever” já foi direcionado. Isto acontece por que aprendemos a pensar metodicamente, não apreendendo apenas o aparato teórico. Mas há outra dimensão na

qual se constrói o método: no próprio campo. Ele, ao mesmo tempo que influencia e direciona nosso trabalho é também influenciado e moldado por este.

Segundo Marcus (2009) o trabalho de campo, ainda hoje e apesar das críticas, é moldado pela “expectativa da cena Malinowskiana”. A estética visual é também a estética do método e a etnografia é definida como o instrumento formal do ensino do método (MARCUS, 2009). Propondo um trabalho de campo multissituado, não tal como Bourdieu ¹⁴, mas multissituado mesmo em suas tendências, Marcus (2009) faz um paralelo entre experiências de trabalhos artísticos e antropológicos interligados, neste caso por artistas, e propõe que a antropologia se abra para a percepção desta estética, que já estaria embutida nela própria, reinventando seu próprio método. Para Marcus, “ao reinventar o trabalho de campo, é uma certa estética poderosa e estabelecida que está sendo endereçada para oferecer uma nova concepção, e isso é pelo menos tão importante quanto o apelo das técnicas em si” (MARCUS, 2009, p. 27).

A partir dessa compreensão, de que a própria estética do método é visual, como propõe Marcus (2009), e de que a escrita etnográfica é alegórica (CLIFFORD, 2002) por que, então, a Antropologia ainda tem dificuldade em incorporar de vez o *Visual* como um método (mais do que como técnica)?

Para Pink, um mergulho na “nova” literatura da pesquisa visual, possibilita uma clareza em relação aos interesses comuns entre os pesquisadores visuais contemporâneos de diferentes disciplinas. Estes seriam a reflexividade, a colaboração, a ética nos processos de produções imagéticas, bem como uma relação entre contexto social, conteúdo e a “materialidade das imagens” (PINK, 2005, p. 62). Tais temáticas já se faziam presentes nas proposições lançadas por Jean Rouch, antecipadas em 1940, mas é em 1980 que a visão da câmera como uma “ferramenta auxiliar” será questionada (GUARINI, 2005, p. 88).

Sarah Pink (2005), analisando produções recentes que se referem à Antropologia Visual, afirma que ainda se tem considerado a disciplina como portadora de uma ética

¹⁴ Para Wacquant “Bourdieu pode ser encarado como um precursor ímpar da etnografia “multissituada” [*“multi-sited” ethnography*], décadas antes dessa ser identificada como um gênero metodológico distinto”. Sua concepção e prática diferem da orientação contemporânea que, para o autor, “conduz um trabalho de campo que tem em conta pessoas e símbolos ultrapassando lugares e fronteiras, que estabelece conexões ao longo de vastas escalas geográficas e institucionais e que descreve fenômenos transnacionais ou supostamente globais” (WACQUANT, 2006: 21).

duvidosa, se pretendendo realista, entretanto, forjando acontecimentos e dispensando discrições. Deste modo, essas produções assumem o discurso do colonialismo ao analisar os trabalhos de Bateson e Mead e Evans-Pritchard como uma produção visual “equivocada”, como ocorre nas análises de Emmson e Smith (2000) (PINK, 2005). Tais considerações, entretanto, são classificadas pela autora como “irremediavelmente ultrapassadas” já que “a Antropologia Visual certamente progrediu”, a despeito das análises que utilizam como referência as propostas de Margaret Mead lançadas em 1975 “como sendo idéias dominantes na antropologia visual contemporânea” (PINK, 2005, p. 67).

A antropóloga Carmen Guarini (2005) considera a câmera como um instrumento de provocação: “al mismo tiempo que altera las situaciones que intenta registrar, posibilita una nueva manera de conocer esas mismas situaciones” (GUARINI, 2005, p. 87). A câmera, neste sentido, cria uma realidade que lhe é própria. Fabricando outra realidade, aquela estabelecida na relação entre quem registra e quem se deixa registrar, não se limita a isto. Ela se refere aos diferentes olhares que a utilizam e quando os agentes produtores da imagem são os ditos pesquisados, elas se referem também aos diferentes lugares que estes ocupam numa determinada sociedade, as suas aspirações, interpretações e mesmo criações, uma vez que nos referimos a um instrumento cinematográfico no qual criatividade e percepção são os elementos que compõem a imagem. Guarini sugere que

La cámara en el terreno de investigación comienza a tomar estatus propio, a formar parte de una serie de análisis teóricas particulares, que antes que elaborar conclusiones excluyentes abren a una seria discusión metodológica y epistemológica acerca de su uso en el proceso de conocimiento. Se trataba de utilizarla ¿Cómo instrumento para descripción? (Collier, 1992) o como postulaban otros ¿Para el descubrimiento? (France, 1979; 1982). Era una cámara que sobre todo ¿podía dar cuenta de la interacción? (Asch, 1995) ¿o de una reflexión sobre el mismo trabajo antropológico? (Rouch, 1979; Ruby 1995) (GUARINI, 2005, p. 88).

Desta forma, durante o processo de realização da pesquisa de campo, bem como dos registros imagéticos e suas respectivas produções, constatei o que Cardoso de Oliveira (2006) e Peirano (1991) sugerem sobre a característica do método em antropologia. Este sempre se adéqua ao seu objeto de estudo e é também formado no

próprio campo. Assim, pode-se dizer, no presente estudo, que o método de pesquisa visual se impôs em campo instigado pelas expectativas dos Tingüi-Botó em relação as técnicas inerentes a ele: fotografia e imagem em movimento, bem como a partir da própria visão da pesquisadora já “norteada”, relembrando as palavras de Cardoso de Oliveira (2006), pelo Visual.

2.4 Formação do campo: por que o Visual?

Ao chegar na aldeia Tingüi-Botó fui recebida na casa do Cacique Eliziano Campos, local onde fiquei hospedada. Tinha feito anteriormente uma visita com o objetivo de explicar que trataria de questões relativas ao meio ambiente e que a intenção seria trabalhar com as crianças da aldeia. Apresentei, primeiramente, essa proposta à família do Cacique e propus que fosse feita uma reunião para que pudesse conversar com todos na aldeia sobre o trabalho que pretendia desenvolver. Marcos Sabaru, filho do Cacique, sugeriu que as explicações fossem individuais e realizadas no desenvolver da pesquisa, já que isto despertaria menos expectativa entre os Tingüi-Botó em relação ao resultado. Resolvi seguir seu conselho e a pesquisa foi realizada comunicando os objetivos e métodos através de um cotidiano e dinâmica em que os mesmos foram sendo modificados.

A pesquisa tinha como objetivo, quando foi iniciado o trabalho de campo, estudar “aspectos ecológicos”, ou seja, meio-ambiente, natureza, sob a visão das crianças. Primeiramente percebi que, em geral, aqueles com quem eu entrava em contato achavam que meu trabalho seria de ordem mais prática, interferindo na educação das crianças em relação ao meio-ambiente, ensinando atitudes como o cuidado com plantas, por exemplo - alguns afirmavam que a aldeia estava precisando de um trabalho como este especialmente se tivesse incentivo governamental. Expliquei que o que pretendia fazer não teria uma aplicação prática em termos de viabilizar projetos na aldeia e o que desejava mesmo era conversar com as crianças, observar suas atividades, ou seja, aprender e não ensinar.

Ao propor tal temática pensei em questões que surgiram no próprio campo a partir de pesquisas anteriores. Entretanto, foi no desenrolar do trabalho de campo que

percebi que as prioridades e interesses dos Tingüi-Botó eram outros e estavam relacionados também com meu percurso anterior nesta área indígena. Quando Sabaru me pediu para que conversasse individualmente com as pessoas, ele sugeriu também que eu não deveria ser rígida em relação ao que gostaria de pesquisar, mas que observasse aquilo que eles desejavam, enquanto comunidade.

Expliquei que não estaria limitada, mas que precisava ter um projeto, algo definido para iniciar um trabalho. Além disso, ele falou que uma pesquisa com crianças deveria ter um cuidado redobrado, tanto pelas próprias crianças como pelos segredos referentes ao Ouricuri que estas guardam. Afirmei que não pretendia descobrir os segredos, especialmente instigando as crianças a contarem e que, por isto mesmo, tinha um projeto que deveria ser a base de orientação para a condução da pesquisa. Assim, inicialmente tive que passar pela aprovação de adultos: os líderes políticos e os pais das crianças.

Considero o campo de uma forma expansiva, como o define Vagner Gonçalves Silva (2006¹⁵) não limitado ao “estar lá”, mas concebendo que ele se forma a partir dos estudos que vão influenciar o olhar do antropólogo, na “pesquisa de campo”. O Campo, seguindo Gonçalves Silva (2006) também se estende para a escrita etnográfica, não simplesmente em forma de dissertação ou tese, mas sempre que se repensa a pesquisa, o texto e as leituras. Assim, foi a partir dessa idéia de campo e da posicionalidade referente a ele que as opções de minha experiência de pesquisadora foram se construindo.

Concordando com Abu-Lughod (2006) para quem os processos de “ver” e “falar” refletem sempre o “lugar” de onde se vê e se fala, proposição óbvia, mas que traz consigo a questão fundamental de perceber-se “onde está”, passei a levantar uma série de questões a isto atreladas. Ao participar de pesquisas anteriores, tive a oportunidade privilegiada de conhecer várias áreas indígenas localizadas em Alagoas. Além disto, entrei em contato com algumas produções antropológicas sobre povos indígenas, especialmente as que se referem à categoria “Índios do Nordeste”. Ou seja,

¹⁵ Pesquisador das religiões afro-brasileiras que propõe uma reflexão, nas palavras do autor, sobre “a presença do antropólogo no campo, as diferentes relações dele com os grupos estudados, o modo pelo qual esses relacionamentos se refletem na pesquisa e como se dá a passagem do campo ao texto etnográfico. Procurei ainda analisar a forma pela qual os textos são lidos pelos grupos estudados e sua influência no meio religioso e para a própria pesquisa etnográfica” (GONÇALVES SILVA, 2006, p. 15).

produções de pesquisadores que se utilizam dessa categoria, na perspectiva definida por Oliveira (2004), e que desenvolveram seus trabalhos em áreas indígenas que estão situadas no Nordeste brasileiro.

Sem desconsiderar limites dessa categoria que está atrelada a um fenômeno regional ¹⁶, acredito que estas abordagens possuem um valor fundamental que é o da historicidade, e com isso contextualizam realidades vivenciadas por povos específicos. Além disso, a demanda indígena “no Nordeste” ainda é, em grande medida, por terra. Assim, os estudos desenvolvidos têm focalizado, especialmente, conflitos entre os indígenas e a sociedade abrangente ou, mais particularmente, os embates desses grupos com Estado visando a regularização de seus territórios. Entretanto, ao escolher como tema de investigação etnográfica as concepções e práticas de crianças indígenas sobre a natureza, optei por um tema clássico da antropologia - natureza e cultura - que tem sido tema central em outra perspectiva teórica que visa perceber as sociedades em si mesmas, não em relação àqueles que estão de fora ¹⁷.

O conflito, ou melhor, sua análise, foi explorado por Edmund Leach (1996) e Max Gluckman (1987) na Antropologia Britânica e repensada por autores como Fredrick Barth (1969) que terá grande influência no Brasil com sua teoria sobre “grupos étnicos”, contribuindo para a noção de “fricção interétnica” formulada por Roberto Cardoso de Oliveira ¹⁸. Athias (2007) chama atenção para o fato de que, em oposição aos estudos sobre aculturação, que estariam voltados para a “descrição dos processos de difusão, transmissão e assimilação de ‘traços culturais’”, os estudos sobre fricção interétnica assentam suas bases nas “relações sociais entre os grupos tribais e os segmentos regionais da sociedade brasileira aos quais estão ligadas; passa-se assim de uma orientação ‘culturalista’ a uma orientação teórica de caráter sociológico” (ATHIAS, 2007, p. 109).

¹⁶ O Nordeste brasileiro é tema discutido desde Gilberto Freyre. Para este autor o Nordeste se desenvolveu a partir da região açucareira (CALAZANS, 2007). Entretanto, Freyre o reconhece como uma região plural que não deve sucumbir a uma “imagem” comumente associada a ele: a seca (FREYRE, 1989). Milton Santos define o Nordeste brasileiro como outra realidade, “onde uma estrutura fundiária desde cedo hostil a uma melhor distribuição de renda, a um maior consumo e a uma maior terceirização ajudaram a manter na pobreza milhões de pessoas e impedia uma urbanização mais expressiva” (SANTOS, 2005: 275).

¹⁷ Ver Lévi-Strauss (1975) e os estudos pós-estruturalistas que irão repensar a dicotomia entre natureza e cultura (p. ex. VIVEIROS DE CASTRO, 2002; DESCOLA, 1998; INGOLD, 2001; PÁLSSON, 2001).

¹⁸ Tais influências podem ser notadas nas abordagens de João Pacheco de Oliveira (p. ex. 1999; 2004).

Entretanto, as análises dos aspectos internos que organizam as sociedades encontram também grande aceitação no Brasil. Lévi-Strauss influenciou grande parte dos antropólogos que se dedicaram, ou se dedicam, aos estudos sobre povos indígenas. Tais referenciais teóricos parecem ter refletido nas escolhas dos povos que os antropólogos optam por estudar. Oliveira (2004) constata que as duas maiores vertentes de estudos etnológicos sobre as “populações autóctones da América do Sul”, o evolucionismo cultural norte-americano e o estruturalismo francês, “parecem confluir para uma avaliação negativa quanto às perspectivas de uma etnologia dos povos e culturas indígenas do Nordeste, o mesmo ocorre com o indigenismo” (OLIVEIRA, 2004, p. 16). De acordo com Little (2006, p. 92), um conceito de conflito que seja “propriamente antropológico” focaliza mais do que embates políticos e econômicos, incorporando elementos das cosmologias dos povos estudados e rituais, aspectos identitários e morais que nem sempre são abrangidos por outras disciplinas. Concordo com este autor quando afirma que

A mesma escolha de “etnografar” um conflito determinado representa uma decisão política e, no processo, transforma um problema social num tema de análise científica. Na exploração das implicações conceituais de problemas sociais, a pesquisa na ecologia política não somente contribui para sua compreensão, mas “visibiliza” atores socioambientais marginalizados e revela conexões e relações de poder antes ignoradas (LITTLE, 2006, P. 92).

Durante a construção do projeto de pesquisa sobre os Tingüi-Botó, argumentava a importância de estudar a concepção de crianças indígenas sobre a natureza, pois, apesar de se tratar de um estrato social que não está em posição de liderança política, não excluía a dimensão conflituosa que tem caracterizado as relações destes povos com o Estado brasileiro. Neste contexto, tive dificuldade em encontrar referências bibliográficas sobre meio-ambiente e, especialmente, sobre crianças, realizados entre os povos indígenas localizados no Nordeste brasileiro¹⁹.

Nesta investigação tratamos de crianças que se encontram numa situação diferenciada daquela vivida por seus pais ou avós, envolvendo questões tais como terra, reconhecimento social, reorganização enquanto grupo e enquanto indígenas. Crianças

¹⁹ O estudo realizado por Mota (2007) se destaca por focalizar também aspectos da etnobotânica, além de culturais num contexto xamanístico, entre os Kariri-Xocó.

que vivenciam um processo de revitalização cultural articulado com ressurgência étnica.
Para Oliveira

A etnicidade supõe necessariamente uma trajetória (histórica e determinada por muitos fatores) e uma origem (uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade (OLIVEIRA, 2004, p. 33).

Deste modo, ao dar continuidade a uma linha de trabalhos etnográficos que focaliza o conflito, percorro uma tradição característica do estudo sobre povos localizados no Nordeste, uma vez que ainda é uma temática recorrente em estudos contemporâneos (p. ex. SOUZA E LIMA, 1992; BATISTA, 1992; PAIVA E SOUZA, 1992; BARRETO FILHO, 1993; MARTINS, 1994; REESINK, 1995; ARRUTI, 1995, 2005; AMORIM, 2003; GRÜNEWALD, 2005).

A partir da dinâmica do trabalho de campo, houve mudanças com relação ao objetivo inicial da pesquisa que passou a focalizar outras questões que, no projeto, se apresentavam como periféricas. A produção de imagens (fílmicas e fotográficas) tornou-se o lugar privilegiado da pesquisa e sua análise o cerne deste trabalho. Minha experiência de trabalhar em pesquisas anteriores dentro do campo da Antropologia Visual possibilitou um olhar para os Tingüi-Botó voltado para o registro imagético. Entretanto, considerando a dificuldade de acesso a recursos em termos de equipamentos (como filmadora, fitas Mini-DV, por exemplo), reservei apenas uma pequena parte da metodologia do projeto para registros fotográficos e análise de possíveis arquivos fotográficos já existentes na aldeia.

A questão que se apresentava era exatamente aquela a que MacDougall chama atenção: o desafio de considerar que o pensamento antropológico não deriva somente das palavras, mas, principalmente, está inserido dentro de sistemas de comunicação.

The more substantive challenge to anthropological thought comes not simply from broadening its purview but from its entering into communicative systems different from the 'anthropology of words'. In this, it revives the historical question of what to do with the visual (2006, p. 219).

“O que fazer com o visual”, aliás, foi o que me questionou uma das professoras que participou da banca de qualificação do projeto de pesquisa no PPGA/UFPE. A minha resposta para essa pergunta foi que, como ainda não sabia ao certo quais instrumentos poderia utilizar, uma vez que havia limitações em termos de equipamentos para registros de imagens, definiria essa questão em campo. Foi de certa forma surpreendente quando percebi em campo que minha aproximação não apenas com as crianças, mas também com adolescentes, homens e mulheres esteve relacionada com a utilização de uma máquina fotográfica digital.

Como já foi dito, tanto na pesquisa sobre xamanismo (2004-2006) como naquela referente a terras indígenas (2005-2007), não havíamos formado um acervo imagístico significativo sobre os Tingüi-Botó como fizemos em outras áreas indígenas. Todavia, durante o trabalho de campo no qual se baseou esta dissertação, foi através de fotografias e filmagens feitas na câmera fotográfica digital, o que muitas vezes teve um caráter lúdico e experimental, que se formaram verdadeiros grupos de discussão em torno dos registros realizados. E neste sentido, como observa PIAULT,

O que nós descobrimos pouco a pouco interrogando a imagem produzida é que ela não é, em nenhum caso, um reflexo, mas que ela reproduz, isto é, que ela constitui que ela fabrica um objeto particular, novo em sua natureza e em sua significação em relação ao que ela evoca (PIAULT, 2007, p. 215).

A câmera fotográfica foi inserida na pesquisa (2009) numa noite em que as meninas sugeriram brincadeiras como contar histórias, se apresentar (falando cada uma sobre si, quando alguém sempre exercia a função de repórter) e, por último, de desfilar. Nesta última brincadeira fui convidada para fotografá-las, tal como modelos famosas. Ao brincar o que interessava era a brincadeira em si e não o registro, considerado como um documento, como muitas vezes foi incorporado pelas crianças.

No dia seguinte, algumas jovens mulheres, acompanhadas por crianças, resolveram também organizar um desfile na escola da aldeia (que não estava em aula). Só que desta vez com opções de roupas e acessórios para filmagens e fotografias. Contudo, percebi a importância que tal recurso metodológico poderia ter nesta pesquisa

durante uma brincadeira de três meninos, os irmãos João Pedro (3 anos) e Plácido (5 anos) e seu primo Aritanã (4 anos) que resolvi, além de fotografar, filmar. Como eles vinham olhar a fotografia na própria máquina, perceberam que esta era diferente, era uma imagem em movimento acompanhada de registro sonoro, então, intensificaram as canções que já cantavam, dançando com mais entusiasmo e Joelma, mãe dos dois meninos também participou incentivando-os com músicas.

Quando cansaram da brincadeira, correram para junto de sua tia Daiana que os chamou para tomar banho numa caixa d'água no quintal de sua casa. Outro menino, Tchô, também veio participar da brincadeira. Os acompanhei e continuei filmando. Entre brincadeiras e gritos, Plácido resolveu reclamar contra um plástico que cobria um pouco suas cabeças, fazendo sombra, por causa do sol, dizendo: *“tirem isto daqui! Deixem ela filmar para mostrar ao povo”*. Sua tia sorrindo perguntou a que povo ele se referia e ele respondeu: *“ao povo dela, de lá”*. Placinho, como é chamado, estava, naquele momento, consentindo a mim que os filmasse, não simplesmente pela brincadeira, mas para serem vistos pelo “povo de lá”. Ele, de algum modo, compreendeu a pesquisa, sabia que o que estava sendo filmado seria mostrado para quem estava de fora da aldeia e pertencia ao “mundo” da pesquisadora e não ao dele. Depois disto decidi ter sempre a máquina fotográfica à mão e não me faltaram diretores! A diferença entre realizar registros fotográficos e filmicos foi, inclusive, bastante percebida pelas crianças pequenas que, muitas vezes, ao verem uma fotografia lembravam que naquele momento estavam cantando uma música, daí perguntavam *“cadê a música que eu estava cantando?”*.

Outro dia, houve uma filmagem na aldeia realizada por uma equipe que se apresentou como “a serviço do governo do Estado de Alagoas”. Apesar dos Tingüi-Botó mostrarem certa resistência, pois consideraram a possibilidade de ser uma investida da prefeitura (uma vez que a consideraram negligente com os indígenas) eles permitiram a filmagem. Foi organizado um Toré. Também aproveitei para fazer registros imagéticos. Logo após a gravação, Acássia pediu para que eu a filmasse falando sobre o Toré e algumas crianças e adultos que prestavam atenção à sua fala, intervinham brincando ou ajudando em suas explicações. Depois sua avó sugeriu que as crianças se reunissem para dançar outro Toré para que eu pudesse filmar.

No dia seguinte conectei a máquina na televisão da escola, com a permissão do diretor, para exibir o que havia sido gravado. Muita gente veio assistir. Recheada de comentários, ou quando se viam ou mesmo em relação aos outros, ou com tom de gozação ou respeito, aprovação ou desaprovação, a idéia de “mostrar na televisão” foi aderida. Nesta mesma tarde algumas mulheres se organizaram para ir à barragem tomar banho, atividade realizada no cotidiano especialmente das crianças. Como as acompanhei e não levei a máquina fotográfica, elas ficaram desapontadas e reclamaram. Percebi que a idéia era justamente que eu as filmasse e voltei para buscar a câmera. Foram então registrados relatos sobre a aldeia, mas principalmente depoimentos sobre mim e a pesquisa.

Alguns dias depois foi a vez dos rapazes que me solicitaram a câmera para usar numa filmagem que planejaram fazer, sem a minha presença. Foram para a mata às margens do rio Boacica, num local dentro da área indígena, se pintaram, se ornamentaram, cantaram e dançaram Torés e falaram sobre a “cultura indígena”. Como houve um problema com a configuração da máquina e a bateria descarregou, voltaram no dia seguinte para gravar e fotografar novamente. Um detalhe significativo nisto é que, para tal, como a memória da câmera esgotou, eles resolveram apagar o que consideraram “besteira”. Daí deletaram a maior parte do que havia sido registrado das brincadeiras das crianças e todas as filmagens da barragem que tinham sido gravadas anteriormente com as mulheres. Isso provocou um descontentamento especialmente das mulheres e me deixou indignada. Entretanto, a indignação não demorou, pois tentei me conformar com a idéia de que tudo faz parte da pesquisa e, além disso, tal iniciativa dos rapazes rendeu bons frutos, uma vez que esse incidente fez com que as mulheres tomassem a iniciativa de se organizar para serem filmadas novamente.

Assim, elas se pintaram, juntamente com algumas crianças, para a nova filmagem. Os rapazes e homens da aldeia foram impedidos de participar dessas gravações. Elas decidiram ir para a terra vizinha à aldeia que, segundo D. Salete, organizadora desse evento, não é dos índios, mas, deveria ser por fazer parte da história dos Tingüi-Botó. Lá decidiram de que forma as imagens deveriam ser registradas. As fotografias e filmagens feitas referiram-se às danças e cantos. Os ângulos e as cenas escolhidas para filmar ou fotografar eram combinados antes do registro. Também se preocuparam em planejar o que deveriam falar. E foi assim que passamos toda tarde.

Após esse evento, outras reivindicações que incluíam o registro imagístico foram feitas. Daiana um dia, sentadas sob a cajazeira, me perguntou por que eu não fazia minha pesquisa com os mais “antigos da aldeia”, chamando atenção para a necessidade da realização de registros imagéticos como eles. Expliquei que o fato de fazer pesquisa com as crianças não excluiria a idéia de filmarmos os mais velhos, pois, concordando com o argumento de Pires (2007), as crianças não devem ser vistas como seres isolados, assim como nenhum outro segmento social. Deste modo, pensar em crianças é considerar também as relações estabelecidas entre elas e os demais atores sociais.

O primeiro grupo com objetivo de “fazer um filme” foi formado pelos rapazes da aldeia. Para realizar as gravações e fotografar foi utilizada uma máquina fotográfica digital de 7. 2 *mega pixels*. As imagens foram feitas sem considerar um processo de edição posterior. Assim, o produto das gravações consistiu no filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”. Outras iniciativas que poderiam ser consideradas como dos rapazes da aldeia foram as imagens fílmicas e fotográficas dirigidas ou registradas por Kawê, no Ouricuri, e as realizadas por Sabaru, sobre a roça. Entretanto, quando me refiro ao grupo de rapazes, trato daqueles que realizaram o filme ²⁰.

Outro grupo foi formado pelas mulheres. Este pode ser visto a partir de dois momentos: 1- nas gravações referentes ao dia em que elas se organizaram para protagonizar as imagens, na terra ao lado da aldeia, feitas com a câmera fotográfica; 2- quando sugeriram o registro dos “antigos da aldeia”, realizado com filmadora Mini-DV 3 CCD. Neste segundo momento, o objetivo era montar um arquivo imagético para os próprios Tingüi-Botó com as imagens dos “antigos”, pessoas que são consideradas como importantes conhecedoras da “tradição” deste povo.

Já o grupo das crianças fez um roteiro para a realização de gravações que foram feitas com a filmadora. Numa tarde nos reunimos e elas planejaram o local onde as imagens deveriam ser realizadas, discutiram sobre os depoimentos a serem registrados, e a seqüência de cenas a serem gravadas. Diferente daquilo que foi proposto inicialmente pelas mulheres, quando não foi construído um roteiro, algumas crianças

²⁰ Além disto, a opção por não utilizar as imagens realizadas no Ouricuri para discussão, no presente trabalho, se deve também ao fato de acreditar que estas podem causar desconforto dentro da própria comunidade por se tratar de local sagrado, apesar de não haver registro de ritual. Na realização destas imagens a pesquisadora também não esteve presente.

que tomaram a frente de tal projeto já haviam pensado sobre o que gostariam que fosse filmado e de que forma.

Deste modo podemos destacar dois tipos de filmagens a partir da utilização de equipamentos diferenciados, máquina fotográfica digital e filmadora: o primeiro, realizado pelas mulheres, que dirigiram, registraram e protagonizaram filmagens e fotografias na máquina fotográfica e pelas crianças que realizaram registros fotográficos individuais. O outro tipo são as imagens pré-definidas, nas quais os rapazes fizeram registros fílmicos e fotográficos que originaram o filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”, as mulheres decidiram registrar a memória dos “antigos da aldeia” e as crianças dirigiram e, agora, exclusivamente, protagonizaram as imagens realizadas pela pesquisadora.

O total de imagens registradas são 600 fotografias e 1h, 3min. e 22 seg. na máquina fotográfica, de imagens fílmicas, e 5h na filmadora. Na máquina fotográfica digital foram produzidas 51 fotografias e 19’ e 22” de filmagens registradas pelos rapazes da aldeia; 15 fotografias e 12’ e 82” de filmagens no Ouricuri realizadas por Kawê ou sob sua direção; 63 fotografias da roça feitas por Sabaru; 13 fotografias registradas por mulheres: 10 no dia do registro organizado por elas, 2 na barragem e 1 no local da cajazeira; por crianças são 108 fotografias: 69 feitas por Diarone (Didi) numa noite em que adultos e crianças se reuniram para cantar Toré e 27 de autoria de outras crianças.

Das fotografias registradas pelas crianças pode-se destacar que em praticamente todas elas próprias são o tema principal, além disto, em 12 registros fotográficos a pesquisadora aparece em interação com estas e em 4 fotografias é registrada sozinha. Nas fotografias registradas pela pesquisadora, são 315 sobre o cotidiano especialmente das crianças e 35 do dia organizado pelas mulheres. Já as imagens fílmicas, feitas na máquina fotográfica, são 29’ e 47” de situações variadas (cotidianas, desfile das jovens, etc.) e 20’ e 12” de filmagens realizadas no dia da gravação com as mulheres. Na filmadora são 1h do registro proposto pelas crianças, 2h com os “antigos da aldeia” e 3h de registros variados, realizados a partir da própria pesquisadora (crianças brincando, entrevistas com crianças e mulheres, aldeia, roça, Torés de crianças, etc.).

Através da quantificação dos dados imagísticos pode-se observar que as mulheres foram as que menos usaram os equipamentos de registros de imagens. Já os

rapazes da aldeia foi o grupo que se utilizou dos dois recursos: fílmico e fotográfico. As gravações fílmicas, aliás, foram realizadas quase que exclusivamente por eles, pois as duas filmagens que haviam sido registradas por crianças, Aritanã e Placinho, foram apagadas. Assim, as crianças constituíram o grupo que fez o maior número de registros fotográficos.

A realização de imagens por esses grupos refletem os seus interesses em relação ao registro imagético: as mulheres, apesar de apresentarem uma representação própria dos Tingüi-Botó, não consideraram importante um registro feito sem a presença da pesquisadora, tal como no caso dos rapazes. Ao contrário, o objetivo era justamente de que eu as filmasse. Assim, as imagens gravadas com os “antigos da aldeia”, a partir da iniciativa também de mulheres, tiveram outro objetivo. A pesquisadora foi vista como uma facilitadora, uma *filmmaker*, através da qual elas poderiam montar um arquivo de imagens da própria aldeia. Já as crianças, se utilizando das fotografias, tiveram oportunidade de fazer registros de seus cotidianos, se revezando entre quem fotografava e era fotografado, mas quando pensaram na realização de um “filme”, a pesquisadora foi também a *filmmaker*.

2.5 Para Outra Geração: O Filme.

O filme “Para Outra Geração” foi montado a partir das filmagens propostas por mulheres e crianças com a utilização da filmadora. Apesar de se relacionar diretamente com a própria concepção sobre os Tingüi-Botó destes dois grupos, por partir das referências destes sobre o que deveria ser registrado, a autoria não é compartilhada, esta é assumida pela pesquisadora.

Paul Henley argumenta que “na maior parte de sua história, desde a invenção do cinematográfico na década de 1890 até os anos 1970, a realização de filmes etnográficos era uma prática dominada pelo paradigma antropológico baseado na aspiração de mimetizar ou imitar as ciências naturais” (HENLEY, 2009, p. 104). Esse autor destaca que Mead e Bateson fizeram uma coleta fílmica de dados com o objetivo de reanalisá-los. Margaret Mead salientava a objetividade da imagem enquanto captora da realidade.

Segundo Henley (2009), Jonh Marshal e Timothy Asch, influenciados por Mead costumavam utilizar em seus filmes o método “evento-sequência”. Para o autor, o método evento-sequência consistirís numa tentativa de obter o “melhor de dois mundos”. Ou seja, “desenvolver uma forma de fazer filmes que atenda as exigências do meio para uma narrativa estruturada enquanto, ao mesmo tempo, de oferecer um ‘registro’ do mundo com autoria reduzida ao mínimo” (HENLEY, 2009, p. 109). Henley chama atenção para o filme *The Hunters*, de Marshal, fugir desse estilo, sendo desacreditado por que os autores haveriam forjado algumas cenas com os caçadores Kalahari, sobre os quais o filme trata.

Já Asch recebe influência de Max Gluckman do “método de estudo de caso”, “no qual eventos sociais particulares são analisados como microcosmos de realidades sociais e culturais mais amplas”, que foi refinado por Victor Turner na década de 1950, incorporando as idéias de Van Gennep “sobre a natureza estruturada e processual de certos eventos sociais” (HENLEY, 2009, p. 109).

Mas é em 1975 que Asch e Chagnon lançam o polêmico *The Ax Fight*, sobre uma violenta disputa entre os Yanomami, onde Chagnon utiliza a narração para expor sua teoria. Para Henley, “o maior valor de *The Ax Fight* está simplesmente no seu modo de tornar evidentes os processos de autoria, pelo recurso simples de permitir-nos a comparação da filmagem bruta com as duas versões editadas”. O autor acrescenta que

Por revelar suas próprias contradições internas, o que *The Ax Fight* certamente fez foi sinalizar o fim da estrada para a realização de filmes evento sequência e, com isso, um final para toda a tradição da realização de filmes de documentação baseados em eventos, que surgiu não apenas a partir de Margaret Mead, mas nos primórdios da realização de filmes etnográficos no final do século XIX (HENLEY, 2009, p. 116).

Em 1974 David e Judith MacDougal, inspirados em Jean Rouch, pretenderam ir além do “cinema de observação” no filme *Tukana Conversations*, que tratava de conversas entre eles e os Tukana. Já na Austrália tal reflexividade assumiu um caráter mais político. Os Tukana “não tiveram qualquer interesse particular pelo filme em si, nem pelo seu controle editorial em qualquer sentido”, já os aborígenes australianos “se

interessaram muito por esses assuntos” (HENLEY, 2009, p. 117). Aqui se destaca um método dialógico de fazer filmes, com autoria compartilhada neste último caso.

Mas já em 1994 David MacDougal defende que “o modo dialógico” foi uma transição para outro momento, uma vez que hoje os próprios indígenas produzem seu próprio material. Para outros autores esse gênero de realizações “confundiu as questões” e “nunca sabemos realmente quem fala por quem”, sendo “um casamento de interesses levemente desconfortável que mascara muitas questões” (GRINSHAW e PAPASTERGIADIS *apud* HENLEY, 2009, p. 119). Apesar dos questionamentos ainda existentes em torno da Antropologia Visual, o fato é que tais recursos tecnológicos foram incorporados não somente por antropólogos ou outros pesquisadores sociais, mas também pela própria população pesquisada.

Sabaru, durante a pesquisa de campo, propôs que se transformasse os registros imagéticos em filme, pois este tipo de trabalho ainda não havia sido feito entre os Tingüi-Botó. Na hora não quis me comprometer, pois ainda considerava a relação entre meio-ambiente e crianças o principal objetivo. Saliento que para realizar a pesquisa de forma satisfatória tanto para mim como para a população pesquisada, foi necessário perceber o que se apresentava como importante para ela. Tendo utilizado anteriormente os instrumentos de registros imagéticos nesta área indígena, eu havia preparado, ainda que indiretamente, o ambiente propício à realização deste trabalho.

O visual, assim, foi considerado por vezes um instrumento político, estratégia de visibilidade, como registro da memória de um povo e mesmo como um instrumento lúdico ou até como uma possibilidade de fazer registros pessoais (algumas vezes as pessoas me pediam para registrá-las simplesmente para ter uma fotografia com as amigas, para mostrar ao namorado, etc.).

É lógico que a máquina fotográfica ou filmadora podem ser consideradas tanto como instrumentos que possibilitam diálogo, negociação e aproximação entre pesquisadores e pesquisados na medida em que podem atender a interesses destes últimos, como também podem estabelecer uma relação pautada em algo que o pesquisador possui e que é de interesse da população pesquisada.

Henley considera que

A implicação adicional, destacada com menos frequência talvez, mas a respeito da qual Mead pelo menos teve o mérito de ser bastante aberta, é que, dado esse potencial transformador, grandes quantidades de dinheiro deveriam ser investidas em câmeras para pesquisa antropológica, da mesma maneira que os cientistas naturais investiram pesadamente em seu equipamento (HENLEY, 2009, p. 104).

Esta questão, proposta por Mead, apontada por Henley, é tão atual que ainda hoje, apesar da Antropologia Visual estar constituída como campo disciplinar e dada a facilidade tecnológica que se apresenta a partir da imagem digital, há dificuldade de acesso aos equipamentos de captação de imagem e som em programas de pós-graduação. Talvez seja momento de se prestar mais atenção nesta proposição, considerando que vivenciamos um contexto extremamente propício à realização de pesquisas inseridas neste campo visto que, cada vez mais, os pesquisados assumem papéis ativos dentro das realizações acadêmicas e pretendem se utilizar de tais instrumentos.

Assim, tive a oportunidade de iniciar a construção do meu campo de estudo desde 2004, ainda que na época não tivesse a intenção de pesquisar especificamente nos Tingui-Botó. A participação durante a graduação como bolsista de iniciação científica foi determinante para definir os rumos de minha pesquisa de pós-graduação, criando juntamente com o contexto atual da população estudada, as condições favoráveis ao desenvolvimento deste trabalho.

Deste modo, quando, após o término da pesquisa de campo, decidi editar um filme a partir das imagens registradas com filmadora Mini-DV, reuni um material que havia sido pensado como produtos imagísticos diferentes pelos grupos das mulheres e crianças, aliando a estas imagens registros que foram de iniciativa da própria pesquisadora. Assim, ao pôr em interação, no filme, tais imagens, acredito que construí uma representação dos Tingui-Botó que já não era mais aquela inicialmente proposta por eles.

Assim, considerei a produção de “Para Outra Geração” compartilhada, mas não sua autoria, pois, aqueles que estiveram envolvidos nos processo de concepção do registro das imagens não estiveram também presentes no processo de edição. O filme é resultado de uma leitura posterior da pesquisadora sobre as imagens, sendo moldado a partir da percepção teórica desta em relação aos dados imagéticos etnográficos. Deste

modo, a própria composição do filme realiza um recorte geracional que está presente nas imagens, mas que o torna de certa forma, sistemático em sua montagem. Além disto, um certo “excesso de harmonia” que o filme possa apresentar nem sempre esteve presente nas falas das pessoas filmadas, já que depoimentos que apresentam contradições são inerentes ao próprio desenvolvimento da pesquisa. Como chama atenção Cláudia Fonseca (1995),

Lembramos mais uma vez da advertência dada por cineastas mais experientes sobre o perigo de fazer *nice films about nice people*. As ambivalências dos nossos entrevistados e as contradições inerentes às suas relações sociais foram diluídas numa linguagem que projetava uma imagem que, ao nosso gosto, era demasiadamente coerente, harmônica (FONSECA, 1995, p. 148).

Apesar de incorrer neste risco, acredito que o filme “Para Outra Geração” revela as relações presentes na pesquisa de campo: entre os dois grupos (mulheres e crianças) Tingüi-Botó e as imagens, também sobre a interação destes com a própria realização da pesquisa. Neste sentido, não se tem a intenção de “superar as limitações do vídeo”, ao contrário, pretende-se assumi-las (FONSECA, 1995).

Assim, considera-se a baixa qualidade técnica com que as imagens foram produzidas. Estas se evidenciam, por exemplo, nas cenas gravadas em locais pouco iluminados, não havendo equipamentos de iluminação que dessem suporte. Não houve também a presença de uma “equipe técnica” responsável por captação de áudio, entre outras funções. A própria falta de um preparo mais “profissional” da pesquisadora no manejo da filmadora, priorizando, geralmente, o conteúdo das entrevistas mesmo que não houvesse condições para uma boa captação. Outro elemento a ser destacado é que as imagens selecionadas demonstram uma representação limitada dos Tingüi-Botó, uma vez que nem todos os grupos que realizaram registros imagéticos foram contemplados no filme por questões tecnológicas (instrumentos de registros diferentes, como ocorreu com as imagens registradas pelos rapazes) e não houve participação de pessoas desta população na seleção de cenas e montagem.

A realização de registros imagéticos desenvolveu a interação dos Tingüi-Botó na realização da pesquisa. Os filmes que deles resultaram, “Os Guerreiros Tingüi-Botó” e “Para Outra Geração”, comunicam sobre representações diferenciadas a respeito deste

povo: dos rapazes, das mulheres, das crianças e dos “antigos da aldeia”, bem como da própria pesquisadora a partir da realização de imagens e montagem do filme. Neste sentido, o argumento de Fonseca (1995) é pertinente à utilização de equipamentos de registros de imagens realizada no presente estudo, quando esta autora afirma que descobriu que “a força comunicativa do audiovisual é tamanha que as desvantagens dessa tecnologia parecem insignificantes ao lado” (FONSECA, 1995, p. 150).

3. “OS GUERREIROS TINGÜI-BOTÓ”

A percepção não é uma espécie de ciência em embrião ou um exercício de inteligência. Precisamos reencontrar uma permutabilidade com o mundo e uma presença, nele, mais antiga do que a inteligência²¹.

As imagens, no presente trabalho, foram o cenário e o palco onde se desenvolveram as cenas mais valiosas. Seguimos, então, a proposição de Sarah Pink (2005) quando a autora defende que “em qualquer projeto, um pesquisador cuide não apenas dos ‘significados’ internos das imagens, mas também do seu modo de produção e da sua significação para os expectadores” (PINK, 2005, p. 72). Como já foi dito anteriormente, durante a realização da pesquisa de campo, se formaram grupos que realizaram, pensaram e discutiram a respeito das imagens, definindo seus interesses. Cada um demonstrou uma visão (também uma percepção!) diferenciada sobre os próprios Tingüi-Botó. Essas formas diversificadas de apresentação da aldeia, ou da vida nela, se entrecruzaram, muitas vezes, ou se distanciaram, por outras, gerando produtos imagéticos diferenciados.

É importante destacar como tais grupos se definiram: ao enfatizar que meu objetivo era desenvolver um estudo com as crianças da aldeia, acredito que influenciei decisivamente na formação desta categoria (enquanto categoria discursiva e realizadora de imagens). Digo isto não por que tenha proposto uma distinção destas em relação às demais, até porque, por diversas vezes, não houve tal separação. Entretanto, acredito que as crianças gostaram da idéia de estar no centro de meus interesses enquanto pesquisadora, ou seja, de serem elas as que têm a palavra e podem responder por sua aldeia.

Os adultos, geralmente seus pais, tinham receio em deixá-las manusear a máquina fotográfica. Alguns motivos podem ser enumerados para justificar essa atitude: trata-se de um equipamento caro para o contexto social em que vivem, mas, mais que

²¹ MERLEAU-PONTY, Maurice. “O Cinema e a Nova Psicologia” in XAVIER, Ismael (Org.). “A Experiência do Cinema”. Ed. Graal. Rio de Janeiro, 1983: 108.

isto, havia a idéia de que tal equipamento não faz parte daquilo que “é de criança”. Sendo assim, uma máquina fotográfica pertenceria a outro universo que não o infantil, ou ao menos não com estas crianças por trás da câmera: fotografados, mas não fotógrafos. Pude perceber que as crianças menores utilizavam-na mesmo tal como um brinquedo, diferente, mas um brinquedo. E, por vezes, chegaram a disputá-la aos puxões, uma vez que tinham apenas uma disponível.

Certa vez, na casa de Joelma, João Pedro me pediu a máquina para fotografar seu pai, e, num descuido, derrubou-a. Os pais do menino ficaram apreensivos e o garoto chorou, pois foi repreendido. Em seguida sua mãe o acolheu, mas me pediu para que eu não o entregasse mais a câmera. Expliquei que fazia parte do meu trabalho e que tinha consciência de possíveis danos, mas enfatizei que tal acontecimento poderia ocorrer com qualquer pessoa. Ela consentiu que ninguém estaria livre de acidentes e João Pedro, vendo que tudo estava findado e que o desfecho foi positivo para ele, voltou a manusear o equipamento. Assim, o acesso a este equipamento foi permitido, muitas vezes, porque os pais destas crianças sabiam, ou melhor, foram percebendo a existência de certa cumplicidade que permeava a realização dos registros por parte da pesquisadora e de seus filhos.

Apesar deste incidente citado acima, e de outros menos conturbados, acredito que utilizar este recurso foi extremamente válido, como forma de aproximação, mencionada no capítulo anterior, mas que, volto a destacar não é próprio simplesmente da pesquisa com imagens, uma vez que se não fosse uma máquina fotográfica haveria outros mecanismos ou, como utiliza Pires (2007), moedas de troca. Mas não foi apenas neste sentido que a utilização de técnicas propostas pela Antropologia Visual se mostrou importante. As crianças integraram-se ao processo de realização da pesquisa participando efetivamente desta, possibilitando uma inserção em suas visões de mundo a partir das imagens registradas, pensadas ou avaliadas por elas.

Outra questão que levou as crianças a se unirem em torno do registro imagético é que as opiniões destas em relação às imagens (ou seja, o que deveria ser filmado, o que foi interessante ou não nos registros já realizados, entre outras questões) muitas vezes não encontravam espaço para expressão ou aceitação entre os adultos. Deste modo, a forma que encontraram de realizar aquilo que chamo de um “produto imagético” (um conjunto de imagens que são produto de uma negociação entre as

crianças e também entre estas e a pesquisadora, que possuem uma coerência e uma independência em relação às aquelas idealizadas pelos demais grupos) que dissesse respeito ao que tais crianças estavam pensando só foi possível com a união delas em um grupo diferenciado. Mas, obviamente, não homogêneo. Muitas vezes discordando, algumas tomando posição de liderança, outras ficando mais marginalizadas no processo, o fato é que ali estavam discutindo entre crianças e não seria este o motivo de serem excluídas ou minimizadas na concepção das imagens que pretendiam que fossem registradas.

Já a decisão de realizar os registros sem a presença da pesquisadora pelo grupo formado pelos rapazes da aldeia, com uma produção própria e a partir de um roteiro próprio, constituindo o que se tornou o filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”, influenciou na formação dos demais, uma vez que, deste feito, a câmera passou a ser vista de uma maneira diferenciada de até então. O que se fez entendido não foi o fato de saberem que teriam acesso ao equipamento, pois isto já acontecia. O que mudou depois disto foi perceberem que poderiam se organizar em torno da concepção de imagens que refletissem não proposições pontuais, mas interesses da própria comunidade, independentemente destes estarem propriamente relacionados ao, então, meu objetivo para a pesquisa.

Foi assim que as mulheres também se organizaram para a realização dos registros na terra vizinha da aldeia, citado no capítulo anterior, do qual homens e rapazes foram excluídos. É interessante que algumas crianças acompanharam as mulheres, mas elas tentaram impedir os meninos maiores, entre nove e onze anos, dizendo que era “só para mulheres” (inclusive as meninas), mas alguns insistiram e se integraram ao grupo. Depois, começaram conversar sobre a possibilidade de registrar os “antigos da aldeia”, como havia proposto Daiana. Mas neste empreendimento o indígena Washington foi incluído, dividindo com Daiana a responsabilidade de me acompanhar, realizando entrevistas, em tais registros.

É importante salientar a presença deste homem para enfatizar que quando me refiro à formação de tais grupos não significa que estou me utilizando de categorias estáticas existentes entre os Tingüi-Botó, até por que não o são, incomunicáveis em termos de interesses e visões de mundo. Crianças, mulheres e homens se entrecruzaram na realização das imagens, mas insisto na utilização desta diferenciação por acreditar

que os interesses principais que deram origem a tais empreendimentos se concentraram em agentes específicos que justificam a utilização de tais categorias.

O que chama atenção é que apesar de haver inter-relações entre estes grupos e influências de uns pelos outros nos registros realizados, estes parecem se formar por identificação de temas, por vezes; pela tentativa de demonstrar sua presença na aldeia, não apenas os Tingüi-Botó apresentados pelos homens, mas também por mulheres, mas também por crianças, por exemplo; ou mesmo pela facilidade de comunicação entre si, como no caso das crianças. Ou ainda por mais de um desses, ou de outros, fatores aliados que podem refletir as fronteiras que separam os gêneros masculinos e femininos entre os Tingüi-Botó, que não serão objeto de discussão neste estudo, mas que podem nos ajudar a perceber o que está em jogo. No cotidiano da aldeia estas categorias sociais não se encontram tão bem demarcadas enquanto “representantes” dos Tingüi-Botó, ou seja, como categorias que refletem valores e simbologias específicas a partir do gênero (não tanto pelo conteúdo que apresentam, mas mais pela forma: quem fala por quem!).

A realização dos registros imagéticos (envolvendo o processo de concepção, produção e análise das imagens produzidas) pode ser pensada a partir da proposição de Sarah Pink (2005). Esta autora argumenta que “a colaboração é importante em qualquer projeto envolvendo pessoas e imagens, tanto em termos éticos quanto com o reconhecimento da intersubjetividade que sublinha todo encontro social” (PINK, 2005, p. 81). Serão analisadas, no presente capítulo, as imagens registradas em campo pelos rapazes da aldeia (análise do filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”, pois as imagens fílmicas registradas por estes seguiram um roteiro e consistiram, elas mesmas, na elaboração do filme, ou seja, não foram pensadas tendo em vista um processo de edição como finalização), bem como as observações referentes a estas, realizadas pelos Tingüi-Botó.

3.1 O que registrar?

O filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó” foi elaborado a partir da iniciativa de Marcelo, o filho mais novo do Cacique Eliziano, quando, juntamente com outros rapazes, foram realizadas as gravações em um único dia com a máquina fotográfica

digital. A única criança a participar da filmagem foi Davinho. Este filme foi concebido com a pretensão de ser uma representação dos Tingüi-Botó, tanto para si como para os possíveis expectadores de fora da aldeia.

MacDougall (2009, p. 63) chama atenção para o fato de que “o fazer imagens” sendo um produto da visão humana é, muitas vezes, considerado como uma “visão de segunda mão”, porém, a observação propositada complica o “processo de visão”. Neste sentido, as imagens corporais não são apenas “imagens do nosso próprio corpo”, mas são imagens do corpo atrás da câmera e de como ele se relaciona com o mundo (MACDOUGALL, 2009, p. 63). É nesse sentido que percebemos a elaboração deste filme: um conjunto de imagens, pensadas por uma coletividade que a partir destas representa uma visão de mundo, expressa emoções, num processo que complica o dito pelo visto, falando de si e, ao mesmo tempo, estabelecendo um tipo específico de comunicação com o mundo.

Considero este filme como descritivo, apesar de não ter sido produzido por um “etnólogo-cineasta” (FRANCE, 1998). Entretanto, certos termos, como cultura, por exemplo, certas práticas, como a utilização das tecnologias a que nos referimos aqui, foram apropriados pelas populações estudadas e, acredito, a própria forma de se “fazer um filme etnográfico” pode ser pensada como parte destes instrumentos que vieram compor a retórica e a prática dos “movimentos sociais e culturais” (KUPER, 2008).

Para France (1998), o primeiro princípio da etnografia é descrever e o cinema é um de seus instrumentos mais eficazes. Neste sentido, a preocupação com a descrição é justificada quando pensamos sobre o destinatário do filme. Os discursos desenvolvidos durante o filme demonstram que um de seus objetivos foi o de ter uma representação advinda dos próprios Tingüi-Botó que pudesse ser utilizada como instrumento de comunicação com um público específico. É neste sentido que a descrição de um estilo de vida, algumas vezes até distanciado das práticas cotidianas desta população, é posto em evidência nas cenas. Como afirma MacDougall, “o filme é sobre algo, a realidade não é” (2009, p. 64).

O enquadramento, como observa MacDougall (2009), amplia ao mesmo passo que limita a visão. Deixando de fora as conexões da vida para dar ênfase ao argumento ou a um efeito dramático, amplia através de um processo semelhante à retirada de algo do contexto em que está inserido, com o objetivo de observá-lo mais de perto, “como, por exemplo, poderíamos recolher uma folha numa floresta” (MACDOUGALL, 2009, p. 64). Segundo France (1998), apesar de não ser o único modo de investigação fílmica,

a descrição ainda se apresenta como o caminho mais fácil da *mise en scène* no cinema etnográfico. Este conceito define os diversos modos em que o processo observado se apresenta ao cineasta. Neste sentido, no caso do filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó” a *auto- mise en scène*, que é uma forma de *mise en scène* “própria”, “autônoma” (FRANCE, 1998, p. 405), coincide com a do “cineasta”, uma vez que, neste caso, tudo parece se referir a mesma *auto- mise en scène*.

Antes de nos determos mais propriamente às imagens do filme, vale uma descrição daquilo que foi apagado pelos rapazes por não ser considerado importante. Essas imagens são aquelas que foram registradas pela pesquisadora, ou por conta própria ou a pedidos de pessoas da aldeia, e por algumas crianças, como já foi citado anteriormente. Considero que o processo de exclusão, inerente à *mise en scène* (que elege os elementos a serem apresentados, ocultando outros), começou neste ato! Ao descartarem imagens existentes na câmera, os rapazes consideraram que as representações que nelas havia não correspondiam à idéia deste grupo do que seria importante para comunicar sobre os Tingüi-Botó, uma vez que nem todas as imagens foram apagadas, apenas as que foram consideradas “besteira”. As cenas deletadas foram as seguintes:

- a) Casa de Joelma: Aritanã, João Pedro e Placinho tocando um violão de brinquedo na varanda da casa.
- b) Os mesmos meninos tocando violão e brincando no quarto. Joelma entra no quarto e me pergunta se meu trabalho é para saber como as crianças vivem na aldeia. Eles, especialmente Placinho, catam “alô garçom, alô garçom índio quer beber. Índio apaixonou pela índia e agora quer beber”. Joelma fala: “Já descobri o talento do meu filho. Ele vai ser cantor!”. Depois cantaram um Toré.
- c) Daiana, Placinho e João Pedro tomando banho na caixa d’água na casa dela. Tchô, outro menino, segura uma lona que cobria a caixa fazendo sombra para eles. Placinho diz para eu filmar para mostrar “ao povo”. Daiana pergunta a que povo ele se referia. Ele respondeu: “ao povo dela, de lá”.
- d) Tchô e Daiana trocam de lugar. Os meninos pulam lá dentro. Daiana os manda sair, eles não querem. Ela tira João Pedro, o menor, e veste uma bermuda

enxuta nele, mas João Pedro pula de volta. Ela seca a caixa. Tudo acontece em meio a risadas e gritarias.

- e) Toré dançado por crianças, na escola da aldeia, depois da apresentação do Toré da aldeia para a equipe que foi gravar imagens para um documentário para o Governo do Estado.
- f) Mulheres e meninas brincando de desfilas na barragem.
- g) Elas se apresentando para a câmera (dizendo seus nomes) e falando sobre a importância de “manter a cultura”.
- h) As mulheres, através da fala de Daiana, fazendo uma dedicatória “para nossa antropóloga”, desejando que tudo dê certo no meu trabalho e na minha vida (com meus estudos, meu marido, meu parto e o bebê).
- i) Crianças brincando em frente da casa de D. Salete. Placinho pega a câmera e, olhando através do visor, fala: tô vendo minha casa, tô vendo essa cara de ... (ele vai atribuindo nomes a cada pessoa que vai identificando. A mim ele chamou de cara de catenga).
- j) David na oca (espaço dedicado a exposição de artesanato indígena) sendo ornamentado, para a câmera, com o artesanato que fica guardado lá dentro.
- l) Acássia falando sobre o toré e David lhe fazendo as perguntas.
- m) Acássia e David cantando Toré.

Esta descrição das cenas deletadas foi feita pela pesquisadora logo após ser comunicada sobre o que havia acontecido. É óbvio que, simplesmente descritas e a partir apenas da memória, essas imagens perderam a riqueza dos detalhes registrados. Entretanto, a partir disto podemos ter uma idéia a respeito dos tipos de imagens sobre as quais foram atribuídos valores menores. Algumas se referem ao cotidiano das crianças, mas a maioria é de situações específicas criadas a partir da própria interação com a câmera. Assim, ao considerarem essas imagens “besteira”, os rapazes estavam se referindo a uma representação que não correspondia àquela idealizada por eles e que

não seria, talvez, capaz de comunicar à sociedade abrangente sobre “o que é ser Tingüi-Botó”.

Podemos inferir que as brincadeiras das crianças não foram consideradas importantes porque eram brincadeiras, e até mais que isto, por se tratarem de imagens de ou sobre crianças. Estas não sendo consideradas como prontas para falar por seu povo, especialmente a partir de suas brincadeiras. Um dos registros que não foi apagado foi o de Acácia falando sobre o Toré. Este já tinha sido assistido por várias pessoas e foi legitimado por estas com elogios, confirmando o que ela havia dito.

Mas o que é interessante perceber, além disto, é que fosse com as crianças ou com as mulheres, as imagens estavam carregadas também da presença da pesquisadora. A interação entre quem estava atrás e na frente da câmera era evidente em algumas delas. Desta forma, considero que, ao escolher que o que deveria ser filmado por eles era mais importante do que as imagens que eu havia registrado foi uma forma também de minimizar a presença da pesquisadora destas representações.

Quando os rapazes estavam se organizando para a realização dos registros perguntei se poderia acompanhá-los até o rio Boacica, local onde foram feitas as gravações. A resposta que obtive é que seria melhor não ir, pois, estava grávida e a caminhada seria longa e, portanto, cansativa, estava muito quente e, além de tudo isto, seria demorado e eu ficaria com sede e com fome. Respondi que não me importava em caminhar, poderia ir devagar. Falei que tentaria arrumar um chapéu e levaria água e alguma fruta. Mesmo assim não me foi permitido e, aliás, não obtive uma segunda resposta. Como se não tivessem escutado, foram embora se despedindo e explicando que não me preocupasse com a câmera e que de tarde eles estariam de volta.

Avaliei que foram vários os fatores responsáveis por decidirem minha exclusão. Além dos argumentos que foram utilizados por eles, acima citados, e que realmente devem ter pesado uma vez que, provavelmente, o ritmo da caminhada seria mais lento, os motivos que realmente importaram foram outros: o fato de não ser indígena e de ser mulher. Não era interessante ter no grupo alguém que não pertencesse a ele. A única exceção pode ser a presença de Davinho, a criança que fez parte deste grupo, mas não nos ateremos sobre isto agora.

As cenas registradas constituíram a seqüência fílmica. Entretanto, quando estas foram passadas para um DVD, saíram da ordem que estavam na Câmera. Eu não havia percebido ainda que cada uma delas tinha seu lugar próprio e que elas já compunham um filme pronto. Foi ao mostrar para os rapazes o DVD que eles constataram que “o filme” estava desorganizado. Marcelo, então, num outro dia, escreveu um roteiro que já estava pré-definido entre eles, mas que ainda não estava escrito, a pedido meu, enumerando a ordem correta da seqüência das imagens. A partir deste roteiro, o filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó” foi montado na edição.

3.2 Os Guerreiros Tingüi-Botó.

Serão utilizados dois conceitos do cinema que poderão ajudar a entender melhor alguns processos de construção do filme: a) **delimitação** “operação do cineasta em virtude da qual ele mostra ao expectador algumas partes, aspectos e fases do processo observado através da escolha dos enquadramentos, dos ângulos (delimitação espacial), e da duração do registro (delimitação temporal)” (FRANCE, 1998, p. 408); e b)- **meio eficiente, meio marginal**: “o meio eficiente” inclui todos os elementos direta ou indiretamente necessários ao exercício da atividade do agente que realiza o processo observado. Logo, ele se estende tanto ao dispositivo externo estritamente definido (instrumento material, objeto), quanto à parte do ambiente que serve de suporte ao agente e ao dispositivo (suporte terrestre, aéreo, aquático etc.). Se opõe ao “meio marginal” (parte que não é imediatamente necessária) (FRANCE, 1998, p. 410).

A escolha de descrever as cenas do filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”, bem como a inclusão do filme como parte integrante da dissertação, tem a intenção de incorporá-lo enquanto objeto de análise, enfatizando certos aspectos sobre os quais, neste trabalho, serão feitas observações pontuais. Entretanto, sabe-se que nenhuma descrição, por mais detalhada que seja, daria conta da totalidade de possíveis conteúdos a serem explorados, e este é um dos motivos do filme ter sido incorporado. Nas descrições foram destacados elementos gerais e outros específicos que estivessem relacionados com a temática desse estudo. Como afirma MacDougall,

Nos filmes, a complexidade das pessoas e dos objetos implicitamente resiste às teorias e as explicações em que o filme as lista, algumas vezes sugerindo outras explicações ou nenhuma. Nesse sentido, então, o filme é sempre um discurso de risco e indeterminação. Isso o coloca em xeque a maioria dos textos acadêmicos, que, apesar de seus cuidados e suas qualificações, é um discurso que avança sempre rumo às conclusões (MACDOUGALL, 2009: 67).

Cena 1- Chegada no mato (2' e 30''): *Rapazes se aproximando da câmera (como se estivessem saindo de dentro do mato). Marcelo explica que estão fazendo um filme, avisa que cantarão um toré e fala sobre a relação entre o índio e a natureza. Explica sobre o que é ser índio (no Nordeste). Eles dançam um Toré (câmera mostra a roda de Toré e as passadas)* ²².



²² As imagens apresentadas neste capítulo são capturas das cenas que fazem parte do filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”.

A escolha de realizar o filme na “mata” e de iniciá-lo desta forma, bem como o discurso adotado por Marcelo sobre o índio e a natureza fazem com que esta seja evidenciada no momento mesmo da apresentação do filme. Os assovios imitando pássaros, por exemplo, estão presentes durante quase todo filme. Além disto, há associação da natureza com a afirmação da existência de índios no Nordeste brasileiro. Kuper afirma que “há uma linha ecológica forte na retórica das populações indígenas” (2008, p. 281). A partir desta retórica é que, nestas imagens, mas não apenas nelas, estes indígenas se valem para reivindicar o direito sobre seu território, entre outros. O Toré é o elemento escolhido para encerrar esta apresentação.

Cena 2- Pintura corporal (1’ e 35”): *Marcelo pintando outro índio e explicando sobre a pintura. Ele fala sobre a discriminação (câmera mostra também outros rapazes se pintando). Panorâmica que sai de Marcelo, passa por outros índios, mostra a pintura e o lugar, volta para os rapazes e segue para o rio.*



A pintura corporal, como uma característica cultural dos Tingüi-Botó, é escolhida para apresentar o grupo. O tema da discriminação também está presente nesta cena. Agora, o “meio marginal” (FRANCE, 1998, p. 408), ou seja, o espaço em volta, é chamado para compor esta cena re-estabelecendo a ligação do indígena com o meio-ambiente.

Cena 3- Saruê [Nomes indígenas] (1’ e 56’): *Davinho sentado, voz de Marcelo falando que ele vai se apresentar (utiliza o nome indígena e fala da importância deste). Ele se levanta e câmera vai abrindo, outro índio se aproxima e a câmera focaliza os dois. Enquanto isso Davinho segue falando seu nome indígena (Saruê, nascer do sol) e em seguida Arunã (que está ao seu lado) fala sobre o significado do seu nome e conta por que ele foi escolhido (era um peixe que só os índios mais velhos conheciam e só existia no rio Boacica). A câmera vai focalizando cada pessoa que vai falando o nome e a tradução (Wiratanã= pescador, Yradzu= caçador, Yaporé= nascer do sol, “meu pai andando pela floresta”, “pesquisando um pouco”, “tomando experiência” viu “um nascer do sol”, o nascer do sol é “muito bonito, muito fantástico”. Marcelo conta que seu pai disse que “quando meu filho nascer o nome dele vai ser Yaporé”, “o significado vai ser nascer do sol”).*





Marcelo quase sempre narra ou descreve as cenas. A eleição da língua como tema, a partir do nome indígena, traz consigo vários aspectos: a língua diferenciada vem reafirmar a legitimidade destes enquanto indígenas, apesar de durante o filme Marcelo explicar que não é a língua, entre outros, que deve determinar estes povos enquanto índios. Outro aspecto é que os significados estão sempre ligados à natureza e, algumas vezes remetem a elementos que seriam exclusivos dos Tingüi-Botó (como o peixe que “só existia lá” e era “conhecido apenas pelos índios”).²³. Um exemplo que pode evidenciar esse contexto de reelaboração lingüística criativa está presente na fala de Marcelo que se apresenta como Yaporé. Ele diz o significado de seu nome indígena e, em seguida, explica que seu pai foi quem determinou que significasse “nascer do sol”.

Cena 4- Raul [Nome Indígena] (1’ e 24’): *Continua o mesmo tema: Kayabu= lua. “Por que é lua?” Porque nasceu numa “grande noite de lua ... a minha tribo, aldeia Tingüi-Botó, colocou esse nome em mim... com muita festa, dança, Toré, no ritual sagrado”. Marcelo corta a fala dele. Diz, em off, que perguntará o nome indígena a outra pessoa e muda a câmera de direção procurando um índio “que admira muito a natureza... fica até difícil de localizar” (o rapaz está em cima de uma árvore). “Ele é um índio rápido e ágil, em cima das árvores”. A câmera o encontra e ele diz seu nome (Yraktã= guerreiro lutador).*

²³ Como foi dito na Introdução deste trabalho, os Tingüi-Botó vem passando pelo processo de revitalização desta língua, constituída, até o momento, de palavras e expressões utilizadas num contexto ritual. O que está acontecendo é uma tentativa incorporá-la no cotidiano dos Tingüi-Botó.



Kayabu chama atenção para o fato de seu nome indígena ter sido escolhido dentro do “ritual sagrado”, uma referência ao Ouricuri. O próximo rapaz a ser filmado precisa ser localizado numa árvore. Enquanto isso, Marcelo narra esta procura, num tom de suspense. Esta cena ao ser assistida pelos próprios rapazes gerou risos e comentários a respeito da dita “agilidade” deste índio (eles se divertiam uma vez que nenhum deles tem o costume de viver sobre as árvores). Neste caso, a natureza, a partir da árvore está no “meio eficiente” da imagem (FRANCE, 1998, p. 408).

Cena 5- Olé-Olé (1’ e 13’): *Toré* (câmera mostra a roda à distância, os rapazes passando em fila, os maracás sendo tocados e os passos). Há a preocupação de descrever o *Toré*: seus passos, os instrumentos utilizados etc.



Cena 6- Naruanda (4'): *Outro Toré (câmera inicia mostrando o lugar, enquanto os rapazes cantam, até encontrá-los. Mostra a fila formada por eles passando, a roda, os passos, passa outra fila e, nesta, são mostrados os rostos. A partir deste ângulo a câmera fica dentro da roda quando esta volta a se fechar e, assim, continua mostrando os rostos. A fila segue com os rapazes de costas para a câmera. Quando ficam de frente são encobertos por um galho de árvore. A passada diminui. Eles reaparecem lentamente. O Toré acaba e Marcelo começa a explicar sobre este, herdado dos avós, os fundadores da aldeia. Fala sobre “o racismo e o preconceito” com “os povos do Nordeste”, que “muitos discriminam os povos de Alagoas, falam que não são índios. Mas isso aqui é cultura indígena, como vocês podem ver”. A câmera faz um panorâmica deles para a paisagem, quando volta, falam seus nomes indígenas novamente. “É o resgate da nossa cultura indígena. Isso aqui foi só um pouco da nossa cultura indígena p’ra doutores, advogados, desembargadores, todos vêm que em Alagoas também tem índio... todos que vejam essa filmagem, vejam que no Nordeste também tem índio e a nossa nação é nação Tingüi-Botó”, encerra com som de maracá).*



Esta cena inicia-se com o Toré ao fundo, enquanto o local é mostrado. Em seguida há uma descrição mais complexa do Toré. As delimitações variam e novos ângulos são utilizados. Pela primeira vez os rostos, enquanto dançam, são focalizados. Os rapazes percorrem um espaço maior e se utilizam da árvore, novamente, para compor o suspense da cena. O discurso é, ainda, sobre a discriminação com o “índio do Nordeste”, só que desta vez se fala em povos indígenas “de Alagoas”, especificando a localização deste povo e, talvez, situando outra categoria.

Os espectadores, no caso do filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”, foram, até o momento, eles próprios e a pesquisadora. Porém, necessário destacar, que ele foi produzido com o objetivo de atingir um público mais amplo: “doutores”, “advogados”, “desembargadores” e, finalmente, “todos”, ficando claro que o filme carrega, entre outras coisas, uma representação política.

Cena 7- Dança da Lança (3’ e 32’): *Os rapazes dançam. Em seguida Marcelo explica sobre este Toré (que antigamente ele era dançado na disputa dos índios por terra, mas que hoje em dia nenhum povo “briga entre si por terra”. O aperto de mão que encerra esta dança marca a mudança: “que há união entre as tribos indígenas”. Inicia-se outro Toré. Os rapazes ficam de frente para a câmera e em seguida, com a câmera baixa, eles vão também se abaixando, sendo focalizado parte do corpo e, especialmente, seus rostos, um a um, vindo em direção à câmera, com os instrumentos levantados na altura dos rostos, até se afastarem novamente).*





Considero que esta cena reflete também certa inspiração que estes rapazes buscaram no projeto “Vídeo nas Aldeias”²⁴. Este projeto, para alguns de seus principais idealizadores, “representa uma inovação significativa, tanto no panorama interno dos modos tradicionais de comunicação, quanto na conjuntura externa, bastante repressiva com relação aos direitos dos índios na área da comunicação” (GALLOIS; CARELLI, 1995, p. 50), apesar de reconhecerem que esta experiência ainda está limitada a alguns povos. Tive a oportunidade de assistir, juntamente com alguns Tingüi-Botó, filmes, existentes na aldeia, que resultaram do Vídeo nas Aldeias. Um deles tratava da reconstituição de um costume indígena que não era mais praticado por um determinado povo. Do mesmo modo foi feito com a dança da lança. Como os indígenas não guerreiam mais, entre si, por terra, Marcelo explica que o aperto de mão que encerra a dança celebra, agora, a união entre os povos.

²⁴ Segundo Gallois e Carelli, este projeto nasceu em 1987 através do Centro de Trabalho Indigenista/ CTI, uma ONG fundada em 1979 “por um grupo de antropólogos e de educadores que desejavam estender sua experiência inicial de pesquisa etnológica na forma de programas de intervenção adequadas às comunidades indígenas com as quais se relacionavam” (1995, p. 49).

Cena 8- Pesca (2' e 8''): *Os rapazes tentam pescar um peixe no rio Boacica. Enquanto performam ações, Marcelo narra (“aqui! Aqui!... Errou... Vai! (...). Esse índio vai tentar pegar na mão”).*



Esta cena, assim como a cena 4, também foi recebida com irreverência pelas pessoas da aldeia que a assistiram, inclusive entre os rapazes que a fizeram. Apesar de ser desenvolvida na aldeia a atividade da pesca neste rio, achavam graça pelo tipo de pescaria (com lança, com a mão), pelo estado do rio (o rio está quase todo seco) e, mesmo, pela atuação de seus personagens.

Cena 9- Toré [sentados] (2' e 24''): *Rapazes sentados cantando Toré.*



Nesta última cena foram incluídos os créditos. Tal inclusão foi feita pela pesquisadora. Quando o trabalho de campo terminou, tinha em mãos as imagens gravadas e um rascunho da ficha técnica. Cogitei uma possível edição deste material e os rapazes concordaram desde que não alterasse seu conteúdo. O processo de edição ocorreu de forma simples: foram introduzidos os efeitos de transição entre as cenas, o título e a ficha técnica e em algumas partes onde não se escutava bem, o som foi aumentado. O nome do editor foi acrescentado à ficha feita pelos rapazes e também o meu. Resolvi assumir a co-produção do filme por considerar que não poderia ficar invisível neste processo. Ao incluir o filme na dissertação precisava esclarecer minha participação, uma vez que ele foi feito através de um equipamento levado por mim à aldeia, a máquina fotográfica digital, e tendo em vista que, mesmo simplificado, as imagens passaram por um processo de edição.

Assim, acredito não ter interferido diretamente na composição das imagens, nem, tampouco, na idéia do filme, mas interferi em sua própria realização disponibilizando o equipamento e finalizando o filme. Por isso considereei apropriada a inclusão do item co-produção nos créditos. Além disso, o próprio processo de “fazer imagens” pela pesquisadora que estava na aldeia pode ter influenciado na concepção das cenas, pois, quando os rapazes se reuniram para “fazer o filme” já haviam sido exibidas filmagens e fotografias na televisão da escola e em casa de particulares. Porém, os tipos de imagens gravadas pela pesquisadora foram bastante diferenciados daqueles que compuseram o filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”. Os registros que gravei geralmente foram cenas cotidianas ou depoimentos de crianças sobre os Tingüi-Botó.

Desta forma, a “delimitação” (FRANCE, 1998, p. 408) dos aspectos escolhidos pelos rapazes para fazer parte do filme: o que a câmera deveria ter como foco, “meio eficiente”, o que deveria ser utilizado como plano de fundo da imagem, “meio marginal” foram produtos também de re-elaborações referentes a outras produções. Podemos destacar a influência dos filmes resultantes do projeto “Vídeos nas Aldeias”, citado anteriormente, bem como revelam suas próprias aspirações sobre “como” os Tingüi-Botó deveriam ser apresentados.

3.3 O Filme ²⁵.

²⁵ O filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó” tem duração de 19’: 25”.

3.4 Os expectadores

O roteiro foi proposto por Marcelo. Já a direção e produção do filme, quando indagados sobre quem teria assumido estes papéis, porque até então não tinham pensado em uma ficha técnica, os rapazes, em vez de optar por colocar seus nomes, preferiram atribuir ao “Povo Indígena Tingüi-Botó”. Deste modo eles estabeleceram uma correlação evidente entre as imagens pensadas e registradas por eles como uma representação desta população. Todavia, o filme rendeu opiniões diversas na aldeia, apesar de ter sido bem aceito por todos que se manifestaram em relação a ele. Como sugere MacDougall, as imagens refletem o pensamento, podendo conduzir a ele, sendo, porém, muito mais que isto. Acostumados a tratar o pensamento como algo semelhante à linguagem – “a mente falando a si mesma”- nossa experiência consciente envolve muito mais coisas. “Ela é circunspeta de emoções, idéias, respostas sensoriais e ‘imagens de nossa imaginação’” (2009, p. 62).

É a partir desta pista para qual MacDougall (2009) aponta que podemos perceber melhor, talvez, quais as origens dessa pluralidade de interpretações, pois, “de qualquer forma, é mediante a percepção que podemos compreender a significação do cinema: um filme não é pensado, é percebido” (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 115). Assim, ao destacar os elementos que compuseram o filme, estes rapazes o fizeram enquanto um grupo diferenciado dos demais, visto que esta é uma representação masculina, jovem e se remete a uma temporalidade situada entre o antigo (um passado) e o atual (as elaborações recentes de um povo), mas, mais que isto, são os “guerreiros Tingüi-Botó” que falam. É claro que o uso do termo “guerreiros” incluído no título do filme, escolhido por eles, revela um imaginário em que os jovens homens de uma “tribo” são os guerreiros de seu povo. Estes rapazes tomam para si o encargo – isso é evidenciado no filme - e não sem propósito.

Num contexto de reelaboração, esta é a geração que daqui há pouco tempo estará responsável pela aldeia. Neste sentido, são eles, efetivamente, os guerreiros. Assim, esta é a missão que lhes cabe: se aos mais velhos foi reservado, no passado, a luta por suas terras, os rapazes devem apresentar a aldeia, se fazer conhecidos, mostrar “quem são” e, entre outras responsabilidades, comunicar sobre os Tingüi-Botó. Com isto não quero dizer que esses jovens não terão que enfrentar problemas referentes ao território, ou que

não tenham mais conquistas para efetuar. O que aponto é que cada geração vivencia um momento diferenciado. No caso destes rapazes, apesar das dificuldades relativas a oportunidades de aquisição de emprego, de continuidade de formação profissional através de estudo, possuir a terra possibilita tanto uma forma de alternativa econômica autônoma como a organização coletiva enquanto indígenas.

Os mais velhos, os “antigos da aldeia”, que assistiram ao filme divertiram-se, como, por exemplo, no dia em que fomos para a casa de D. Lindaura (as casas sempre ficavam cheias de pessoas para verem as imagens). Assistiram, além dela, sua irmã Ilda, uma cunhada, D. Edesuíta, e Sr. Augusto, marido de D. Lindaura. Eles enfatizaram a beleza das imagens e parabenizaram seus protagonistas, mas achavam engraçadas as cenas e diziam que no seu tempo “não tinha isso”. Enchiam-se de orgulho do trabalho de seus netos e sobrinhos e, ao mesmo tempo, se divertiam com o conteúdo das imagens.

Os registros imagísticos realizados pelos rapazes também foram aprovadas pelo Cacique: “*para mim ficou ótimo, muito bom mesmo*”, disse Sr. Eliziano. Ele afirmou também que estava bem feito e que essa era uma boa representação da aldeia. Enquanto líder político, o Cacique Eliziano aprovou os elementos escolhidos para compor o figurino (pintura, adornos), o local da filmagem (demonstrando a natureza, o rio Boacica que apesar de estar seco na época da filmagem é bastante importante para os Tingüi-Botó). Ele aprovou também os discursos falados durante o filme que interligam o índio à natureza, que retratam a importância da terra, das tradições, entre outros assuntos explorados.

As mulheres revelaram outro tipo de relação com o filme. Elogiaram sua produção, contudo, sentiram-se desprestigiadas e se mobilizaram também para realizar um registro composto só por mulheres. Este sentimento foi gerado não apenas por elas não serem convidadas para a filmagem. Além disso, os rapazes haviam deletado as imagens da barragem e ainda fizeram comentários, quando elas foram se queixar, que diminuía a importância de tais registros em relação à gravação feita por eles. Neste sentido, a mobilização das mulheres para a realização de registros imagéticos nos quais elas foram protagonistas pode refletir uma busca pela valorização feminina numa “política de representação para fora” dos Tingüi-Botó.

Já a reação das crianças não foi homogênea. Entre as meninas e meninos as imagens foram percebidas de formas diversas. Para os meninos, foi mais do que aprovar, achar bonito, ter como referência. Para eles este filme foi a inspiração! A partir do objetivo de fazerem um filme, eles se aproximaram de mim. Até então, meu contato era bem maior com as meninas. Eles participavam apenas de alguns momentos de conversa com elas, ou, à noite, para cantar Toré. Mas depois deste momento eles passaram a conversar comigo mais diretamente. Falavam sobre a possibilidade de elaborar cenas a serem filmadas, pensando no que ficaria bom ou não, criticando idéias uns dos outros e, às vezes, perguntando minha opinião. O filme foi constantemente referenciado nas conversas. Davinho gostava de nos contar detalhes da gravação. Como as meninas já tinham estabelecido comigo uma relação anterior ao filme, tínhamos diversos assuntos sobre os quais conversávamos. Os garotos integravam-se ao grupo, na maioria das vezes, para falar sobre imagens. Os meninos, mais do que aprovarem pareciam ter se identificado inteiramente com o filme.

Para Morin (1983, p. 146), “na identificação, o sujeito, em vez de se projetar no mundo, absorve-o”. Segundo este autor, “há um mecanismo de projeção-identificação na origem da percepção cinematográfica” (MORIN, 1983, p. 151). O complexo projeção-identificação é definido como “um processo universal e multiforme. As nossas necessidades, aspirações, desejos, obsessões, receios, projetam-se não só no vácuo em sonhos e imaginação, mas também sobre todas as coisas e todos os seres” (MORIN, 1983, p. 145). Para ele, há dois momentos deste complexo: subjetividade (“a essência do sonho”) e magia (“a concretização da subjetividade”) (id.).

É claro que a realidade cinematográfica sobre a qual o autor se refere é distinta da trabalhada aqui. Entretanto, considero apropriada a compreensão sobre os efeitos (sensações), causadas nas pessoas da aldeia a partir deste filme. Para Morin, “a projeção- identificação (participação afetiva) desempenha continuamente o seu papel na nossa vida quotidiana, privada e social” (1983, p. 151). Este autor considera que a “participação imaginária” e a “participação social” não precisam, ou não devem, estar associadas. E, neste sentido, podemos perceber as diferentes percepções que “Os Guerreiros Tingüi-Botó” despertaram na aldeia, especialmente quando nos referimos aos meninos, mesmo demonstrando um estilo de vida, em algumas cenas, que não tem haver com as práticas cotidianas destes indígenas. Os próprios rapazes que participaram do filme muitas vezes riam, entre piadas, uns dos outros devido a determinadas cenas ou

por atuações individuais. Todavia, as pessoas se identificaram e se projetaram nestas imagens, e, efetivamente, ao menos naquele momento, estas representaram os Tingüi-Botó. De acordo com Morin

Representamos um papel na vida, não só perante os outros, mas também (e sobretudo) perante nós próprios. O vestuário (esse disfarce), o rosto (essa máscara), as palavras (essa convenção), o sentimento da nossa importância (essa comédia), tudo isso alimenta, na vida corrente, esse espetáculo que damos a nós próprios e aos outros, ou seja, as *projeções-identificações imaginárias* (MORIN, 1983, p. 199).

Neste sentido, foi possível perceber o peso da aprovação das pessoas da aldeia, como também a discordância de Sabaru, irmão mais velho de Marcelo, em relação aos elementos escolhidos para compor o filme. Como eu havia assumido compromisso com as mulheres em fazer o registro dos “antigos da aldeia” e com as crianças em filmá-las, decidi utilizar uma filmadora Mini-DV para tal. Uma vez que é um equipamento que possibilita melhor qualidade de captação áudio-visual, perguntei aos rapazes se eles gostariam que algo fosse registrado também. Eles se animaram e decidiram que seguiriam mais ou menos o mesmo roteiro do anterior, mas seriam incluídos certos temas que não tinham sido abordados e excluiriam outros. O novo filme continuaria tendo o mesmo número de nove cenas (planos-sequência) e as gravações também seriam realizadas próximas ao rio Boacica.

A nova seqüência de filmagem, segundo Marcelo, seria praticamente a mesma. De acordo com o novo roteiro, as principais mudanças estariam nas seguintes cenas:

- a) Na segunda, Ricardo (Kawê), irmão de Marcelo, que participou filmando algumas cenas, apareceria falando ao lado dele. Neste sentido, Marcelo dividiria seu lugar privilegiado na narrativa do filme com um de seus irmãos mais velhos. Tal fato demonstra que “quem fala” no filme passa por uma questão de liderança (jovem e masculina).
- b) Na quinta cena os rapazes caminhariam para um “banco de areia” onde cantariam “alguns cantos”. Marcelo escolheu o ângulo de filmagem (à frente dos rapazes para filmá-los andando em direção à câmera).

- c) Na sexta, o tema “fundação da aldeia” ganharia um espaço maior do que no anterior. Considero que isso se deve à influência das imagens registradas com os “antigos da aldeia” que, nesse momento, já haviam sido gravadas e que tiveram como assunto privilegiado esta temática.

Desta forma, feito o novo roteiro, consegui o equipamento e esperei ser comunicada sobre o dia da filmagem. Marcelo sempre me dizia: “vamos amanhã!”. E os outros rapazes afirmavam: “estamos esperando o Marcelo”. E o dia nunca chegava. Fiquei sem saber por que eles, aliás, Marcelo, havia desistido. Pensei que deveria ser por causa da minha presença, uma vez que da outra vez fui evitada. Mas não se tratava de substituir o que estava feito e ele se mostrou bastante disposto quando sugeri esta nova gravação.

Só depois é que pude entender o porquê desta situação. Conversando com Sabaru e explicando o que havia acontecido, ele disse: “*acho que sei por que ele não quis mais*”. Pedi que Sabaru dissesse o (possível) motivo que teria levado seu irmão a desistir. Ele explicou que os dois tiveram uma conversa em que Sabaru afirmou que não teria feito um filme desta forma (referindo-se ao filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”). Também falou que considerava um filme bonito, principalmente em relação aos seus protagonistas: bem pintados com pinturas utilizadas por esta população, bem adornados, com Torés dançados e cantados de forma autêntica. Ele destacou que eram elementos que representavam bem as características culturais dos Tingüi-Botó, entretanto tal representação teria sido limitada. Para Sabaru, o filme era uma representação idealizada e não dava conta do cotidiano na aldeia. Tendo em vista que ele é o irmão mais velho, portanto respeitado e, além disto, uma liderança dentro da aldeia, tais observações talvez tenham sido suficientes para fazê-lo desistir.

Levantando a seguinte questão: “que significa, que quer, dizer o filme?”
Merleau-Ponty afirma que

Concebe-se muitas vezes o filme como sendo a representação visual e sonora, a reprodução mais fiel possível de um drama, o qual a literatura somente poderia sugerir com palavras, enquanto o cinema tem a sorte de poder fotografar. O equívoco se mantém porque existe, de veras, um realismo fundamental pertinente ao cinema: os intérpretes devem atuar com naturalidade, a direção deve ser a mais verossímil dentro

das possibilidades, pois a “pujança do realismo proporcionada pelo cinema”, diz Leenhardt, “é tal, que a menor estilização seria destoante” (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 111).

Talvez seja este o motivo da crítica de Sabaru: não traduzindo, para ele, a “realidade”, ou melhor, não dando conta dela em sua plenitude, os agentes que fizeram o filme não teriam conseguido, para ele, representar seu povo completamente. A direção quiçá não foi, como enfatiza Merleau-Ponty (1983, p. 111), “a mais verossímil dentro das possibilidades”.

Deste modo, vale destacar que mesmo se tratando de um filme feito por integrantes da própria comunidade, existem aqueles que se sentem mais ou menos representados. As opiniões variam de acordo com o lugar que cada um ocupa. Mas o fato é que cada vez mais os indígenas, bem como outras populações que por muito tempo foram vistas como protagonistas e não como produtoras, têm acesso a este tipo de tecnologia e podem promover suas próprias representações. Como afirma Henley,

Alguns projetos de “mídia indígena” foram associados a uma conscientização social e política em muitos lugares do mundo. A alta qualidade técnica que tem sido alcançada em alguns casos é muito impressionante: durante os últimos vinte anos, tem havido uma progressão acentuada de produções de mídia indígena de baixo orçamento a filmes de longa- metragem que vêm tendo grande sucesso internacional, tanto de crítica quanto comercial (HENLEY, 2009, p.118).

Poderíamos supor, então, que o filme etnográfico, neste contexto, perde sua função de comunicar, de apresentar as diversas culturas. Trata-se então de descartar a “apresentação”, da cultura “dos outros” constituindo uma representação “de fora”, e colocar em seu lugar a “representação”, uma apresentação dos elementos culturais selecionados e destacados pelos “de dentro”. Entretanto, como ocorreu entre os Tingüi-Botó, mas, com certeza, não apenas lá, o fato de o próprio grupo tomar a frente deste processo não implica numa reprodução do modo vida de um povo, aliás, isto seria impossível. Cada indivíduo percebe de um modo diferenciado os mesmos costumes, as mesmas idéias, os lugares que freqüentam etc.

Segundo Henley,

Não importa o quanto possamos dar boas-vindas e aplaudir essas produções, eu argumentaria que elas não conseguem substituir a realização de filmes etnográficos com autoria de uma maneira melhor do que uma série de testemunhos orais gravados em fita de áudio ou coleção de histórias de vidas em texto. Porque não importa quão grandes sejam seus próprios méritos, as produções de mídia indígena continuarão sendo relatos

de gente de dentro, por definição, e como tal estão destinadas a ser diferentes daquelas produzidas por gente de fora. Mas, como também ocorre com a autobiografia de um indivíduo, cada modo de representar uma sociedade é tão poderoso quanto limitado a seu próprio modo (HENLEY, 2009, p. 118).

Neste sentido, baseada na experiência de produção de imagens entre os Tingüi-Botó, considero que o filme etnográfico conserva sua importância, em termos da condição de ser diferente da produção “de dentro”, “Os Guerreiros Tingüi-Botó”. Neste último, está claro um estilo que se aproxima daquele proposto por Jean Rouch em seus filmes de “psicodrama ou improvisação” (ver FREIRE, 2007). Assim, o que está posto em foco são personagens inventando sua própria realidade histórica, resultando num filme onde a performance dos personagens prevalece. Concordando com a análise proposta por Marcius Freire, podemos afirmar que “muito mais importante do que conclusões a que o filme poderia chegar ou a ‘verdade’ que poderia ser encontrada nessas conclusões, temos no processo de realização seu verdadeiro objetivo” (2007, p. 62).

Já o filme “Para Outra Geração”, de autoria da pesquisadora, consiste na seleção de cenas gravadas a partir, principalmente, da direção de outros dois grupos: mulheres e crianças. “Para Outra Geração” ainda não foi discutido com os Tingüi-Botó enquanto produção representativa desse grupo. Entretanto as imagens gravadas foram assistidas e discutidas na aldeia. No capítulo seguinte, o processo de produção destas imagens será abordado. As observações feitas pelos Tingüi-Botó em relação a esses registros e o processo, da pesquisadora, em transformá-las em filme também serão focalizados.

4. IMAGENS DAS MEMÓRIAS:

As Crianças e os “Antigos da Aldeia”

Alguns diriam que as imagens, portanto, não constituem uma forma de conhecimento. Elas simplesmente tornariam possível o conhecimento, como dados extraídos das observações. Mas num outro sentido, estas são o que sabemos, ou soubemos, antes de qualquer comparação, julgamento ou explicação²⁶.

No presente capítulo serão analisadas as imagens registradas a partir dos elementos escolhidos pelas mulheres. Trata-se do processo de produção e observações referentes ao material filmado como registro de memória com “os antigos da aldeia”. Também sobre as crianças Tingüi-Botó (com a elaboração de um roteiro que não chegou a se constituir num filme independente, tendo em vista as observações posteriores destas em relação ao material filmado).

Estas imagens comunicam não somente sobre os interesses destes dois grupos, mas também sobre suas visões de mundo, a relação com a câmera, com a pesquisa e enfim, seus pontos de vista sobre imagem. O filme “Para Outra Geração” foi resultado de um processo diferenciado daquele feito pelos rapazes da aldeia, uma vez que os registros resultaram de idéias e objetivos distintos por parte daqueles que o pensaram.

Baro nos chama atenção para as seguintes questões:

Se debe poner la realidad en los filmes (en el ‘marco de la vida real’) como hizo Flaherty, o se debe grabar como lo hizo Vertov, sin planificar un marco particular (la “vida cogida por sorpresa”)? Todas estas decisiones deben ser tomadas al efectuar una serie de elecciones: o que se va a tomar, la forma de efectuar las tomas, lo que se va a utilizar al final do proceso (BARO, 2006, p. 83).

²⁶ MCDUGALL, David. “Significado e Ser” in BARBOSA, Andréia; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Satiko Gitirana (Orgs.). “Imagem e Conhecimento: Antropologia, Cinema e Alguns Diálogos”. Ed. Papyrus. Campinas, 2009, p. 66.

Para este autor, “cuando la vida parece girar en torno a imágenes, cuando la mayoría de personas conocen al mundo a través de esas imágenes, las investigaciones sociales suelen limitarse a palabras e textos. La captación, análisis, y reproducción de procesos visuales es limitada” (BARO, 2006, p. 82). Assim, ele enfatiza a importância do registro e análise destas imagens (em movimento), considerando três etapas para a realização:

- Pré-produção: “esta primera fase es clave para el desarrollo de la investigación puesto que se empiezan a considerar aspectos tecnológicos y de contenido” (BARO, 2006, p. 84).
- Produção:

Se debe tener en cuenta varias consideraciones. La primera y más importantes que las grabaciones deben servir para clasificar, analizar y preservar una serie de datos que están recogidos tanto en audio como en imágenes. La segunda consideración es que la investigación la realizan investigadores/ as sociales y no la cámara. [...]. La cámara no es el ojo humano, no piensa. En este caso el fuera del campo debe de ser recogido y analizado por el investigador/ a (BARO, 2006, p. 84).

- Pós-produção: “análisis de contenidos, se debe visionar, analizar y comparar los resultados obtenidos” (Baro, 2006: 84).

Deste modo, o vídeo é considerado o produto final: resultante destas três etapas, ele é a consequência da investigação social. Apesar do filme “Para Outra Geração” não seguir propriamente estas etapas, especialmente no que se refere à produção, já que esses “dados” de que fala o autor, foram formados no próprio momento da filmagem, voltamos, então, para a afirmação de France (1998) de que no filme de exploração a câmera está presente em todos os processos.

Entretanto, essas definições serão utilizadas como um esquema formal que nos ajudará a delimitar as etapas da realização deste filme: **1-** a pré-produção será entendida como aquele momento em que os grupos se reuniram para definir o que filmar. **2-** A produção como o processo mesmo da realização destas imagens e, como chama atenção Baro (2006), inclui-se aquilo que estava “fuera del campo”, ou seja o que acontecia em paralelo às filmagens, bem como os momentos de discussão com os grupos em relação a estas. Além disto, a realização das imagens feitas a partir da intenção da própria

pesquisadora. 3- A pós-produção como o momento em que a pesquisadora, após o término do trabalho de campo, analisando o material registrado, viu nele a possibilidade de montar um filme, em certa medida, desvinculado da intenção inicial das pessoas da aldeia que estiveram a frente destas imagens, tornando-o parte de um projeto acadêmico. Nos ateremos, neste capítulo, na etapa da pré-produção e, principalmente, na produção das imagens que originaram o filme.

Trata-se, assim, de considerar tais imagens (em movimento) como forma de conhecimento, não apenas a partir delas, mas nelas mesmas, ou seja, as imagens são “o que sabemos” (MACDOUGALL, 2009) e, com isto, comunicam sobre nós. Deste modo, possuímos vários tipos de visões de mundo representando as pessoas da aldeia, mas também representando a própria visão da pesquisadora e a concepção teórica que envolve a realização do filme. Assim, a questão da negociação que permeia a realização dos registros também estará presente neste capítulo. É justamente neste sentido que as imagens são tratadas, no presente trabalho, como objeto central de análise, no qual se procura os sentidos do dito (o discurso), do feito (que se remete à técnica corporal), do visto (a partir das duas formas de *mise en scène*: de quem registra e quem é registrado) e do subentendido (aquilo que, mais do que “estar escrito nas entrelinhas”, se sugere com gestos, olhares, ou, ainda, com lugares).

Segundo France (1998), a partir de Marcel Mauss com suas “técnicas do corpo” ou de Leroi-Gourhan com seu “comportamento técnico”, o objeto que a imagem animada apreende de forma mais fluida e direta é o rito e suas formas. O “técnico” é considerado pela autora como resultante da articulação entre “aparências sensíveis” e “sociabilidade humana”, constituindo-se numa “matéria privilegiada” e “atividade mais acessível” à cinematografia. (FRANCE, 1998, p. 11). Tal visão faz com que seja criticada por cair num “tecnologismo” que seria característico de uma imagem muda ou pós-sincronizada, havendo predominância dos gestos e ações materiais em lugar das representações mentais. France considera que o processo sofrido pelo filme etnográfico após 1960 justificaria a crítica:

Os aparelhos portáteis de registro sincronizado da imagem e do som, primeiramente cinematográficos nos anos 60, depois videográficos após os anos 70, permitiram de fato às pessoas filmadas exprimir verbalmente emoções, sentimentos, crenças e opiniões, até então ausentes da imagem (FRANCE, 1998, p. 11).

Mais que isto, o que se abriu foi a possibilidade de dar voz àqueles que, até então, não puderam falar por si próprios: as minorias sócio- culturais ou étnicas (FRANCE, 1998, p. 11). Todavia a autora acredita que isto não retira a legitimidade da dimensão técnica, já que, para ela, a palavra poderia ser vista como um “comportamento técnico”, sendo objeto de investigação fílmica tal como outras formas de ritualidade cotidiana ou cerimonial (FRANCE, 1998, p. 11).

De acordo com esta autora, há, em geral, dois tipos de filmes: **a) exposição**, há uma pesquisa preliminar, extracinematográfica, para depois haver a realização do filme; **b) exploração**, caracterizada por dois procedimentos: 1) substitui-se o “observado imediato”, através da apreensão direta, pelo “observado diferido”, apreendido pela filmagem; 2) Supressão da “observação direta” como etapa preliminar da pesquisa, instaurando-se o registro fílmico que precederia “qualquer observação aprofundada”. O registro cinematográfico, assim, se torna o suporte da observação diferida, o “primeiro ato de investigação” (FRANCE, 1998, p. 343).

Neste sentido, acredito que o filme “Para Outra Geração”, apesar de não ter sido proposto desde o início, talvez possa ser considerado um filme de exploração, uma vez que a relação da pesquisadora com esta população indígena, desde as pesquisas anteriores, foi permeada pela câmera. Mas, sem querer categorizar que tipo de filme se trata, o que importa realmente é considerar esta relação estabelecida a partir da câmera, ou o “ritual profílmico” presente na pesquisa que se refere à reação das pessoas filmadas causada pela presença do “observador-cineasta (FRANCE, 1998, p. 313).

Assim, se tem como primeiro ato o fazer-se aceitar por aqueles que serão filmados. No primeiro capítulo evoquei a “relação amigável” proposta por May (2004), necessária a toda pesquisa, como sendo estabelecida, ao menos parte dela, através da câmera, a partir de uma negociação que permeia uma “relação propriamente imagética”.

A negociação é entendida, neste trabalho, como àquele jogo do esconde-mostra inerente a toda pesquisa de campo e, neste caso, entre o que a pesquisadora pretendia registrar, o que eles gostariam que fosse registrado, o que, disto, foi permitido, o que não foi, aquilo que foi considerado importante, para eles, para mim. Entretanto, considero que esta negociação só pode ser pensada a partir da confiança conferida por

parte dos pesquisados e dos seus interesses, que são reflexos de um momento político-social.

Quando as imagens começaram a ser feitas, os Tingüi-Botó já tinham uma idéia sobre “quem eu era” e “de onde vinha”. Eu era uma estudante que já havia trabalhado nesta área e com a qual já haviam estabelecido alguma proximidade, como com D. Salete, que me recebeu em sua casa, não se tratando assim de uma completa desconhecida. Entretanto, esta confiança é fluida, ou seja, nem é para sempre e, nem sempre é determinante. O que quero dizer com isto é que esta confiança não se estende plenamente ao “para onde vou”. O que se vai fazer com as imagens registradas em campo foi, em determinados momentos, inquietante para o grupo, em alguma medida. Às vezes certas coisas reveladas através da fala, não devem ser registradas. Apesar disto acontecer também com a escrita, uma vez que as pessoas podem pedir ao pesquisador que não transcreva este ou aquele trecho de sua fala. Foi o que aconteceu, por exemplo, numa conversa que tive com Joelma em que esta falava sobre um problema político da aldeia, que culminou na cisão do grupo.

Como tal fato envolve questões familiares e Joelma se emocionou bastante ao se remeter a eles, ela pediu que não escrevesse sobre o que havia dito. Entretanto, isto se restringem a uma questão de confiança e, mesmo, ética que deve permear a pesquisa. Já com as imagens o processo é bastante diferente. Às vezes pode acontecer da população estudada requisitar que algumas imagens não sejam utilizadas ou, simplesmente destruídas ²⁷. Porém, e na maioria das vezes é com isto que lidamos: certos casos relatados, certos eventos ocorridos, entre outros, nos são possíveis ter acesso, ouvir, participar, assistir, mas não filmar. A imagem de determinados acontecimentos possuem um impacto diferente das descrições destes. Como afirma MacDougall, “como escritores, articulamos pensamentos e experiências, mas, como fotógrafos e cineastas, articulamos as imagens do olhar e do ser” (MACDOUGALL, 2009, p. 68).

No mesmo dia Joelma me contava sobre como se sentia no Ouricuri e sobre como era o povoado de Olho d’Água do Meio quando ela era criança. Sem energia elétrica durante boa parte da infância, ela explicava que seus filhos eram bastante

²⁷ Na pesquisa “Atlas das Terras Indígenas em Alagoas”, por exemplo, tivemos uma situação em que a filha de um Cacique Xucuru-Kariri (Palmeira dos Índios- AL), ao assistir imagens gravadas em locais considerados sagrados, nesta aldeia, solicitou que estas fossem destruídas. O detalhe significativo disto é que foi seu próprio pai quem serviu de guia para a realização de tais imagens.

diferentes dela, pois estes, os filhos pequenos, certas vezes, pediam para passar em casa, mesmo estando no Ouricuri, para assistir desenho animado, por exemplo. Fiz alguns registros por conta própria, ou seja, que não fizeram parte daqueles combinados com as mulheres ou crianças. Destes, alguns foram incluídos no filme, outros não. Tal é o caso que me refiro: após a conversa que tive com Joelma, decidi filmá-la falando sobre este mesmo assunto. Ela concedeu. Entretanto, quando da realização da filmagem, Joelma falou sobre a diferença entre sua infância e das crianças de hoje, porém, sem se remeter ao Ouricuri e se referindo à atuação da FUNAI:

A FUNAI fez isso, civilizou tanto o índio assim, dizendo que tá dando o melhor pra poder ela emancipar o índio. Pra poder, mais tarde, o próprio governo falar que o índio tá civilizado, principalmente que o índio do Nordeste tá civilizado. Que o índio vive como o branco e que não precisa mais de proteção da FUNAI. Eu acho que a FUNAI ter feito casa, pra nós aqui, ter colocado energia, água, que a gente não tinha nada disso. Eu não concordo hoje em dia que isso foi uma coisa boa para nós. Eu acho que ela ter comprado as nossas terras, adquirido nossas terras de volta já era o suficiente pra nós. Hoje em dia a FUNAI terminou criando até uma polêmica entre índios com índios. Jogando, os próprios funcionários da FUNAI, índio contra índio.

A idealização de um passado mais feliz, “sem tanta influência do homem branco”, já havia sido enfatizada em nossa conversa anterior, mas, ao ser filmada, ela uniu este discurso a uma dimensão política que envolve a atuação da FUNAI. Essa temática também foi enfatizada em diversas entrevistas.

Assim, o “ritual profílmico” vai se desenrolando a medida que ele mesmo comunica a respeito da população estudada. Neste sentido, Sabaru atuou como uma espécie de regulador da pesquisa. Ele fez questão de dizer que não se intrometeria nos meus interesses e nas minhas relações com as pessoas da aldeia. Entretanto, ele estava sempre “por ali”, prestando atenção. Chegamos a ter alguns momentos de conversa em que este comentou alguns aspectos de minha pesquisa: “*tá tudo bem. A gente fica atento ao que você tá fazendo, mas a gente confia em você, que você não vai fazer besteira*”. É claro que ao enfatizar esta confiança, Sabaru me chamava atenção, ao mesmo tempo, de que era melhor para mim que eles pudessem confiar. Ou seja, eu estava sob uma espécie de supervisão das lideranças políticas da aldeia.

Em alguns momentos e mesmo no filme isto vai se evidenciar. No começo, fiquei receosa que este tipo de controle interferisse no desenvolvimento da pesquisa, mas depois percebi que não seria um problema, mesmo porque incorporei os próprios pontos de vistas deles sobre imagens ao meu trabalho. Assim tanto não precisei entrar em conflito a respeito do que eu pretendia filmar e o que me seria permitido, como também tive acesso a algumas discordâncias de outro modo: a partir destas mesmas imagens pensadas pelos próprios Tingüi-Botó.

No dia em que filmei o Cacique, por exemplo, ele enfatizou as conquistas realizadas desde o período que assumiu a liderança desta comunidade, e contou a história da aldeia analisando sua própria atuação: *“se não fosse eu, desculpe a expressão, nós estávamos na miséria”*. Ao término de sua fala, Daiana, sua filha, me chamou para irmos à casa de seu tio Francisquinho. Sr. Eliziano perguntou: *“Para que? Daiana, não tem necessidade!”*. Daiana afirmou a “necessidade” disto e seguiu dizendo que seu pai só queria que sua opinião fosse gravada e não deveria ser assim. O Cacique, então, resolveu nos acompanhar. Chegando lá, ele cumprimentou seu irmão e ficou na porta, discretamente, fumando um cigarro.

Daiana explicou ao seu tio por que nós duas estávamos ali, perguntou se ele poderia contar sobre a história da aldeia, contar sobre “o tempo antigo”, mas Sr. Francisquinho disse que não queria falar. Daiana pediu que ele consentisse uma apresentação para que, na aldeia, eles pudessem guardar este registro de sua imagem. Sr. Francisquinho foi filmado ao lado de sua sobrinha, com o braço sobre os ombros de Daiana:

Estamos fazendo um documentário junto com a antropóloga Laura e a gente tá passando na casa de todo os irmãos, as pessoas mais velhas da aldeia pra relatar, se ele tem algo a falar. Aí a gente veio aqui na casa do tio Francisquinho e ele disse que tem um pouco de dificuldade pra se apresentar e disse que não tem nada a declarar, não. Então, novamente eu pergunto, tio Francisquinho, se o senhor quer falar alguma coisa ou o senhor prefere não comentar nada?

- Não minha filha. Não tenho nada para falar, não. O que a senhora disse já tá bom.

Apesar de enfatizar a questão da confiança como facilitadora do processo de realização de imagens, outra questão que pode ocorrer através da utilização do registro visual é que mesmo sem ter certa aproximação as pessoas podem consentir a realização de tais registros e se mostrarem dedicadas a tal empreendimento. Isto acontece, então, quando o projeto se desenvolve em paralelo aos interesses do próprio grupo. O que quero dizer com isto é que uma relação de confiança é importante, mas nem sempre é determinante. Esta tem que vir aliada a outros fatores. O fato dos Tingüi-Botó terem se mostrado interessados na realização de registros imagéticos que os envolvesse no próprio processo de produção destes foi fundamental para que, não somente as imagens, mas vários conjuntos de imagens pudessem ser registrados e, mais que isso, para que estas se interrelacionassem comunicando sobre diversos pontos de vista sobre os quais pude ter acesso.

Falemos, então, sobre as imagens registradas através dos dois grupos abordados neste capítulo: crianças e mulheres. France (1998) considera que a observação cinematográfica é “dissociável da linguagem oral ou escrita”, tal fato lhe rendeu uma rigorosa crítica que a própria observação direta não havia sido submetida, subestimando as virtudes desse método (FRANCE, 1998, p. 312). Deste modo,

Os usuários da imagem animada não perceberam imediatamente o proveito que poderiam tirar da observação diferida de um processo projetado sobre uma tela, permanecendo convencidos da superioridade absoluta da observação direta na apreensão dos aspectos mais concretos da atividade humana. O filme era conservado como uma simples cópia, ou um testemunho da observação direta, e não se procurava decifrá-lo. Teme-se a artificialidade de sua observação (FRANCE, 1998, p. 312).

A autora argumenta que para aqueles que fundamentam sua análise no registro e observação repetida das imagens, uma superficialidade seria tanto necessária como provisória. Neste sentido, ao iniciar um “processo exploratório”, a “inserção” não termina com a realização dos primeiros registros. Na verdade, ela se prolongaria até o momento que o cineasta se sentiria autorizado para filmar os observados. Tal prolongamento estaria apoiado em certo “diálogo gestual” no qual as pessoas encenariam suas atividades cotidianas diante da câmera. O diálogo verbal instaurado entre o cineasta e os protagonistas no exame conjunto das imagens, também faria parte deste prolongamento tornando vaga a fronteira entre as “preliminares” e a “realização

do filme propriamente dita” (FRANCE, 1998, p. 348). É seguindo as proposições levantadas pela autora que consideraremos os registros realizados a partir da iniciativa desses dois grupos.

4.1 As crianças

O processo de filmagem com as crianças foi diferente do que ocorreu com os rapazes e com as imagens realizadas os antigos. Elas ainda não possuíam uma idéia “pronta” para ser posta em prática, foram construindo seu roteiro a partir de uma discussão onde as idéias eram apresentadas, sendo refutadas ou incorporadas, até se formar um conjunto harmônico sobre o que deveria ser filmado.

As crianças construíram, juntamente com a pesquisadora, um roteiro temático: elas diziam o que deveria ser filmado, a partir da negociação entre elas, e eu anotava. A filmagem seguiu a ordem deste roteiro. Durante a realização da gravação, além de filmar, tive a responsabilidade de fazer perguntas a elas, de acordo com a temática preestabelecida. Será feita a descrição das cenas, com alguns trechos de falas e ressaltando certas características das imagens para compor a análise:

Cena 1 (5’ e 54’): *Toré realizado na escola (na grama): meninos puxam o Toré. As meninas acompanham, sem penetrar a roda (elas respondem). Os meninos estão ornamentados e as meninas não. Eles estão pintados (corpo e rosto) e algumas meninas possuem o rosto pintado. Outras crianças assistem a filmagem.*

As crianças escolheram a escola como local para serem realizadas as imagens. Como este é um ambiente comum a elas e, apesar do desejo de alguns, mais inspirados no filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”, de filmar “num lugar com muito mato”, houve comum acordo sobre a escolha deste local.

Entretanto, a gravação não saiu como o combinado: meninos e meninas fizeram juntos o roteiro, acontece que, na hora, apenas os meninos fizeram tinta para se pintar e se ornamentaram. Eles tomaram uma posição de destaque em relação às meninas que não participaram do mesmo modo. Acássia e Sheila, apesar da participação desta última ter sido mais discreta, foram as únicas que ainda tiveram destaque.

No outro dia perguntei à Acássia por que as meninas ficaram retraídas: “eles estavam pintados, a gente não, aí ficou chato!”. Ela explicou que a tinta que eles usaram não poderia ser utilizada pelas meninas “só quem usa é homem”. Depois ela disse: “outro dia a gente faz alguma coisa”. Mas não fizeram!

Cena 2 (1’ e 75’): *Didi falando sobre a cultura, “dada por Deus” (dentro da sala de aula).*

Como estava anoitecendo, entramos para a sala de aula, local onde foram gravadas as demais cenas.

Cena 3 (3’): *Acássia fala sobre a preservação da cultura (agradece a FUNAI “que ajuda a gente, mas não ajuda o tanto que a gente merece [...] não tá dando o direito que a gente merece [...] isso é uma discriminação, nós estamos no Brasil. Índio não tem que tá só nos matos, não. O que importa tá no sangue, tá na fé, na cultura”.*

Também no discurso das crianças esteve presente a fala sobre a atuação da FUNAI, sobre os direitos dos índios e a discriminação por parte das pessoas da cidade em que vivem.

Cena 4 (2’, 07’): *As crianças falam o nome indígena, o significado deste e, em seguida, o nome em português. Os maiores apresentam os menores: o nome dele é (...). Placinho, enquanto dizem seu nome (Wiraktã, guerreiro) fala: “é não!”, sorrindo. Acássia e Sheila participam (primeiro Acássia diz que seu nome é Tayná e o significado é natureza, depois pede para dizer de novo e dessa vez diz que é guerreira, como já havia apresentado seu irmão João Pedro como guerreiro, ele fala: “guerreiro sou eu, menina!”.*

Ao escolher o tema do nome indígena e se apresentarem, as crianças, diferentemente dos rapazes, aliaram a estes o “nome em português”, sem o qual não consideraram uma apresentação completa. O fato das maiores apresentarem os menores indica, talvez, que estas não soubessem “seu nome indígena”.

Cena 5 (0’ e 85’): *Vitor falando sobre a mata “a gente quer preservar”.*

O tema da natureza apareceu por diversas vezes nas falas destas crianças. A preservação da mata, a associação entre o índio que preserva e o “branco” que destrói” também foram freqüentes. É interessante observar que a associação dos indígenas à natureza sempre esteve presente na literatura indigenista.

No Brasil, Dantas; Sampaio e Carvalho (2006) assinalam que se formou uma polaridade, por parte dos colonizadores e cronistas, sobre os “Tupi da costa” e os “povos do sertão”, polarização que estaria evidenciada no “caso do Nordeste”. Neste sentido há um resgate, por parte das crianças, da visão que considera o índio uma espécie de protetor natural (DESCOLA, 1998), ao mesmo tempo em que se busca contrariar este tipo de polarização em que os “povos do Nordeste”, já “integrados”, não seriam dignos de serem considerados assim.

Cena 6 (1’ e 18’): *Acássia falando que a natureza faz parte da cultura “tira os remédios pra curar a gente, os brancos... A gente quer que o branco preserve a natureza igual a nós... Peço que os brancos preservem mais a natureza!”.*

Acássia enfatiza o papel dos remédios retirados da natureza. Ela chama atenção para as plantas medicinais que proporcionam a cura tanto dos indígenas como dos “brancos”. O termo “remédio de índio” foi encontrado em várias aldeias localizadas em Alagoas, durante a realização da pesquisa “Especialistas Xamânicos Indígenas em Alagoas: Registros Fílmicos”. Martins (2003), constata que a Jurema, por exemplo, é considerada, entre os Kariri-Xocó, como “o remédio do índio” sendo utilizada em todas as garrafadas. Mota (2007) chama atenção para o fato de que a utilização da planta para a cura deve ser acompanhada pela palavra, fazendo com que, efetivamente, haja eficácia no tratamento.

Cena 7 (1’ e 83’): *Vitor sobre remédios. Fala sobre a mata e que o ritual “faz a nossa cultura”.*

Vitor continua com o mesmo tema, falando também sobre a importância do ritual (Ouricuri). Quando Vitor enfatiza que “o ritual faz a nossa cultura” podemos estabelecer uma interligação com a fala de D. Lindaura: “se não fosse o Ouricuri, nós todos éramos índios, mas não éramos reconhecidos”. Assim, eles chamam atenção para a organização

coletiva proporcionada pela prática do ritual, o que faz com que ele “faça” a cultura Tingüi-Botó e tenha possibilitado o reconhecimento oficial.

Cena 8 (2' e 74"): *Didi sobre as casas. Explica que “primeiro era de barro, agora é de tijolo” e os mais velhos foram ensinando os Torés e “agora nós tá aprendendo”.*

Didi fala sobre o passado escolhendo a moradia para exemplificar as mudanças e chama atenção para a transmissão do conhecimento indígena, passada através dos mais velhos da aldeia. Este tema vem sendo explorado há muito na Antropologia, Florestan Fernandes (1976, p. 68) define a educação como “uma técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos”.

Na sua visão sobre a transmissão do conhecimento, Florestan Fernandes afirma que à criança seria permitido reproduzir “uma miniatura do mundo dos adultos em seu universo lúdico”, considerando que “a questão não seria tanto do conteúdo e da natureza do conhecimento transmitido, mas da forma de inculcar nos imaturos as atitudes, as convicções ou as aspirações que deveriam compartilhar com os adultos” (FERNANDES, 1976, p. 78)²⁸.

Cena 9 (1' e 08"): *Vitor sobre os fundadores da aldeia. Acássia interrompe sua fala dizendo que vão puxar outro Toré.*

Vitor, de certo modo, continua o tema proposto por Didi, contando a história da fundação da aldeia.

Cena 10 (5' e 09"): *Torés.*

Num dos Torés, Acássia compõe a roda junto com os meninos. No final deste, as pessoas que estão assistindo (alguns adultos também assistem, incluindo o diretor da escola) batem palmas. Segundo Neves (2005), a partir da perspectiva da performance, o Toré tem sido constantemente considerado por especialistas como “sinal diacrítico que confere identidade étnica e legitimidade” aos grupos indígenas situados no Nordeste do Brasil, funcionando como um fator de coesão social. Entretanto, a autora chama atenção

²⁸ Esta discussão será aprofundada no capítulo seguinte.

para o fato de que, entre outras, ele delimita fronteiras intra-étnicas” (NEVES, 2005, p. 129).

O “bater palmas” ao final do Toré esteve presente nas gravações feitas com as mulheres e crianças no dia em que os homens foram impedidos de participar das filmagens. Ao assisti-las, Daiana, que não havia participado, disse: *“que negócio é esse de bater palma quando o Toré acaba? Isso não é espetáculo não gente! Vamos acabar com esse negócio, só por que tem uma câmera filmando!”*.

Ao assistir as imagens sugeridas por elas, as crianças fizeram críticas, tais como, por terem sido realizadas na sala de aula, as imagens ficaram escuras, o local estava barulhento e as meninas reclamaram do comportamento dos meninos, não lhes reservando o espaço combinado. Deste modo, “o filme” não aconteceu! Apesar disto, o “dia da gravação” foi considerado importante, uma vez que sempre se remetiam a este, em conversas posteriores. Elas também se mostraram orgulhosas das falas, das imagens, enfim, do que haviam proposto. Já os adultos, ao assistirem tais registros, elogiavam essa ou aquela fala, mas, em geral não tinham a mesma paciência que tiveram com as imagens dos “antigos da aldeia” e questionavam se demoraria muito, se não poderia colocar outra coisa para ver.

Como afirma MacDougall (2009, p. 68) “olhar cuidadosamente exige força, calma e afetividade. A afetividade não pode se dá em um nível abstrato, tem de ser uma afetividade dos sentidos”. Deste modo, as pessoas estão inclinadas a “olhar cuidadosamente” aquilo que lhes desperta a “afetividade dos sentidos”, ou seja, estas crianças estavam afetivamente ligadas às imagens que pensaram, ainda que o resultado não tenha sido o esperado. Eram elas que falavam pelos Tingüi-Botó, nestas imagens, consistindo num exercício em que estas puderam, assim como ocorreu com as imagens registradas pelos rapazes, analisar seus desempenhos: comentavam sobre as posturas adotadas, os discursos assumidos, o bom ou mal desempenho de quem falava, sobre seus gestos. Também foi percebido que certas crianças se destacavam em relação às demais a partir do exame das características citadas: foi assim quando comentaram que achavam bonito Vitor falando sobre os fundadores da aldeia. Alguns comentaram que “Acássia fala demais”, ao que outros retrucaram: “mas ela fala bem”. Outra observação feita foi referente aos Torés puxados por Davinho. Este menino foi considerado como aquele que “tem a voz boa pra puxar Toré”.

Já os registros feitos com os “mais velhos” ou “antigos da aldeia” foram bem recebidos por todos. Apesar disto ter acontecido com as demais imagens, estas geraram uma emoção diferente: como foi enfatizado diversas vezes por Daiana, *“é importante para a aldeia ter a imagem dos antigos, as falas deles, por que quando eles não estiverem mais aqui, nós poderemos mostrar para aqueles que só ouviriam falar deles. quem eram. E até mesmo pra gente, quando quiser ver, quando estiver com saudade”*.

4.2 Os antigos da aldeia

As imagens descritas abaixo não foram pensadas enquanto filme, apesar de certas vezes as pessoas se referirem a ela como um “documentário”. Tal fato pode ser reflexo de uma visão que considera um filme como um projeto ficcional, neste sentido tanto os rapazes da aldeia como as crianças foram vistos como representando um papel, enquanto que o documentário seria àquele que conta sobre as vidas das pessoas a partir de suas próprias falas, sem encenação. Assim, foram as histórias de vida destas pessoas, suas memórias sobre o lugar em que vivem, sobre a luta do seu povo, que se pretendeu preservar (gravar) com a realização destes registros. Para Thompson

A história oral é construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. A história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história (THOMPSON, 2002, p. 44).

Algumas mulheres se reuniram para combinar como as gravações aconteceriam. Washington foi chamado por elas, sendo designado para o papel de fazer as perguntas aos “antigos”. Eu também deveria fazê-las, pois, como argumentaram, “alguém de fora”, “uma estudante”, poderia ajudar com “perguntas interessantes”. Nos primeiros registros, na casa de D. Lindaura, do pajé Adalberto e de Selma, sua filha, fui acompanhada por Washington. Depois ele precisou viajar e Daiana assumiu seu lugar. Nesta transição, realizei uma das gravações sozinha: na casa de D. Maria. Quando

perguntei a Daiana se poderíamos começar a fazer as filmagens, ela disse que estava muito ocupada e que outro dia iria comigo, mas que eu deveria “ir adiantando”. Nos demais registros, fui acompanhada por ela.

Acredito que Washington foi chamado para realizar as entrevistas por ser considerado alguém de vasto conhecimento. Os Tingüi-Botó costumam se referir a ele como alguém “muito inteligente”, que “já viajou muito” e “conhece muitas coisas”. Assim, estaria apto a guiar as entrevistas levantando questões interessantes, pois, como as mulheres disseram quando discutiam sobre quem iria me acompanhar para a realização das gravações, “*Washington sabe as coisas para perguntar por que os antigos podem se atrapalhar com essa história de filmar*”. Já Daiana, que é uma das filhas do Cacique e tomou a frente de tal iniciativa assumiu o lugar de Washington, talvez, por seguintes motivos: ser filha da principal liderança política da aldeia, ou seja, alguém que “pode” falar em nome da comunidade. Além disso, foi ela quem sugeriu a temática a ser abordada: o registro imagético sobre a memória dos “antigos da aldeia”.

Na verdade, nas imagens, geralmente ficaram bem delimitados os interesses de quem perguntava. Quando terminavam as perguntas sobre a história da aldeia, realizadas por Washington ou Daiana, eu perguntava, então, sobre questões referentes ao meu trabalho: transmissão de conhecimento, diferença entre a educação de seus netos e as suas, etc. É claro que certas vezes os interesses dialogavam e, além disto, sempre questionávamos se o entrevistado gostaria de falar algo que não estava sendo perguntado. Durante a realização destes registros as crianças estiveram presentes em praticamente todos os momentos: ou nos acompanhavam, ou as gravações aconteciam em suas próprias casas. O fato é que elas estavam por perto, atentas. A única exceção foi na casa de D. Celina. Não havia crianças lá, no momento do registro, e, como seu marido estava doente, Daiana impediu a entrada de outras pessoas. Na verdade tínhamos a intenção de filmá-lo, mas D. Celina explicou que ele já estava dormindo.

As entrevistas foram realizadas de forma que não houvesse maiores incômodos para os entrevistados, ou seja, tanto Washington como Daiana optaram por permanecer nos lugares onde estes se sentiram mais confortáveis, geralmente nas salas de suas casas, havendo uma ou outra interferência em algumas entrevistas por causa da iluminação, sugerida pela pesquisadora que estava filmando. Considero importante a descrição de tais imagens, porque sem ela àquilo que foi considerado tão importante, não apenas

pelas mulheres que o sugeriram, mas por toda a aldeia, estaria disperso, recontado apenas por outras palavras:

-D. Lindaura:

Fala sobre como era “no seu tempo” (sobre a roça, e sobre como faziam para sobreviver). Explica sobre o reconhecimento oficial pela FUNAI (“chegou muitos antropólogos aqui”). “Ainda é pra eu dizer mais coisa?”. Conta que “aqui tudo é uma família só”. Fala sobre sua família, o Ouricuri e as terras. Ela conta sobre as sucessões de pajés e Caciques na aldeia (“José Ferreira morreu, João Ferreira ficou como pajé e Adalberto Ferreira como Cacique. Aí, depois que o João morreu e Adalberto assumiu como pajé, colocou como Cacique o Saraiva”). Washington pergunta: “foi o tio Berto que colocou, não foi a comunidade, não?”. D. Lindaura: “foi o compadre Alberto”. Seu filho Silvestre pergunta se pode falar também (ele fala sobre a “tradição” e “quem é índio”, sobre onde moravam e como chegaram na aldeia, entre outros).

Washington guiou o início da fala de D. Lindaura fazendo perguntas do tipo: “e depois, quem assumiu?”, ao falar sobre os fundadores da aldeia. A inclusão de seu filho neste registro foi feita por causa do pedido dele: Silvestre pediu para falar, explicou sobre certos assuntos, mas, para tal, esperou sua mãe terminar de contar suas histórias. Quando ele estava falando, D. Lindaura interrompeu algumas vezes na conversa e, em sinal de respeito, ele silenciava e consentia com a cabeça as afirmações de sua mãe, esperando que ela se concluísse sua fala novamente. D. Lindaura, ao assistir seu registro, riu bastante de sua voz, ela a achou diferente na gravação. Enquanto assistia, confirmava: “mas tudo o que eu falei aí, é verdade!”.

-Pajé Adalberto:

Falou sobre os fundadores e sucessão. O pajé não respondeu a pergunta feita por Washington sobre quem assumiu como Cacique depois que ele virou pajé. Sua esposa, D. Desinha, que prestava atenção na entrevista respondeu: “foi o Saraiva”. Sr. Adalberto explicou sobre as origens das famílias que formaram a aldeia. Reclamou da

atuação da FUNAI. “Isso fica registrado, é? Mas não passa em jornal, nem nada não?”

Após sairmos da casa de D. Lindaura seguimos para a casa do pajé. As perguntas feitas a ele foram praticamente as mesmas. Entretanto, ao falar sobre sucessão, ele agiu como se não tivesse ouvido ou entendido. Washington fez questão de repetir a pergunta, assim como também fez com D. Lindaura, com o objetivo de enfatizar o que ela havia dito: “foi o tio Berto quem colocou? Não foi a comunidade não?”, mesmo assim o pajé não respondeu. Este fato foi percebido por aqueles que acompanhavam este registro. D. Desinha respondeu da cozinha, ela não estava no enquadramento da câmera, mas estava atenta! Sr. Adalberto também ficou curioso a respeito do que seria feito com este material, apesar de Washington haver explicado do que se tratava.

-Selma:

Falou sobre as conquistas territoriais e como “era difícil antes”. Explicou também sobre a dificuldade na confecção do artesanato na aldeia, “não tem um lugar próprio”. Washington fala também, sobre terras.

Selma não é uma “antiga”. Ela é filha do pajé e Washington quis incluí-la, alegando que sua fala seria importante. Além disto, ele mesmo aparece nas imagens, desta vez, não perguntando, mas explicando sobre as terras dos Tingüi-Botó.

-D. Maria:

Fala sobre as dores que sente no corpo. Diz que não tem diferença entre “antes e agora”. Pergunto se ela considera que há mudanças entre a “criação” de seus netos e a sua. Ela reclama que seus netos são desobedientes. Fala sobre a “criação” que seu pai lhe deu. Explica que não conhecia “os costumes de índio” e que só conheceu depois que se casou com Sr. Francisquinho. “No tempo que meu pai me criou as coisas eram outras, hoje tá desembestado”. Depois, ela me mandou falar com Sr. Francisquinho “que ele é quem sabe dizer dos tempos que a gente morava lá”, em Olho D’água. Reclama por que não pode mais trabalhar na roça, pois não gosta de ficar em casa.

Afirma que ficou mais doente por não poder trabalhar. Fala da diferença de quando morava na cidade. Diz que quando casou, seu marido não lhe chamava para ir à roça, mas mesmo assim ela ia. Fala sobre suas filhas gêmeas que nasceram mortas, explicou que foi por causa de uma laranja que ela desejou e não comeu. Discorre sobre seus filhos.

Enquanto D. Maria falava, sua filha se intrometia, contestando certas explicações, como por exemplo, quando ela se referia à vontade que ainda tem de trabalhar e a seu impedimento por causa das doenças. Sua filha argumentava: “por isso que ficou assim. Tá vendo!”. Comparando com as demais imagens, percebe-se que o fato de eu ter realizado a gravação sozinha fez toda diferença em relação ao seu conteúdo. Claramente ela se refere a diferenciação entre a educação que D. Maria havia recebido de seus pais e o que achava daquela dada aos seu netos.

-Cacique Eliziano:

Explica sobre as terras, sobre as conquistas obtidas pelos Tingüi-Botó sob sua liderança. Fala sobre o Ouricuri (sobre as crianças no Ouricuri, entre outros). Sobre as ervas medicinais: “Já aprende de nascença, já nasce índio”.

A fala do Cacique foi bastante voltada para suas ações enquanto principal liderança política entre os Tingüi-Botó. Apesar da gravação ter sido realizada na casa de Daiana, ela não ficou ao meu lado para realizar as perguntas durante todo tempo. Na verdade, apesar de eu ter feito algumas perguntas pontuais, Sr. Eliziano não precisou que alguém ficasse lhe perguntando. Acredito que isto até atrapalharia, uma vez que o Cacique parecia saber exatamente sobre o que queria falar.

O Sr. Eliziano assistiu sua gravação e gostou do resultado. Neste caso, como em outros, como ocorreu com as crianças, por exemplo, a filmagem serviu como uma espécie de “prova”: o discurso era analisado com o objetivo de conferir se o que se falava estava bem dito, se a postura estava bem apresentada, enfim, se o objetivo que se pretendia com a gravação foi alcançado.

Neste registro havia uma deficiência significativa de luz, assim como ocorreu com outros registros, entretanto não era isto que o Cacique estava testando quando quis assisti-lo. Ele estava se avaliando. Neste sentido, os elementos que compunham a

imagem que não estavam ligados diretamente a sua atuação tiveram uma importância menor, pois tanto ele foi avisado sobre a iluminação insuficiente para a realização da gravação, como também não a pôs em questão ao assisti-la. O Cacique solicitou que fosse feita uma cópia em DVD apenas com o seu depoimento na íntegra.

- Sr. Francisquinho:

Daiana apresenta Sr. Francisquinho e diz que “estamos fazendo um documentário”. Sr. Francisquinho consente ser apresentado por Daiana, mas afirma que não quer falar.

Neste caso, não sei o quanto a presença do Cacique interferiu (se é que interferiu) no fato de seu irmão escolher não falar. O fato é que Sr. Francisquinho permitiu apenas o registro de sua imagem.

-D. Vanusa:

Conta que casou com um “branco”. “Eu sempre dizia que meus dias de vida vai ser realizado aqui com minha família, junto do meu ritual [...]Se conta catorze irmãos, tenho catorze filhos e neto não tem quantidade que conte”. Daiana (olhando para a câmera, como se convidasse a filmá-la) pede para D. Vanusa contar sobre os tempos antigos: “a senhora, daquele tempo para cá, do começo, de quando vocês eram novas, do tempo do pai Plácido e da mãe Porfíria. O que é que senhora pode falar mais daquela época para hoje em dia, que nós estamos em 2009. O que a senhora pode falar mais? Coisas boas!”. Ela fala que “sofremos muito, mas era um sofrido que a gente sofria satisfeito. Graças a Deus! Por que nós moramos aqui muito tempo. Depois moramos em outro canto, lá para a banda da grotá. A gente vinha, caminhava de lá por dentro da Boacica, pra vim pra’qui, pro nosso ritual na nossa mata indígena graças a Deus! A gente vinha com um prazer tão grande que chega vinha sorrindo. Caminhando por dentro da areia, com a areia atolando até no meio da perna. Pra gente era um prazer que a gente tinha. Quando nós estamos no nosso ritual, pra nós, nós estamos no céu. Tudo unido. Tudo direitinho. Tudo satisfeito. Tudo contente, graças a Deus! Não tenho mais o que dizer”. Fala sobre o Cacique: “meu irmão que tá levantando tudo aqui e sobre a educação que recebeu de seus pais.

D. Vanusa fala sobre sua vontade de voltar à aldeia, no tempo em que morava em Olho D'água com seu marido. Na gravação, ela sempre agradecia a Deus por “estar aqui” e se remetia à felicidade dos tempos passados, apesar das dificuldades enfrentadas (distância, problemas de acesso, entre outros). Ela enfatiza também a harmonia existente no ritual do Ouricuri (“tudo unido”, “tudo direitinho”), local em que não deve haver divergências. Esta entrevista foi a única, das realizadas com os “antigos”, que não foi feita dentro de casa, por causa da iluminação. D. Vanusa sentou-se na porta da cozinha e nós ficamos no quintal).

-D. Celina:

“Deus me deu de ser uma índia”. D. Celina fala sobre sua família. “Só o que eu tenho que dizer é isso” (risos). Explica sobre a dificuldade financeira de antes. Fala sobre a situação de saúde de seu marido. “O que é que a senhora acha da convivência?” (Daiana pergunta sobre a diferença entre “antes” e “agora”). O “lado financeiro era pior, apesar das dificuldades de hoje”. Pergunto o que era melhor antes: “Aí eu não vou lhe dizer!” (risos seguidos por um silêncio na casa). “Não posso dizer. [...] Teve uma época que vivia mais feliz”.

D. Celina, assim como D. Vanusa, também enfatiza uma felicidade vivida “antigamente”. Ao explicar que “deus me deu de ser uma índia”, D. Celina se refere ao “ser índia” como uma condição, algo dado que, talvez, esteja ligado a um “conhecimento indígena” ou “Ciência Indígena” (GRÜNEWALD, 2005; MOTA, 2007). O fato é que ela escolheu essa frase como elemento principal de seu depoimento: “Deus me deu de ser índia” e uma breve explicação sobre a sua família é seguida por “é só isso que tenho para dizer”, assim ela considerou que sua “apresentação” estaria completa. Na fala de D. Vanusa, a ligação entre a felicidade e o ritual é mais clara, já que é do Ouricuri que ela está falando quando afirmava que era um tempo de muita felicidade. Já no depoimento de D. Celina há outro elemento que torna essa felicidade como algo exclusivamente indígena: o segredo ritual que não permite que estas informações sejam compartilhadas.

-Casa de D. Lili:

Ao terminar as gravações, fomos para a casa de D. Lili onde várias pessoas estavam sentadas na porta. Conversamos sobre as filmagens e Daiana pediu para que filmasse lá também. Ela convidou cada um (havia algumas mulheres e crianças na casa) a falar sobre o tema que achasse interessante: D. Lili contou sobre seus problemas de saúde. Uma jovem tentou explicar sobre o respeito que se deveria ter com os índios, mas não conseguiu concluir sua fala. Kátia, outra mulher, escolheu como tema o trabalho que realiza na roça. Daiana fez perguntas. Acássia falou sobre como sobrevivem (trabalho) e sobre a “cultura”. Daiana pediu para três criancinhas que também estavam lá cantarem Toré, as pessoas interferiam dando palpites sobre o Toré que deviam cantar e as incentivando, mas elas não cantaram. Então Davinho e Vitor puxaram o Toré e as pessoas na sala respondiam (os dois ficaram de pé, enquanto os demais permaneceram sentados).

Assim como Washington, Daiana também incluiu uma “cena extra”: na casa de D. Lili não havia nenhum “antigo”. Depois que esta contou um pouco de sua vida, o restante da gravação é desenvolvida num tom de brincadeira.

Desta forma, a história contada pelos “antigos da aldeia” é o que foi registrado para se constituir numa espécie de arquivo imagético da aldeia. Este arquivo surgiu da vontade de, através deste recurso tecnológico, passar a história dos Tingüi-Botó “para outras gerações”. Os antigos são aqueles que conviveram com “seus heróis”, ou seja, com aqueles que lutaram pelo reconhecimento oficial dos Tingüi-Botó. Eles teriam contribuído diretamente para aquisição de terras com a finalidade de estabelecer uma população sofrida na busca pela sobrevivência. Neste sentido, a memória é o elemento precioso e eternizado na imagem. Como afirma Le Goff, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje na febre e na angústia” (1996, p. 475).

Ao estudar os Agudás, uma população que vive no Benim (Costa Ocidental da África), que seria constituída por descendentes de ex-escravos e de traficantes negreiros retornados do Brasil, Guran afirma que “a representação de si” na construção identitária é um dos aspectos que mais se evidencia. Considerando que este processo, nos Agudás, se tornou perene, o autor sugere que sejam seguidas suas pistas visíveis (1999, p. 106).

É a partir disso que analisa as fotografias dos “fundadores” que se encontram, na maioria das vezes, penduradas nas paredes das salas. Tal consideração pode ser proposta também no presente trabalho: as fotografias dos fundadores da aldeia, presentes nas salas das casas do pajé Adalberto e de D. Ilda podem ser consideradas estas “pistas visíveis” de que fala o autor.

Segundo André Bazin a gênese da fotografia é a ontologia do modelo:

Daí o fascínio das fotografias de álbuns. Essas sombras cinzentas ou sépias, fantasmagóricas, quase ilegíveis, já deixaram de ser tradicionais retratos de família para se tornarem inquietantes presenças de vidas paralisadas em suas durações, libertas de seus destinos, não pelo sortilégio da arte, mas em virtude de uma mecânica impassível; pois a fotografia não cria, como a arte, eternidade, ela embalsama o tempo, simplesmente o subtrai à sua própria corrupção (BAZIN, 1983, p. 126).

Fotografia 1:



Porfíria Campos e Plácido Campos

Esta imagem consiste na digitalização e reconstituição de uma fotografia que já devia estar envelhecida. Ela estava pendurada na parede da casa de uma das filhas deste casal, D. Ilda. Plácido e Porfíria Campos são considerados “fundadores da aldeia”, juntamente com outro casal, José Botó Ferreira e Preta Campos,

Fotografia 2:



Preta Campos e José Botó Ferreira

Esta segunda imagem também passou por um processo de digitalização e está posta numa parede da sala da casa de seu filho Adalberto Ferreira, o atual pajé Tingüi-Botó. Com o recurso da digitalização elas ganham outra forma. Há um efeito acrescentado como um plano de fundo nas figuras que indica que estas fazem parte de uma dimensão não material, o que evidencia a significação destas para a comunidade:

preservam as imagens de pessoas que são consideradas diferentes porque importantes, de pessoas que já não estão entre eles, mas se fazem presentes na história dos Tingüi-Botós. No caso da primeira fotografia, Plácido e Porfíria Campos são representados como “antigos”. Já na imagem seguinte, Preta Campos e José Botó estão como “na época da fundação”. Estas fotografias, mais do que lembrar indivíduos, se remetem também a um passado de luta, ao mesmo tempo que reafirmam as conquistas presentes. Os fundadores representam mais do que o passado dos Tingüi-Botó, através de fotografias penduradas nas paredes. Eles lembram que “o que os une é a *memória* comum de uma experiência social vivida” (GURAN, 1999, p. 270).

Assim, as fotografias penduradas nas paredes são também fabulações da luta não apenas pelo reconhecimento oficial, enquanto indígenas, mas também por uma vida mais digna, com terra para plantar. Apesar deles ainda não terem o bastante, como por exemplo, equipamentos que dêem suporte a estas plantações ou mesmo que a assistência para os níveis básicos de vida como alimentação, educação e saúde, ainda sejam insuficientes para dar conta das necessidades deste povo, as gerações que nasceram após a aquisição de terras tiveram acesso a uma qualidade de vida “melhor”, como apontam as entrevistas com os “antigos”.

Neste sentido, considero que as crianças demonstraram que o processo de realização de registros imagéticos foram também momentos de aprendizados para elas. Ao se apresentarem “como índios”, enfatizando aspectos da “cultura Tingüi-Botó”, como fizeram os rapazes em algumas cenas do filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó”, ou recontar o passado a partir do que escutaram sobre as histórias de vidas dos mais velhos que conviveram diretamente com os “fundadores da aldeia” e acompanharam as primeiras reivindicações territoriais, as crianças re-significaram o que aprenderam. Elas (re) construíram também uma história dos Tingüi-Botó a partir das imagens.

Os registros realizados a partir das iniciativas de grupos formados “espontaneamente”, uma vez que houve interferência no sentido de determinar como estes deveriam ser formados ou proposição de temáticas, não exclui o “ritual profílmico” que envolve essas iniciativas (FRANCE, 1998). As duas dimensões fazem parte da construção de uma “imagem” dos Tingüi-Botó. Deste modo estão presentes diversas formas de apresentar e representar a “aldeia Tingüi-Botó”.

Alguns dos registros neste capítulo foram utilizados na edição do filme “Para Outra Geração”, incluindo-se as fotografias analisadas, aliando-se aos registros realizados pela iniciativa da própria pesquisadora. Deste modo, as diversas formas de pensar sobre a história da aldeia e de contá-la fazem parte desse filme. Assim, memória, identidade e aprendizagem são temáticas que guiaram a edição. Selecionando algumas cenas destes registros, em “Para Outra Geração” foram reunidas imagens que não tinham sido planejadas para estarem juntas. As crianças tinham a intenção de criar um produto específico, bem como as mulheres quando propuseram filmagens com os antigos.

Neste sentido, a montagem do filme sacrificou a visão dos dois produtos imagéticos no quais ele se baseou. Entretanto, ao introduzir elementos externos que se combinaram nas cenas, “Para Outra Geração” deixa de ser uma “colagem” desses dois produtos para se tornar parte de um empreendimento acadêmico que pretende circunscrevê-lo dentro de um argumento ²⁹. Este deve se relacionar com aquilo que é apresentado na escrita etnográfica. Assim, o filme apresenta um passeio entre as gerações que contam histórias sobre a aldeia, de uma forma quase cíclica (mais velhos que se referem a elementos que são apresentados pelos mais novos e vice-versa, por exemplo).

Enquanto produto final, “Para Outra Geração” ainda não foi discutido com os Tingüi-Botó. Portanto, não se pode afirmar se eles continuariam se sentido representados, como ocorreu com os registros fílmicos e fotográficos. Porém, como afirma Fonseca (1995, p. 150), “queremos ver nosso trabalho fortalecendo identidades grupais, reforçando memórias coletivas ou, no mínimo, combatendo discriminação e preconceito”. Assim, a autora argumenta que a produção escrita teria um impacto apenas indireto sobre as populações que pesquisamos, atingindo principalmente planejadores e agentes sociais. Já o vídeo ofereceria as possibilidades para continuar o diálogo com os grupos pesquisados. Neste sentido, “Para Outra Geração” instiga um diálogo com os Tingüi-Botó para além da pesquisa de campo, possivelmente, onde teremos a oportunidade de analisar em conjunto o filme enquanto produto imagético atrelado a uma obra acadêmica.

²⁹ Por exemplo, quando o Cacique Eliziano aparece falando, no filme, sobre a plantação da aldeia, são mostradas imagens registradas pela pesquisadora de uma mulher na roça semeando e de homens plantando batata com a continuação da voz em *off* do Cacique,

5. SER CRIANÇA:

Observações sobre Educação nos Tingüi-Botó

Neste capítulo, pretendo considerar aspectos do que é “ser criança” nos Tingüi-Botó, apontando mudanças nas perspectivas das diferentes gerações sobre o que é a infância (SARMENTO, 2005). Essas mudanças podem ser percebidas a partir das modificações em relação à educação das crianças, seja escolar ou a partir do trabalho doméstico ou na lavoura. Estes aspectos proporcionam formas diferenciadas de experienciar a infância entre as gerações dos “antigos da aldeia”, adultos, jovens e crianças.

Uma passagem pela história da criança indígena num contexto de colonização nos ajudará a entender como esta categoria, “crianças indígenas”, foi sendo construída historicamente. Em seguida, discutiremos sobre a criança Tingüi-Botó, no sentido de contextualizá-la nesta população. Pretendendo observar como a criança vem sendo percebida entre os Tingüi-Botó, serão utilizados relatos de histórias de vidas das gerações “antiga” e adulta para perceber as mudanças enfatizadas por estas em relação as suas infâncias e a infância “de hoje”. Então, será focalizado como a relação com a escola e o trabalho faz com que a infância seja percebida e vivenciada pelas crianças Tingüi-Botó.

Lopes da Silva e Nunes (2002) chamam atenção para o fato de que os estudos especificamente sobre crianças indígenas ainda são escassos. Neste trabalho serão consideradas as conversas informais, as entrevistas realizadas com a câmera e a observação de práticas cotidianas das crianças Tingüi-Botó, bem como suas interações com as demais gerações, ou seja, como estas as percebem e por elas são percebidas e de que forma organizam sua vida a partir de suas atividades, entre elas próprias, bem como daquelas realizadas interagindo com os adultos.

5.1 Histórias sobre Crianças Indígenas no Brasil

Gilberto Freire fala sobre o bebê indígena, ou a “infância selvagem”, utilizando seus próprios termos, se referindo à tipóia que o fazia estar sempre junto ao corpo de sua mãe- “o menino carregado às costas da mãe, preso por uma tira de pano”- explicando-se este costume pela atividade extradoméstica da mãe índia” (2004, p. 202). A rede também é referenciada como o lugar de “ninar o bebê”. Freire considera a participação da criança indígena “decisiva” no “contato” entre as culturas européias e indígenas. Seja como “veículo civilizador do missionário católico”, seja como “conduto por onde preciosa parte de cultura aborígine escorreu das tabas para as ‘missões’ e daí para a vida, em geral, da gente colonizadora. Para as próprias casas- grandes patriarcais” (2004, p. 198).

Este autor destaca que “estava longe o culumim de ser o menino livre imaginado por J. J. Rousseau: Criado sem medo nem superstições” (FREIRE, 2004, p. 198). Para ele,

Tanto quanto os civilizados, vamos encontrar entre os selvagens numerosas abusões em volta à criança: umas profiláticas, correspondendo a receios da parte dos pais de espíritos ou influências malignas; outras pedagógicas, visando orientar o menino no sentido do comportamento tradicional da tribo ou sujeitá-lo indiretamente à autoridade dos grandes” (FREIRE, 2004, p. 198).

O fato é que falar em uma “história das crianças indígenas” é também tratar da introdução do ensino formal e da catequização no Brasil. O ensino das crianças foi uma das primeiras estratégias utilizadas pelos padres da Companhia de Jesus para a conversão dos índios na América portuguesa.

Àriés (1981) destaca que a infância estava sendo descoberta, na Europa, por volta do século XVI. Chambouleyron (2007) também parte deste pressuposto, sendo o resultado das “transformações nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria ‘afirmação do sentimento da infância’, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental”. Como consequência deste movimento, a catequização indígena no Brasil, através da Companhia de Jesus

elegeu as crianças “como o ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever, e inscrever-se” (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 58). Além disto, os missionários jesuítas que chegaram ao Brasil em 1549 estavam imbuídos das idéias vigentes na Europa a respeito das distinções

Morais e intelectuais entre europeus, cristãos e civilizados, e, de outro lado, bárbaros, selvagens, gentios e pagãos, que enraizavam em Aristóteles, Platão, Plínio, Lactâncio. Não punham em dúvida, entretanto, a natureza humana dos selvagens achados nos novos continentes. Essas concepções eram hauridas em interpretações do antigo e novo testamento, em ensinamentos dos filósofos, historiadores e geógrafos gregos e romanos, como dos padres da igreja e dos teólogos da idade média (AZEVEDO, 1976, p. 368).

Freire (2004, p. 218) chega a afirmar que “o culumim tornou-se o cúmplice do invasor na obra de tirar à cultura nativa osso por osso (...)”, tornando-se o “inimigo dos pais, dos pajés, dos maracás sagrados, das sociedades secretas”. Para tal ele cita uma situação extrema em que

Às vezes os padres procuraram, ou conseguiram, afastar os meninos da cultura nativa, tornando-a ridícula aos seus olhos de catecúmenos: como no caso do feiticeiro referido por Montoya. Conseguiram os missionários que um velho feiticeiro, figura grotesca e troncha, dançasse na presença da meninada: foi um sucesso. Os meninos acharam-no ridículo e perderam o antigo respeito ao bruxo, que daí em diante teve de contentar-se em servir de cozinheiro dos padres (FREIRE, 2004, p. 218).

A carta dirigida ao provincial de Portugal, Padre Simão Rodrigues, em 1550 pelo padre Nóbrega assinala a evangelização das crianças como forma de concretizar uma “difícil conversão” tendo em vista que “nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradiziam a lei cristã”, entretanto com os adultos “cada vez mais arredios” o processo seria mais lento e com menos chances de êxito a não ser que a atenção se voltasse “para os filhos destes, explicava o então irmão José de Anchieta aos padres e irmãos de Coimbra, em finais de abril de 1557” (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 58).

Chambouleyron assinala que “talvez, o ensino das crianças indígenas pudesse representar, também, uma possibilidade de estabelecer alianças entre grupos indígenas e

padres, revelando outra dimensão da evangelização das crianças como ‘grande meio’ para se converter o gentio” (2007, p. 59). Deste modo, os jesuítas optaram por manter as crianças na convivência de seus pais, com o objetivo de que estas pudessem ser o “meio” de catequização para eles. Esta opção se diferenciava daquela adotada pelos Salesianos que construíram internatos com o objetivo de separar as crianças de suas famílias, investindo-se na capacitação profissional dos indígenas, tornando-os uma “mão- de- obra barata” para a população não-índia que os rodeava (LEAL FERREIRA, 2001, p. 73)

Os missionários jesuítas nem sequer estavam “obrigados à docência”, demonstrando que a educação formal não era o grande objetivo do “ensino dos meninos”, este se tratando de uma “opção da evangelização no Brasil”. O irmão Antônio Rodrigues, em 1559, se perguntava se “os meninos que havia juntado em Itapuã e levava para o Espírito Santo, se pareciam com os ‘estudantes pobres que vão estudar a Salamanca’”, chegando à conclusão de que “era muito clara a diferença, ‘por que lá [em Salamanca] vão aprender Letras e Ciências, e estes [no Brasil] caminhavam para a escola onde não há de soar senão Cristo *in cordibus eorum* [nos corações deles]” (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 62).

Faz-se necessário destacar que nem sempre a adesão aos valores cristãos se concretizou ou mesmo que tal processo tenha sido tão pacífico. Assim percebemos no relato de Nimuendaju (1982), numa história de contato recente, sobre os Górotire, “subtribo Kayapó”. No período de 1931- 1935 o bispo de Conceição do Araguaia conseguiu falar pacificamente com estes índios, em três viagens que empreendeu. Mas, quanto ao seu projeto de pacificação, este não foi implantado facilmente uma vez que “as 5 crianças porém, que, (muito contra vontade), eles lhes tinham cedido fugiram do primeiro pouso da volta” (NIMUENDAJU, 1982, p. 75).

Azevedo considera que o material mais valioso para o exame dos métodos de catequização utilizados no Brasil colonial são as numerosas correspondências, informações e estudos lingüísticos produzidos pelos padres da Companhia de Jesus “entre 1549 e o primeiro decênio do século seguinte e que versam principalmente sobre grupos de cultura Tupí” (AZEVEDO, 1976, p. 366).

Chambouleyron assinala que o ensino da doutrina “apostava principalmente na sua memorização, e os padres orgulhavam-se dos meninos que sabiam tudo de cor”

(2007, p. 63). A grande estratégia de aprendizado foi dada através da música. Com o ensino da música pretendia-se introjetar valores cristãos e, para isto, transformar os costumes indígenas, “pois os meninos índios das aldeias eram também ensinados a fazer as ‘suas danças à portuguesa com tamborins e violas, com muita graça, como se fossem meninos portugueses, como escrevia Anchieta em 1585” (CHAMBOULEYRON 2007, p. 63). Azevedo, também destaca que, além do papel de “veículos verbais da cultura luso-cristã, aprendiam a leitura, a escrita e a gramática, ajudavam a missa e tocavam suas flautas nos atos de culto, o que, pelo prestígio que envolvia aos olhos de suas famílias, muito contribuía para os fins da catequese” (1976, p. 372).

Freire acrescenta que muitas danças indígenas das crianças foram conservadas pelos padres que incluíram nelas uma figura cômica de diabo, “evidentemente com o fim de desprestigiar pelo ridículo o complexo do Jurupari”. Ao Jurupari ele define como danças que possuíam figuras semelhantes aos diabos - ou Jurupari- que existiam entre os indígenas, que tinha a finalidade de amedrontar as mulheres e as crianças e “conservá-las em boa ordem”, possuindo uma importante função no controle social, desvirtuado a partir do elemento da comicidade (2004, p. 200).

As procissões cantadas pelas crianças não eram raras. As crianças que pertenciam às escolas e colégios “se disciplinavam, o que comovia muito os padres. Havia que aprender a ter outra relação com o corpo, agora macerado e domado” (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 66). Um clero nativo chegou a ser organizado com os meninos que se destacavam por suas habilidades. Para Azevedo

De simples intermediários cedo passaram os curumins a intérpretes e agentes dos mecanismos de controle sociocultural dos catequistas, denunciando os adultos que infringiam os *mores* introduzidos, especialmente quando se tratava de recursos aos poderes mágicos dos pajés (1976, p. 372).

O que acontecia era que os padres tinham medo que os antigos alunos esquecessem o que haviam aprendido por conta do nomadismo ou mesmo pelo abandono daquilo que haviam aprendido com os padres. De acordo com Chambouleyron, por exemplo, o padre Grã, chegou a se questionar a respeito da ‘condição’ dos índios, visto que, para este, o principal obstáculo na conversão dos ‘gentios’ era que os homens, a partir dos 18 ou 20 anos começavam a beber e “fazer-se tão rudes e tão ruins que não é de crer” (2007, p. 68). Logo, a puberdade passa a ser

vista como uma época propícia para corrupção dos índios, marcando a expulsão do paraíso.

De acordo com a tentativa de catequização, os índios deviam ser transformados em bons cristãos, abandonando suas características culturais. Segundo Carneiro da Cunha (1995), durante o século XVI, os índios eram considerados “bons ou selvagens para uso na filosofia moral na Europa, ou abomináveis antropófagos para uso na colônia”, já no século XIX “quando extintos, os símbolos nobre do Brasil independente e, quando de carne e osso, os ferozes obstáculos à penetração” (1995: 131). Hoje estes seriam “os puros paladinos da natureza” ou os “inimigos internos”, neste último caso referindo-se ao contexto de “cobiça internacional” sobre àqueles que vivem na Amazônia. A despeito do projeto colonizador, esta autora constata que “os índios estão no Brasil para ficar”. A partir dos anos 80 há uma retomada demográfica geral, além disto, muitos grupos, em antigas áreas de colonização, “após terem ocultado sua condição discriminada de indígenas durante décadas, reivindicam novamente sua identidade étnica” (CARNEIRO DA CUNHA, 1995, p. 132).

Esses estudos que focalizaram principalmente os aspectos educativos da colonização no Brasil sugerem que há um ponto em comum na “historia das crianças indígenas no Brasil” de povos que passaram pelo processo colonizatório: a catequização associou a escolarização, o ensino formal, a uma estratégia de dominação. Esta elegeu as crianças como atores fundamentais de transformação social. Porém, a criança era vista como o “papel branco” onde os missionários escreveriam não somente sua religião, mas práticas sociais e concepções de mundo. Entretanto, relatos como o de Nimuendajú indicam que nem sempre este empreendimento foi realizado com sucesso.

Durante a realização das pesquisas ³⁰, nas quais participei durante a graduação em Ciências Sociais, escutei pessoas em diversas áreas indígenas se referirem às crianças como aquelas que irão “perpetuar a cultura indígena”. Agora, ao pesquisar crianças entre os Tingüi-Botó, pude observar que elas se consideram “perpetuadoras” dessa “cultura”. Isto faz com que elas valorizem o aprendizado proporcionado a partir da interação com gerações mais velhas. É neste sentido que a perspectiva geracional é adotada neste trabalho (SARMENTO, 2005). Através da observação de práticas interativas que apontem as mudanças sociais ocorridas na infância após o

³⁰ Ver Capítulo 1.

reconhecimento oficial, aquisição de terras, construção de escola e posto de saúde na aldeia, e de considerações sobre como ela é experienciada pelas crianças Tingüi-Botó.

5.2 Antigas Crianças

Para melhor contextualizar os sujeitos deste estudo, serão utilizados os relatos sobre histórias de vidas dos “antigos da aldeia”, a partir do registro imagético realizado com estes, aos mais novos, também através das conversas informais. Nas entrevistas realizadas com os “antigos”, ao final das perguntas e respostas provocadas por aqueles que guiavam as falas, Washington e Daiana, procurei perguntar a respeito das infâncias destas pessoas, especialmente pedindo que as diferenciassem da vivida pelos seus netos, bisnetos, etc. Algumas relataram de forma mais sucinta, outras com mais ânimo; mas o fato é que todas que comentaram sobre suas vidas quando crianças se referiram a um “tempo mais difícil”.

Nas falas de D. Celina e D. Vanusa, por exemplo, elas incluem em suas apresentações a quantidade de filhos que tiveram, vinte e catorze respectivamente. Tal fato aponta para uma mudança na própria formação da família onde “as coisas eram outras” como afirmaram estas senhoras. Das famílias Tingüi-Botó, cujos pais são de uma geração mais jovem (entre vinte e quarenta anos de idade), o número máximo de filhos que verifiquei foram quatro, naquelas que já eram consideradas como tendo “muitos filhos”, podendo haver exceções.

A presença da energia elétrica também está incluída como um dos fatores que faz com que a infância, hoje em dia, seja “muito diferente”. Tal fato é destacado também nas falas das mulheres como D. Salete, em torno dos cinquenta anos, e mesmo de sua filha mais velha Joelma. D. Salete escolheu uma história de sua vida para elucidar esta questão:

A gente foi muito sofrida no começo, quando não tinha energia. Deixa eu te contar a história: uma vez meu marido tava viajando, eu não tinha gás pra botar na lamparina pra clarear a casa. Cheguei da roça, meus filhos estavam em casa já no escuro. Sabe o que eu fiz pra clarear a casa? Por que não tinha energia, eu também não tinha “gás”

pra botar na lamparina. Eu queimei a palha do milho, seca, pra fazer aquele claro enquanto eu dava café pra eles, pra poder a gente dormir no escuro. [...] Era todo mundo na candeia.

Joelma, explicou que “*a diferença é grande*” uma vez que “*a gente não tinha a civilização que a gente tem hoje*”. A respeito da “civilização” ela se refere ao relativo isolamento das famílias e à falta de recursos tecnológicos que são acessíveis às crianças de hoje e que antigamente era diferente: “*a gente vivia mais no mato, a gente não tinha civilização, a gente não tinha televisão, a gente não tinha escola, a gente vivia mais isolado*”. Joelma destaca elementos que demonstram que a “civilização” está relacionada ao acesso a serviços e bens de consumos que só foi facilitado a estes indígenas após se organizarem social e territorialmente como povo Indígena Tingüi-Botó. Mas, para ela, essas mudanças apresentam dois lados: a vida se tornou “mais fácil”, como afirmou Joelma, porém, a atuação da FUNAI como órgão oficial que proporciona essas mudanças gera, muitas vezes, disputas entre os próprios indígenas que podem ter como consequência o faccionalismo.

As mudanças nas brincadeiras infantis também fazem parte da fala de Joelma: “*a gente brincava e nossas brincadeiras eram mais inocentes, as crianças eram mais inocentes (...) antigamente as crianças faziam tranças, chapéus, o artesanato. Hoje em dia mudou muito*”. Ela acrescenta que as crianças atualmente querem brincar “*com brinquedos dos brancos mesmo*”: “*as nossas brincadeiras eram do nosso povo mesmo*”. Além disto, “*nossa convivência era diferente, era na pesca, no mato, na roça*”.

Para D. Maria e D. Vanusa a “desobediência” de seus netos e bisnetos é um fator diferenciador de suas infâncias. D. Vanusa se refere a isto mais brandamente, explicando que as crianças de hoje “*não tomam os conselhos que os pais dão, mas a gente vai debatendo! A gente vai chegando quase igual*”. Já para D. Maria, a diferença é fundamental uma vez que “*meus netos não foram criados no meu tempo de jeito nenhum*”, se refletindo no respeito com os mais velhos: “*hoje em dia tão aí, a gente chama, eles não dão ouvido. [...] Graças a Deus o meu pai me criou que se chegasse um mais velho, uma mulher de idade, mandava dá benção*”. Nos castigos que eram aplicados nas crianças por esta desobediência, “*eu não posso andar batendo em filho de ninguém, nem brigando!*” e na reunião da família em horários como almoço, janta: “*se [a gente] ia passando na estrada, meu pai chamava pra almoçar, jantar, era assim*”.

D. Maria fala também sobre o fato de não ter estudado, apontando para outra modificação, a educação formal e o trabalho infantil: “*e nisso me criei, minha filha! Graças a Deus o meu pai me criou bem. Agora, a pena que eu tive é dele não ter botado a gente na escola. A escola que ele deu foi o cabo da enxada*”.

A mortalidade infantil é tema nas falas de D. Celina, que afirma que dos vinte filhos que teve “*se criaram*” treze, e de D. Maria, que explica que duas filhas suas, gêmeas, nasceram mortas. Esta questão aponta para o fato de que a mortalidade infantil fazia parte de suas realidades de forma mais marcante, uma vez que houve outros relatos que se referiam a isto. Tal fato não se trata de uma característica particular dos Tingüi-Botó, fazendo parte de um contexto abrangente onde o alto número de mortalidade infantil faz parte da história do país, começando a ser minimizada apenas recentemente. A própria criação do posto de saúde na área, com assistência pré-natal e acompanhamento da saúde das crianças pode ser apontado como elemento fundamental em relação à sua queda, apesar de estar longe ainda de prestar um serviço de excelência.

Quando questionadas a respeito dos “costumes de índio”, D. Maria e D. Celina apresentam respostas diferentes: D. Maria explica que “*não conhecia*”, seu pai só a mandava “*pr’a roça!*”, que só tomou “*conhecimento de índio*” depois que casou com Sr. Francisquinho. D. Maria enfatiza a educação que recebeu: “*no tempo que meu pai me criou as coisas eram outras. Agora tá tudo desembestado, não fazem as coisas direito não. Por que meu pai me criou e ele me dava ensino, dizia: é assim, assim, assim*”. Nesta fala ela se refere ao papel disciplinador que seu pai possuía em sua família e ao trabalho como a principal prática educativa. Em seguida ela explica como é feita a “criação” de seus netos: “*Meus netos tão se criando desse jeito: brincando Toré. Tem um Davinho, eita meu pai do céu! Aquele é danado! Quando é de noite chega ali debaixo daquele pé de pau, a gente só vê a toada dele. Agora, eu acho bonito! Eu acho lindo, lindo, lindo o Toré deles*”.

Já D. Vanusa considera que, em relação ao conhecimento indígena, “*eu acho quase igual. Do meu ritual, de mim para os meus filhos, eu acho que não tem diferença não, graças a Deus!*”. Deste modo, ela parece enfatizar que a transmissão de um conhecimento que é exclusivamente indígena, a despeito da transformação do comportamento social das crianças no cotidiano, tem sido realizada com maestria.

Sobre os cuidados com as crianças pequenas, o Cacique Eliziano enfatiza a vivência no ritual:

Nossos filhos homens sempre permanecem com a gente. Não discriminando a feminina, [ela] permanece com a mãe. Não se mistura. Feminino e masculino, tem um local. [...] No momento que ele completa um ano, ele já pode tá junto conosco, separado da própria mãe os dias necessários: 15 dias, 8 dias, 4 dias, sempre tá junto com a gente. A gente sai do nosso local masculino pra se alimentar, tomar café, mas pra dormir, dorme só nós juntos mesmo. [...]. Quando a criança tá mamando, traz aquela criança, enche a barriguinha, e volta pra sua esteirinha, dormir no chão, levar o sol, a poeira, o sereno, certo? E saúde que nós, estando lá, é muito saudável. Eu não tenho essa preocupação que se tiver um problema, as árvores são medicinais. A gente sabe o que fazer se tiver uma dor de cabeça, enxaqueca, uma febre.

Sobre a separação dos filhos pequenos de suas mães durante o ritual, a fala do Cacique parece refletir mais uma situação ideal, especialmente em relação às crianças que ainda são amamentadas. Durante a realização da pesquisa de campo, ouvi de várias mulheres que, geralmente, seus filhos pequenos ficam sob sua responsabilidade, até que seja feita a transição “para o lado do pai”, sem haver uma idade ou acontecimento específico para isto, ao menos que estas tenham se referido.

Já D. Salete, sobre este mesmo tema, o cuidado com as crianças pequenas, escolhe outros elementos para falar, referindo-se a diferença entre “quando a gente ia ganhar os filhotes da gente” e hoje em dia:

Não tinha fralda descartável, nem tinha fralda Jhonson não. Pegava aquelas bandas de calça do marido, daquelas que já não prestava mais pra ele trabalhar, aproveitava aquelas sainhas velhas que vestia por baixo da outra aí costurava, arrumava os paninhos pra os nenéns. Hoje em dia, só quer Jhonson, só quer isso, só quer aquilo. Até eu mesma, se fosse ganhar menino agora só queria do melhor.

Silvestre, filho de D. Lindaura, explica em sua fala que: “o índio considerado é aquele que preserva nossa cultura, as nossas tradições, os nossos cantos lingüísticos, os nossos costumes que nós vamos passando de pai para filho”. Assim, ele enfatiza a transmissão de conhecimento: “eu tenho um filho desse tamanho, os meus costumes já tô deixando pra ele, ele já vai passar para os filhos dele e assim vai se perpetuando até

...”. D. Lindaura interrompe: “*os índios mais velhos aqui se foram há muitos anos*”. Quando perguntei como ocorre a transmissão de conhecimentos, Silvestre afirmou que “*a gente aprende no dia à dia de trabalho*”. Sua mãe, então, complementa: “*a senhora não ver dizer que puxe pelo trabalho que o trabalho ensina?*”.

Assim, a infância, construída historicamente, vai se delineando a partir das concepções destas populações. Neste sentido os modos de vidas das diferentes gerações que compõem uma determinada sociedade dão as dimensões necessárias à compreensão antropológica sobre as relações, seja de aprendizado ou de tensão, que estas desenvolvem entre si, comunicando a respeito das recorrências e mudanças de determinados eventos ou pensamentos que as constituem.

5.3 Escolarização

Àriés (1981) afirma que é a partir do final do século XVII que “a escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ÀRIÉS, 1981, p. 11). A escola, como vimos, foi trazida pelos jesuítas ao “novo mundo”, porém, nos dias atuais, no Brasil, há lugares ainda em que o aprendizado escolar apenas está começando a se constituir efetivamente, uma vez que ainda é considerável, mesmo nos centros urbanos, o número de crianças que não freqüentam as salas de aulas. O contexto referido no presente estudo possui uma realidade bastante diferenciada, como propõe, não apenas a fala de D. Maria quando se refere a sua falta de escolarização, como também a de D. Lindaura e mesmo seu filho que enfatizam o aprendizado prático, realizado no seio da própria família.

O acesso à escola dá outro sentido à idéia de infância. Agora as crianças precisam dividir seu tempo também entre um aprendizado exterior à família e, neste sentido, a criança vai deixando de ser vista como “mais um braço” para a economia familiar, possuindo a responsabilidade de estudar “para ser alguém na vida”, como ouvi de algumas mães que reclamavam que seus filhos deveriam estudar mais. Além disto,

Os processos de demarcação de terras indígenas estimularam a criação de organizações indígenas, que, regularizadas cartorialmente, passam a se constituir em mediadoras das relações com os brancos. Demandas de caráter universal, como a educação, são

reformuladas para contemplar a variabilidade cultural. A demanda por educação bilíngüe e pela formação de docentes nativos produz um novo tipo de atores sociais, os professores indígenas (ALVAREZ, 2004, p. 34).

Aqueles que compõem o conselho escolar, por exemplo, devem participar de encontros e reuniões que discutem a problemática da educação indígena, arcando com a responsabilidade de acompanhar o trabalho desenvolvido pela escola de sua aldeia e desenvolver estratégias para a melhoria da qualidade do ensino. Selma é uma das pessoas que ocupam esta função nos Tingüi-Botó. Ela se refere às dificuldades enfrentadas para a constituição de uma escola indígena diferenciada pois o programa é o mesmo daquele adotado nas escolas estaduais, ficando à mercê da própria comunidade encontrar estratégias para “encaixar” os temas específicos destas no currículo escolar formal. Segundo o diretor da escola, Eronildo, a “*educação diferenciada é ensinar aos alunos a história da aldeia*”.

No presente trabalho, não se pretende realizar uma discussão sobre educação indígena, porém, por considerar que a escola vem sendo um dos fatores que tem marcado a diferenciação na forma de vivenciar a infância entre as gerações que compõem os Tingüi-Botó, é necessária uma contextualização sobre a história da educação indígena no Brasil:

Leal Ferreira (2001) considera quatro fases da educação indígena: a primeira, no período colonial, possuía como objetivo a negação da diversidade indígena, incorporando à sociedade nacional a mão-de-obra indígena. Ao segundo momento a autora chama de “*integração dos índios à comunhão nacional. Do SPI, FUNAI, SIL e outras missões Religiosas*”, em que pela primeira vez “*alegou-se uma preocupação com a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas*” (LEAL FERREIRA, 2001, p. 74). Neste período foi atribuída uma menor ênfase ao ensino religioso, entretanto, nas escolas missionárias tal fato foi compensado pelo maior peso nas atividades agrícolas e no trabalho doméstico, “*com vistas à integração do índio à sociedade nacional*” (LEAL FERREIRA, 2001, p. 75). Esta autora assinala que

O crescente desinteresse pelo processo de escolarização por parte das comunidades indígenas fez com que o SPI, a partir de 1953, elaborasse “um programa de reestruturação das escolas, tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena”, dado que, “ensinar é preparar a criança para assumir aqueles papéis que sua sociedade a chama a exercer” (SPI, 1953, p. 10, apud CUNHA, 1900, p. 89) (id.).

Neste programa, as escolas passaram a ser chamadas de “Casa do Índio” na tentativa de minimizar as conotações negativas que os índios possuíam a respeito desta. Foram incluídas as disciplinas “Práticas Agrícolas”, para os meninos, e “Práticas Domésticas”, para as meninas. Oficinas de trabalho foram construídas e os “prédios escolares” modificados “para parecerem casas indígenas” (LEAL FERREIRA, 2001, p. 75).

O ensino bilíngüe foi instituído a partir da criação da FUNAI em 1967 e sua política fundamentava-se em Programas de Desenvolvimento Comunitário (DCs), instituídos no período pós-guerra pelos países capitalistas desenvolvidos com o objetivo de criar “melhores condições de vida no Terceiro Mundo e deter, assim, o avanço do socialismo”. Entretanto a alfabetização possuía objetivos integracionistas expressos no artigo 50 do Estatuto do Índio (LEAL FERREIRA, 2001, p. 76).

O convênio entre a FUNAI e o SIL, por exemplo, firmado na década de 1970, veio a ser duramente criticado em 1977, não havendo renovação apesar das investidas da FUNAI de continuar com a colaboração do SIL. Neste período diversas instituições condenaram o conteúdo do papel evangelizador presente nos materiais elaborados por seus missionários.

O “esvaziamento” da FUNAI em 1991 delegou as responsabilidades referentes à educação indígena ao Ministério da Educação, o que desencadeou protestos por parte dos indígenas e, neste mesmo ano, “por meio da Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991, que regulamenta a competência do Ministério da Educação para coordenar ações referentes à educação indígena, foi acatada grande parte das reivindicações que dizem respeito à educação escolar” (LEAL FERREIRA, 2001, p. 84).

A terceira fase da educação indígena, segundo a autora, foi marcada pela atuação de ONGs tais como a Comissão Pró-Índio (CPI), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (LEAL FERREIRA, 2001).

Na quarta fase teve início também o surgimento das organizações indígenas, a partir da articulação das lideranças indígenas, sendo criada em 1980 a União das Nações Indígenas (UNI). A promulgação da Constituição Federal de 1988 garantiu direitos fundamentais aos índios, surgindo, a partir daí, projetos alternativos e encontros de educação indígena. Neste contexto, foram incorporadas propostas inovadoras ao projeto

da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) através da proposição das organizações indigenistas aliadas ao movimento indígena.

Em 1985 os povos indígenas situados no Nordeste começam a se fazer mais atuantes no cenário nacional discutindo a questão da educação indígena, havendo uma reunião na aldeia Kiriri (Mirandela- BA), em abril, dos povos Kiriri, Tuxá, Pankararé e Pataxó Hã-Hã-Hãe. Já em setembro deste mesmo ano foi realizada, na Ilha de São Pedro, na aldeia Xocó, uma assembléia que reuniu os povos Xocó, Karapotó, Wassu, Pankararu, Pataxó, entre outros, como afirma Leal Ferreira (2001). Assim, um dos desdobramentos mais importantes do movimento indígena foi a organização dos professores indígenas resultando em encontros realizados por estes importantes atores na questão da educação indígena.

Para Lopes da Silva

A identificação do tempo presente como um momento de ebulição se justifica: as reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seu direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, uma vez acolhidas pela constituição de 1988, abriram caminho para a oficialização de “escolas indígenas diferenciadas” e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi ou multilíngüe, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 10).

O que percebemos, através do apanhado sobre a educação indígena no Brasil realizado por Leal Ferreira (2001) é que, apesar de estar longe de se constituir efetivamente um ensino apropriado e de boa qualidade nas escolas indígenas, tem-se caminhado num processo contínuo de conquistas através da atuação das lideranças indígenas. No caso dos Tingüi-Botó, as professoras explicaram que procuram ensinar “*as coisas da aldeia*”, constituindo-se na “educação diferenciada” adotada pela escola: ensinam Toré, “*levamos para debaixo do pé de Jurema para explicar a importância, chamamos um mais velho pra contar a história da aldeia*” (prof^a. Neuma). Neuma, professora dos primeiro, segundo e terceiro anos, descreveu as principais atividades desenvolvidas na sala de aula: “*Toré, escrever, desenhar, aprender, pintar, ler, brincar de roda, brincar de boto, dançar quadrilha*”.

Elas apontaram como principal dificuldade o fato de frequentemente receberem seus salários atrasados, uma delas afirmou que trabalha “*por amor às crianças*”, uma vez que a maioria dos professores indígenas trabalha num regime de contrato. O fato é que estes profissionais perdem a oportunidade de usufruir de todos os direitos

trabalhistas que um concursado possui ao mesmo tempo em que se dedicam pelo comprometimento com “seu povo”, pois geralmente é alguém da própria comunidade que assume tais responsabilidades. Outra dificuldade apontada por Selma está presente no próprio grupo. Ao mesmo tempo em que os índios se ressentem de não poder completar seus estudos dentro da própria comunidade, a escola parece ser vista como uma extensão da casa. Cohn (2000) afirma que

Os alunos xikrin tentam respeitar ao máximo a especificidade do comportamento escolar; chegam à escola em grupos brincalhões, os meninos gritando como se estivessem indo à caça, mas logo sentam em filas e, com a maior seriedade, fazem silêncio e esperam o comando dos professores. Este comportamento, como vimos, é relativamente deslocado de suas experiências cotidianas, e a naturalidade com que o encaram só pode ser entendida em paralelo ao deslocamento dos conhecimentos transmitidos (COHN, 2000, p. 119).

Observando a proposição de Cohn, acima, podemos concluir que a escola é considerada pelos Xikrin um ambiente diferente, ou mesmo “deslocado”, como afirma a autora, que requer também uma postura diferenciada. Ao contrário disto, através da observação de suas práticas cotidianas, percebo que entre os Tingui- Botó há uma dificuldade em distinguir os ambientes: as crianças freqüentam a escola mesmo quando não estão em aula, costumando brincar na área central, o que muitas vezes atrapalha as aulas. Algumas daquelas que estão em horário de estudo costumam ir mais cedo para casa, por exemplo.

Apesar da escola ser considerada um elemento importante na educação de jovens e crianças, tais práticas foram apontadas como um problema para a escolarização destes, o que foi confirmado também nas falas de Selma e do diretor da escola. Eronildo se ressentia de que os pais dessem mais atenção aos alunos, que os incentivassem nos estudos: *“eles pensam que é só mandar pra escola e deixar pra lá, como se a gente tivesse que fazer tudo sozinhos”*. Diz que os alunos *“gostam só de andar no Ouricuri”*.

Pires constata que, em catingueira- PB, “o programa Bolsa-escola parece ser bem sucedido porque, no caso estudado, incentiva a freqüência escolar ao garantir o ‘salário’ da criança no final do mês. Quando não dependem daquele benefício para comprar os gêneros de primeira” (PIRES, 2007, p. 60). Nos Tingüi-Botó esta afirmação também faz sentido. Como disse Selma, devido a este programa *“agora é que os pais estão começando a se preocupar mais com a freqüência dos filhos na escola. Por que o menino vai para a escola e quando quer vai embora. Agora é que tá começando a mudar”*.

No caso das crianças e jovens que estudam fora da aldeia o processo se dá de forma diferente. Este é o momento de conviver com mais intensidade, ou melhor, diariamente, com a população da cidade o que não ocorre sem conflitos. Oliveira (1995, p. 63) chama atenção para a dominação política e ideológica que a elite municipal exerce sobre as populações rurais que convivem com os índios, suscitando uma “postura racista”.

De acordo com Oliveira (1995), a designação de “índio” é vista como indicando um estado cultural, “claramente manifestado pelos termos que em diferentes contextos o podem vir a substituir- silvícola, íncola, aborígene, selvagem, primitivo, entre outros. Todos carregados com um claro denotativo de morador das matas, de vinculação com a natureza, de ausência dos benefícios da civilização”. Outro indicativo presente nesta denominação é o de “segmento da população brasileira que enfrenta problemas de adaptação à sociedade nacional em decorrência de sua vinculação com tradições pré-colombianas” (OLIVEIRA, 1995, p. 78).

Esta afirmação de Oliveira (1995) pôde ser constatada entre os Tingüi-Botó. As crianças e jovens estudantes das escolas “de fora da aldeia” se referiam constantemente ao preconceito que sofriam por parte dos alunos moradores da cidade, ficando demarcada nas relações estabelecidas em sala de aula uma oposição entre a aldeia e a cidade. Assim, eles costumavam dizer que “*nossas amizades são só com os daqui mesmo*”, como explicou Karleane (19 anos). Entretanto, isto não significa que a amizade entre os indígenas e os demais estudantes fosse impossível, pois sempre haviam ressalvas do tipo “... ah! Mas tem fulaninha que é legal” ou “... sicrano que não liga para estas coisas”.

Quando perguntei a Acássia, estudante do sexto ano, sobre esta diferenciação entre as “crianças da aldeia” e as “da cidade”, ela explicou que “*eles têm uma discriminação que a gente não gosta*”, “*tem um jeito de não gostar da gente*”. Ela narrou uma situação que vivenciou na escola:

[o menino disse:] - *Quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral.*

[Acássia] - *Não. Quem descobriu o Brasil foram os índios por que quando o Pedro Álvares Cabral chegou no Brasil já existiam os índios.*

Aí eles [as crianças da escola] falam: - Vocês não são índios! Índio tem o olho puxado, cabelo bom! Como passa na televisão.

[Acássia] -Não gente! É claro que ele é índio também, só que índio é por que tem um raciocínio que é diferente. [...] Índio vem do sangue, da cultura, dos antepassados. Já vem do nosso ritmo que já nasceu com esse tom. Então não tem como ninguém tirar isso de nós. Nós somos índios fiscalizados. [...] E a discriminação no Brasil tá muito forte. Peço que isso aí acabe. Falam dos índios como se fosse um ator que não existisse no mundo.

Esta fala elucidada a tensão existente nas escolas, e parece indicar que a comunidade escolar não está preparada para uma relação de respeito e igualdade para com os estudantes indígenas. Acássia complementa sua fala dizendo que “*índio não tem que viver só no mato não*”.

Desta forma, o que fica latente é que a escola enquanto instituição educadora provocou uma mudança na percepção sobre a infância, interferindo nas tarefas diárias das crianças, bem como nas perspectivas de vida destas e dos adultos que as cercam. Porém, o cotidiano escolar carrega as tensões inerentes à própria educação pública (aspectos estruturais) e existentes entre ensino formal e educação diferenciada, mas também entre os indígenas e as pessoas das cidades, ou seja, o paradoxo entre “estar em casa”, ou melhor, na escola da aldeia (espaço também de brincadeiras, sem um controle rígido), ou estar “na rua”, na cidade (lindando constantemente com o preconceito e a dúvida a respeito de suas identidades). Neste sentido, Lopes da Silva identifica a escola como “um lugar de manifestação de confrontos interétnicos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade” (2001, p. 12).

5.4 As crianças e o trabalho

Um dos principais efeitos do acesso à educação pode ser a mudança sobre a percepção do trabalho infantil. Como afirma Rizzini

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão-de-obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da colônia e do império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do século XIX; para os grandes proprietários de terra como bóias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e, finalmente, nas ruas, para manterem a si e as suas famílias (RIZZINI, 2007, p. 376).

Pires constatou em sua pesquisa que o trabalho doméstico possui “como objetivo educar a criança para exercer atividades que lhe serão essenciais quando adulta. No caso de uma menina, a capacidade de gerência familiar e de organização doméstica podem, em muitos casos, ser qualidades mais apreciadas que a educação formal” (2007, p. 59). Nos Tingüi-Botó, um exemplo deste pensamento pode ser dado através da fala de D. Maria: “*a escola que ele [seu pai] deu foi o cabo da enxada*”, como vimos acima.

Farias e Martins (1998, p. 277), que realizaram pesquisa nesta área em 1996, destacaram que os Tingüi-Botó “se consideram bastante ‘trabalhadores’” e constataram a participação das crianças na lavoura. Rizzini (2007, p. 389) chama atenção para esta perspectiva, bastante difundida entre “classes populares”, onde o trabalho é visto como disciplinador, “capaz de afastá-los das companhias malélicas e dos perigos da rua”. O que vigora é a “escola do trabalho”. Segundo esta autora, “as histórias das crianças mostram que em muitas regiões miseráveis do país, incluindo os bolsões de pobreza nas grandes cidades brasileiras, o estudo tem pouco valor frente à necessidade de sobrevivência” (RIZZINI, 2007, p. 403). Apesar de considerar esta perspectiva, é importante destacar que não se deve descartar o “saber prático” destas populações. Entretanto, o que pude perceber entre os Tingüi-Botó foi que, através das histórias de vidas registradas, o trabalho, no sentido de desenvolver atividades direta ou indiretamente relacionadas com a economia familiar, para as diferentes gerações possuem significados semelhantes.

O trabalho educa tanto para o “antigo”, como para o jovem, mas é vivenciado de forma bastante diferente para essas gerações. Se para os mais velhos ele fundamenta a educação, para aqueles nascidos já numa situação jurídica (enquanto indígenas) e territorialmente (com território demarcado) diferenciada, o “trabalho” é mais um dos elementos que constituem a educação destas crianças. Cohn (2000, p. 125) percebeu que entre os Xikrin “não se pode dizer que a participação das crianças nas atividades produtivas seja crucial. A das meninas talvez seja mais necessária, já que, cuidando das

crianças menores, possibilitam às mães realizar suas tarefas cotidianas”. Esta observação feita por Cohn entre os Xikrin parece se assemelhar ao que constatei entre os Tingüi-Botó.

As meninas muitas vezes ajudam nos cuidados de seus irmãos mais novos. Apesar desta ajuda variar entre as famílias, uma vez que umas requisitavam a presença destas garotas mais que outras, na maioria das vezes elas o fazem entre outras atividades, como brincar, por exemplo. Participam também nos afazeres domésticos, mais isto não implica na prioridade destes sobre a escola. Rizzini também chama a atenção para o programa Bolsa- escola resolver o “problema da exploração infantil” apenas a curto prazo. Neste sentido, a autora chama atenção para o fato se fazer necessária uma avaliação sobre o que ocorre com os adolescentes depois de atingirem a idade limite, 14 anos (2007, p. 393).

É bem verdade que os jovens começam a se encaixar mais efetivamente em torno desta idade no sistema econômico local, mas, segundo Sabaru, “*a gente trabalha nas roças uns dos outros*”³¹. Talvez este sistema de reciprocidade favoreça para que, nos Tingüi- Botó, o trabalho infantil seja mais educativo do que propriamente indispensável para a lavoura. Quando estes índios necessitavam trabalhar nas terras dos fazendeiros, talvez a presença das crianças fosse mais necessária do que é hoje, já que as famílias precisavam realizar estes serviços com o objetivo de terem algum lucro. E, atualmente, enquanto comunidade eles podem dispor de uma mão-de-obra adulta que se responsabiliza pela plantação “da aldeia”, o que faz muita diferença!

Assim, as meninas ajudam suas mães nas atividades que as mulheres desenvolvem no roçado e os meninos ajudam seus pais ou outras pessoas mais velhas. Porém, para as crianças, esta atividade muitas vezes é uma escolha ou, quando não atendem de pronto a um pedido, é preciso apelar: “é assim, não é, bichinha?” ou “olha como esse menino é!”. Deste modo, nesta população indígena as transformações causadas pelas políticas governamentais, que se referem aos “direitos indígenas” e forma como a infância é vivenciada na sociedade abrangente, causaram uma transformação na própria concepção sobre a infância. Entretanto, apesar de partir desta perspectiva, deve-se considerar que os principais fatores destas mudanças são

³¹ Citado na Introdução deste trabalho.

decorrentes apenas indiretamente dessas políticas. Porém, este fato, não minimiza a importância de tais iniciativas.

Devemos, então, buscar uma análise mais aprofundada das transformações ocorridas internamente neste povo, que estão relacionadas com a possibilidade de, “livres” das perseguições por parte do Estado e da sociedade abrangente que marcaram a trajetória destas populações, redimensionar o papel dos “costumes de índio”. Assim, quando D. Lindaura afirma que “*puxe pelo trabalho que o trabalho ensina*”, ela está se referindo, principalmente, à forma como ocorre a “transmissão de conhecimentos indígenas” nos Tingüi-Botó. É nisto que iremos nos concentrar no próximo capítulo.

6. “PUXE PELO TRABALHO QUE O TRABALHO ENSINA”

Os “conhecimentos indígenas” são considerados os saberes mais valiosos para os Tingüi-Botó. Apesar do ensino escolar ganhar cada vez mais importância na educação das crianças, a transmissão destes conhecimentos é fonte de sabedoria preciosa. Conhecer a história de seu povo, a “medicina indígena”, os elementos presentes nos rituais, é não apenas colocar-se enquanto índio, ou seja, posicionar-se jurídica e politicamente. Trata-se também de “situar-se no mundo”. De conhecer os elementos da natureza, interpretar os acontecimentos sociais, relacionar-se com o mundo a partir de uma perspectiva diferenciada.

A escola é vista como um saber que possibilita uma melhor comunicação com os “cabeça-secas”, ou seja, os não-índios. Neste sentido ela tem sido valorizada. Há uma conscientização crescente de que possuindo acesso à escolarização é possível se posicionar “melhor” na reivindicação por seus direitos, por exemplo. Entretanto, é preciso considerar que aqueles que se destacam no plano político, ou na “luta”, como os índios costumam dizer, representando para os “de fora” os interesses e necessidades da aldeia, geralmente, são vistos como bons conhecedores das “coisas de índio”.

Segundo Florestan Fernandes (1976, p. 77), nos Tupinambá, “havia épocas e situações mais apropriadas à transmissão das experiências das gerações mais velhas às gerações mais novas; esse era explorado sabiamente, para graduar o amadurecimento contínuo do homem ou da mulher”. Através desta afirmação podemos perceber que este autor considera que o “amadurecimento” é constante, ou seja, não se encerra ao atingir a idade adulta. Ao destacar que há “situações mais apropriadas” para a “transmissão das experiências” das gerações “mais velhas” as “mais novas”, pondera que a transmissão de conhecimentos não se dá apenas por via dos mais velhos.

Utilizando-nos desta compreensão a que chega Fernandes (1976), podemos afirmar que nos Tingüi-Botó, os agentes responsáveis pela transmissão de conhecimentos indígenas são variados, pertencendo à diferentes gerações, porém o saber dos “antigos” é considerado como o primordial. Deste modo, estes são valorizados e respeitados como os principais guardiões dos saberes indígenas. Além das atitudes cotidianas dos mais novos em relação a estes, esta valorização se evidenciou

nos momentos de assistir os registros feitos com os “antigos”. Enquanto com as demais imagens havia sempre motivo para brincadeiras, com estes o silêncio prevalecia e as observações tinham outro tom. Ouviam com atenção e seguiam confirmando: “é verdade!”, “ela falou bem!”, “olha a vovó falando!”, “olha o tio!”.

Desta forma considera-se que o momento histórico atual está sendo “apropriado” para esta “transmissão das experiências” dos mais velhos aos mais novos entre os Tingüi-Botó. Eles vivenciam uma situação territorial diferenciada em que esta possibilita uma maior organização enquanto população indígena e, em certa medida, com acesso à educação e saúde, fazendo com que surjam outras demandas. Neste contexto, o saber dos mais velhos é reverenciado como forma de conhecimento da história deste povo. Além disto, estes são considerados os portadores dos “saberes primeiros”, do tempo em que não se podia realizar rituais sem temer represálias ou, ao menos, intromissões de não-índios pondo em risco o segredo que é condição fundamental do Ouricuri, e as famílias se dispersavam em busca de trabalho.

Adultos, jovens e crianças costumam dizer que “muita coisa se perdeu”. E perdeu-se por que muitos dos “antigos da aldeia” morreram sem transmitir o conhecimento indígena para os mais novos. Um dia quando Sabaru se referiu a isto perguntei por que esta “transmissão” não havia acontecido se, como eu pensava, o que se espera é que haja o ensino deste conhecimento para outros. Entretanto ele explicou que não é uma questão simplesmente de “ensinar”, *“não é como na escola”*, *“tem um conhecimento que é de cada pessoa e que ninguém pode passar”*, faz parte da sabedoria de cada um.

Porém, há ainda outra dimensão a se destacar: Sabaru explicou também sobre o que deve ser transmitido para as gerações mais jovens, não se ensina a “qualquer um”. Ou seja, há que estar preparado para receber este conhecimento. Nesse sentido, pressuponho que “muita coisa se perdeu” porque, num contexto em que “ser índio” era algo a ser velado, o momento não era propício para a transmissão desses saberes. As pessoas, sem estarem organizadas enquanto grupo e sem conseguirem cumprir suas obrigações rituais com afinco, como acontece hoje, não estavam nem preparadas nem em condições de se preparar para receber estes ensinamentos. Portanto, considero que o momento atual vivenciado pelos Tingüi-Botó é tanto propício para a transmissão desses saberes quanto para a prática de tais conhecimentos referentes às “coisas de índio”.

Assim, as crianças e jovens são ao mesmo tempo sujeitos privilegiados enquanto aprendizes, como para a difusão destes saberes entre elas mesmas e, possivelmente, para as futuras gerações, quando estas serão os “antigos da aldeia”.

6.1. Transmissão de conhecimentos

Os Tingüi-Botó possuem um espaço territorial ritual, o Ouricuri, que sendo local e nome do próprio ritual realizado, é, como dizem os indígenas, “outra aldeia”. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação (FERREIRA, 2007), interpretei esta afirmação de José Nunes, indígena Kariri-Xocó³², de que “*o ritual é outra aldeia*” como se referindo a uma demarcação de fronteiras, tal como concebe Barth (1969). Possuindo uma dimensão simbólica, enquanto espaço de coesão grupal, e outra política, onde se tomam as decisões mais importantes para o grupo e o acesso a não-índios é proibido. Considero pertinente esta interpretação, porém, acredito que pensarmos na afirmação de José Nunes apenas nestes termos é limitar a análise e desconsiderar o que efetivamente ele quis dizer. Toren afirma que

Esse choque de idéias é o quinhão reservado a todos os antropólogos em campo, e podem se passar muitos e muitos anos antes que sejamos capazes (se é que algum dia o seremos) de verdadeiramente dar crédito àquilo que nossos informantes nos dizem ser fato. Desse modo, podemos acabar caracterizando como *crença* aquilo que nossos informantes *sabem* e, ao fazê-lo, os representarmos impropriamente (TOREN, 2006, p. 449).

A partir da consideração de Toren (2006), deve-se rever o que José Nunes nos disse sobre o Ouricuri. Assim como falou o diretor da escola nos Tingüi-Botó, que as crianças gostavam “*de andar só no Ouricuri*”, como todos na aldeia afirmam que no Ouricuri “é que a gente é verdadeiramente índio”, se deve entender que, efetivamente, trata-se de outra aldeia. Ou seja, é um espaço de socialização entre índios, onde não-indígenas não tem acesso e, tampouco, o Estado pode fiscalizar determinando quais

³² Pesquisa “Atlas das Terras Indígenas em Alagoas” (2006).

práticas são de índios ou não, apesar do próprio Ouricuri se constituir numa espécie de “modelo” de indianidade difundido entre alguns grupos indígenas no Nordeste ³³.

Com a afirmação de que o Estado não fiscaliza o ritual, faço referência a uma dimensão secreta que o permeia ou, melhor dizendo, o fundamenta. O antropólogo Edwin Reesink ³⁴ chamou atenção para a resistência que os Tingüi-Botó tiveram em “revelar o ritual”, o segredo, mesmo que esse “limite de revelar”, como disse Reesink, dificultasse o processo de reconhecimento oficial ³⁵. Reesink sugere que

De certa maneira, esse é o *segredo do sagrado*: ter um segredo para segregar e unir, de forma que o conteúdo poderia, em última instância, ser *um vazio*. Em contrapartida, essa parte do segredo que induz a que seja o *sagrado do segredo*, a função étnica e sociopolítica do segredo o torna, por sua vez, sagrado (2000, p. 391).

Assim, quando D. Lindaura afirma que “*se não fosse o Ouricuri*” os Tingüi-Botó continuariam sendo índios, mas não seriam reconhecidos, acredito que esta “antiga” enfatiza que, além do Ouricuri ser considerado um importante meio através do qual se obteve reconhecimento, houve um tempo que sua prática não era possível, mas que nem por isso se deixou de ser índio. Entretanto, o Ouricuri é considerado a ponte que (re) liga os Tingüi-Botó aos espíritos ancestrais, fortalecendo a “força do grupo”, sendo uma espécie de fonte que revigora os indivíduos e o todo.

Quando os Tingüi-Botó se referem a “força”, eles se remetem ao domínio de elementos rituais e sua eficácia em termos de “cura” espiritual e física, bem como de organização social advinda de uma coesão que o ritual deve proporcionar ao grupo, religiosa e politicamente. Assim, os Tingüi-Botó consideram que sem a prática do Ouricuri eles “perdem a força”. Para Reesink o “ritual” é o que demarca o “ser índio” para fora, mas é muito mais uma re-ligação com os ancestrais. Analisando o caso Kiriri, este autor sugere que “a religião se processa basicamente no domínio da religião” (2000, p. 386).

³³ Para uma discussão mais aprofundada sobre a difusão de práticas ritualísticas entre os povos indígenas situados no Nordeste ver Reesink (2000).

³⁴ Professor da Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco.

³⁵ Em comunicação pessoal, 2010.

O “ritual” para os Tingüi-Botó pode ser considerado uma categoria interna que designa as práticas secretas e sagradas desenvolvidas num local específico, com datas também específicas para sua realização. Mas também é o próprio local, independente da finalidade de quem o esteja freqüentando, e é neste sentido que os indígenas se referem quando dizem que vão para “o ritual por que me sinto mais a vontade por lá”, ou para descansar, ou como disse o pajé e sua esposa que “a gente prefere dormir no chão lá Ouricuri”, do que dormir na cama, em casa, mas enfatizando que lá eles dormem separados.

Neste sentido, entre os Tingüi-Botó há dois espaços de socialização: a “aldeia” e o “Ouricuri”. Desta forma, houve sempre uma parte da vida, do cotidiano, das crianças que me permaneceu inacessível, tratando-se, como elas indicaram muitas vezes, da parte “mais importante”. Daquilo que nos foi possível ver ou participar, podemos destacar que, assim como Cohn nos chamou atenção no caso dos Xikrin, “não seria exagero dizer que todos os momentos cotidianos são de aprendizado, mas isso significa também que não há na vida cotidiana espaço e tempo específicos de ensino e aprendizado” (2000, p. 106).

Para desenvolver tal perspectiva, retoma-se a proposição de Fernandes (1976) de que a transmissão de conhecimentos se dá também entre as próprias crianças. Neste sentido, pode haver aquelas que se destacam e assumem determinadas “atitudes”, não se tratando necessariamente de assumir uma “posição”, de “mestre” em relação às outras.

6.2 Formando lideranças: O caso de Acássia

Quando estivemos nos Tingüi-Botó em 2004 ³⁶, ao nos apresentar a aldeia, Sabaru nos mostrou uma menina que estava brincando e disse: “*ela é neta de um Cacique e um pajé, se fosse homem seria uma potência!*”. Ele estava se referindo à Acássia que tinha, então, cinco anos. Ela e Karleane, sua irmã, são netas do Cacique Eliziano e do pajé Kariri-Xocó, Júlio Suíra.

³⁶ Participando em pesquisas anteriores como Iniciação Científica FAPEAL/ UFAL.

O pajé Kariri-Xocó é considerado um homem “que tem força”, não apenas entre este povo, mas também nos demais que possuem como prática o Ouricuri. Por “força” podemos entender como uma qualidade referente ao ritual. Seu Júlio é “forte” por que tem “conhecimento”, por que sabe “trabalhar”, por que domina os elementos rituais. Durante a realização da pesquisa “Especialistas Xamânicos em Alagoas: Registros Fílmicos” pudemos constatar em diversas áreas indígenas que o “conhecimento indígena” é muitas vezes transmitido por alguém da família já falecido. Essa “genealogia do conhecimento”, se podemos chamá-la assim, faz com que existam indivíduos potencialmente aptos para receber os ensinamentos de um parente.

Além do fato de pertencer a uma família de pessoas “fortes”, o pai de Sr. Júlio, Francisco Suíra, também foi um pajé conhecido e respeitado entre estes povos como indicam diversos relatos de indígenas que se referiram a ele. Há também um aprendizado que é transmitido no seio da própria família, pois existe a noção de que se deve “preparar” os sucessores. Entretanto esta “preparação” só pode ocorrer com quem está próximo, cotidianamente, para aprender através da prática, do dia-a-dia: olhando, ouvindo, fazendo. No caso de Acássia, morando com sua mãe, Joelma, filha do Cacique Eliziano, que por sua vez é um dos filhos de Plácido Campos, considerado um dos fundadores da aldeia, ela frequenta apenas esporadicamente os Kariri-Xocó. Seu avô materno possui o cargo político mais importante nos Tingüi-Botó e seus tios também são lideranças na aldeia, assim como D. Salete, sua avó que assume posições de atuação entre as mulheres.

Sabaru nos explicou também, naquele mesmo dia, que “o homem tem mais força que a mulher”. Esta afirmação foi encontrada também em outros povos, apesar de a mulher ter certas designações de importância no Ouricuri que são proibidas ao homem (ver MARTINS, 2003). Alguns reconheciam a mulher como tendo “a mesma força”, destacando que tinham funções diferenciadas. Martins (2003) sugere que enquanto a menopausa é um indicativo, para a mulher, de mais “força”, para o homem a velhice é caracterizada pela perda de vitalidade. Assim, é somente após a menopausa que a mulher começa a realizar trabalhos xamanísticos de cura. Martins destaca:

Aprendi entre os Kariri-Xocó que o sangue menstrual é considerado uma substância concebida como parte da natureza do corpo feminino e relacionada com a ‘força’. [...] Os fluidos corporais menstruais femininos não determinam que as mulheres Kariri-

Xocó não possam se tornar xamãs, mas eles demarcam o fato que as mulheres não se tornam ‘curandeiras’ ou ‘mestres’, que abrem o ritual de mesa (utilizado para práticas de cura). Isso não determina que somente homens possam se tornar xamãs, como Mota (1987) sugeriu. Fluidos corporais que ‘abrem’ o corpo são um impedimento para práticas xamânicas rituais³⁷ (2003, p. 3).

Assim, a afirmação da mulher como um ser “mais fraco” do que o homem, na realização de curas, por exemplo, foi algo recorrente. Entretanto, como vem acontecendo em muitas aldeias, cada vez mais as mulheres têm assumido posições de liderança, tornando-se um importante agente na conquista de direitos indígenas³⁸. Silva (2000), também entre os Kariri-Xocó, afirma que a “*força*” está ligada, entre outros aspectos, ao segredo que envolve o Ouricuri, quanto mais bem guardado o segredo, mais forte este povo estará. Esta compreensão também pode ser aplicada aos Tingüi-Botó.

Acássia sempre se mostrou muito atenta ao que eu desejava compreender. Como sabia que eu estava interessada em entender como as crianças se relacionavam com o meio-ambiente, ela sempre buscava falar de temas referentes à “natureza”, fosse ela uma natureza genérica que o índio “deve” proteger, ou a natureza como a “mata da aldeia”. Quando houve o Toré organizado pelos adultos, para ser gravado pela equipe a serviço do Governo do Estado, D. Salete propôs que as crianças dançassem um Toré para que eu também fizesse o registro. Depois que este Toré acabou as crianças quiseram ver na câmera a gravação. Acássia me pediu para que eu a filmasse falando sobre o Toré. Liguei a câmera e disse que ela já poderia começar:

[Acássia] - *Fica mais legal você perguntando!*

[Pesquisadora] - *Por que vocês gostam do canto do Toré?*

[Acássia] - *Por que o canto faz parte da nossa cultura e a cultura do índio* (pausa para pensar. Ela pede para recomeçar.)

[Pesquisadora] - *Pode ir!*

³⁷ Tradução da autora.

³⁸ Os Katokkin, por exemplo, localizados no sertão de Alagoas contam com uma mulher como Cacique. Assim também ocorre nos Pankará- PE, por exemplo.

[Acássia] - *O canto faz parte da nossa cultura. O nosso canto fala sobre as coisas dos antepassados, fala de nós. Nosso canto faz parte da nossa cultura, como eu já falei, e é um canto que representa a nossa cultura, o “amor de Deus” [diz D. Salete e Acássia repete]. Por que eu acho um privilégio muito grande de ser índio, conhecer as coisas da nossa cultura, do nosso ritual. Porém que nós não podemos explicar. Nós não podemos explicar pra vocês o nosso ritual por que é uma coisa que só faz parte da gente. Nós temos que preservar e, mais uma coisa, esses cantos, os mais velhos, nós agora estamos pegando o canto, a cultura. Os mais velhos estão ensinando a nós. Então, da nossa geração já vai passar para outra geração [ri e deita no chão, câmera filma as crianças ao redor].*

Em seguida, Acássia pede para que lhe pergunte por que escolheu a grama, onde estava sentada, na frente da escola para ser filmada:

- *Por que você escolheu esse lugar?*

- *Por que é um lugar que tem as gramas. É um lugar que tem a natureza. Eu acho melhor ficar na natureza. Só Isso!*

Ela utilizou um cachimbo que pediu emprestado a uma das mulheres para compor a imagem. O conservou na altura do rosto durante a gravação e no final colocou o cachimbo na boca.

Quando estavam com Acássia, as demais meninas costumavam permanecer em silêncio, diante da câmera, deixando para esta a responsabilidade de “falar sobre os Tingüi-Botó”, algumas vezes questionando que “Acássia só quer falar!”, outras vezes, brincando, dizendo “*espia pra Acássia!*” e rindo da garota, mas havia também momentos em que estas se colocavam como aprendizes ³⁹: ouviam com atenção e depois conversavam entre si sobre as afirmações da amiga.

No momento em que Acássia falava, durante a realização do registro transcrito acima, ela contava com uma “platéia” formada por adultos e crianças que a observavam. D. Salete resolveu ajudá-la quando achou que sua neta estava com dificuldades para se expressar, mas Acássia logo retomou o pensamento. Assim, a “aprovação” referente à fala de Acássia começou neste momento, indo, porém, além dele. Como afirmei

³⁹ Interpretação minha.

anteriormente ⁴⁰, esta gravação foi uma daquelas que os “rapazes da aldeia” decidiram não apagar e, além disto, muitas das pessoas que a assistiram comentaram sobre a desenvoltura da garota e pertinência de sua fala. Mas esta, juntamente com as demais imagens registradas nos Tingüi-Botó, foi um pouco mais longe, ao município vizinho (Porto Real do Colégio), à aldeia Kariri-Xocó.

Uma indígena desta aldeia que participou da gravação proposta pelas mulheres, na terra vizinha à aldeia, pediu emprestado os DVDs com as cópias das imagens registradas nos Tingüi-Botó à Daiana. Demorou alguns dias para que ela os devolvesse, mas quando voltou explicou que todos que haviam visto as imagens as acharam bonitas. Entretanto a de Acássia falando sobre o Toré teve destaque: “*o pessoal da aldeia gostou de ver você falando! Eles acharam que você falou muito bem*”, disse ela à menina que ficou contente, mas tentou disfarçar dizendo que tudo estava “*horrível*”: “*uma coisa feia daquela!*”. Assim, Acássia teve sua aprovação não somente nos Tingüi-Botó, mas também nos Kariri-Xocó.

Outro fato importante foi que, tentando ainda encaminhar a pesquisa para questões referentes ao meio-ambiente, pedi a algumas garotas (Acássia, Larissa, Maria do Carmo, Sheila e Lucicléia) que escrevessem uma redação sobre “a mata da aldeia”. As meninas a fizeram quando eu já nem esperava mais recebê-la, mas nenhuma delas teve como tema a mata. Apenas Lucicléia chegou a se referir a este tema, mas para dizer que gostaria de falar sobre outra coisa. Assim, as redações assumiram caráter de cartas. O tema foi a minha presença na área, expressando principalmente o que achavam de mim e me desejando um bom parto e felicidades para meu bebê.

Nestas cartas, vê-se o tipo de expectativa criada a partir da minha estada na aldeia: elas diziam que continuariam me esperando “de portas abertas”, expressão que se repetiu nas cartas de Larissa, Lucicléia e Acássia (“a nossa aldeia sempre estará aberta). Elas me descreviam como alguém “diferente” que haviam conhecido. Nas cartas de Sheila e Maria do Carmo estas meninas disseram que nunca iriam “esquecer o que você fez com a gente”, referindo-se às fotografias e brincadeiras. Sheila chegou a dizer que estaria me “esperando” para “a gente brincar bastante e tirar fotos” e que gostaria de brincar com “essa criança linda”, referindo-se ao meu bebê que ainda não tinha nascido.

⁴⁰ No segundo capítulo deste trabalho.

As cartas foram escritas em folhas de cadernos coloridas, algumas tinham adesivos colados e, em todas, havia desenhos de corações, o que demonstra o cuidado com que foram elaboradas. Lucicléia escreveu uma poesia que falava de nossa amizade. Todas ressaltaram também que esperavam que eu voltasse, terminada a pesquisa, e, com exceção da carta de Acássia, que levasse o bebê para elas conhecerem. Minha gravidez, aliás, sempre foi objeto de curiosidade das meninas que me perguntavam sobre o pai da criança, sobre o sexo e o nome do bebê, e se eu as deixaria brincar com ele.

Pires (2007) observou que, em Catingueira, os bebês eram considerados como brinquedos para as crianças maiores, as meninas especificamente. Neste sentido, podemos sugerir que esta concepção também está presente nos Tingüi-Botó, através da observação de certas práticas cotidianas, mas também pela forma como estas meninas se comportavam em relação a minha gravidez que, em vez de afastá-las, por ser considerado algo próprio de mulheres, adultas, as aproximaram pela curiosidade. Assim também é demonstrado na carta de Sheila. A carta de Acássia, porém, apesar de se assemelhar em certos aspectos à de suas amigas, tomou um viés diferente. A redação mostrou-se mais clara, em relação às demais, e o objetivo não foi falar sobre o que ela achava a meu respeito ⁴¹.

O que Acássia fez foi, ao afirmar, por exemplo, que “nós gostamos muito de você” por que “você dá valor a nossa cultura”, me convidar, “pedir”, “que sempre defenda nossa causa”. Ao “pedir” também que eu “sempre mostre que no Nordeste também tem índios”, acredito que ela expressou o que entende ser o meu trabalho: “mostrar”. Ou seja, apesar de eu ter explicado que escreveria um trabalho sobre os Tingüi-Botó, o que ficou mais evidente durante a pesquisa foi a realização de registros imagéticos e, com isto, adultos, crianças e “antigos” entendiam que, apesar de muitas vezes estas imagens refletirem interesses dos próprios indígenas, elas estavam sendo feitas para serem “mostradas”, como disse Placinho, “para o povo de lá”.

Outro aspecto a ser ressaltado da carta desta menina é que, diferentemente das outras, Acássia assumiu um discurso politizado, não simplesmente de amizade ou carinho para comigo, apesar deste aspecto também estar presente. Ela ressaltou o sofrimento, a discriminação vivida por seu povo que “nem por isso desistimos de lutar por uma vida melhor”. Ela afirmou que esta luta devia contar com “pessoas como você

⁴¹ Ver Anexo A.

que conhece nossa realidade”. Nesta frase acredito que Acássia, além de chamar atenção para seu próprio povo, como forma de requisitar “ajuda” para a “luta”, expressa também a idéia que se tem da figura do “antropólogo”.

O antropólogo é alguém que vai conhecer a “realidade”, utilizando suas palavras, de uma determinada população e que a relata para autoridades que estão envolvidas em questões importantes, quando não fundamentais, como acontece com os relatórios feitos por Antropólogos para a FUNAI quando do reconhecimento do território para a demarcação de terras. O antropólogo deveria ser aquele que, talvez, como uma espécie de porta-voz, possui a função de “apresentar o grupo” para a sociedade abrangente. Ele pode ser alguém que faz com que a história do povo, a “luta”, ganhe uma dimensão para fora, adquirindo adeptos que fortaleçam sua “causa”.

Deste modo, considero que, apesar da afirmação do tio de Acássia, esta garota vem passando por um processo de aprendizagem que se deve, em grande medida, a seu empenho em, atentamente, aprender com os “antigos” a história de seu povo; com as lideranças, o que se “deve” falar e “como”, ou seja, qual o discurso e que postura assumir (postura corporal, entonação da fala, entre outros). Mas acredito também que tal “preparação” de Acássia vai além da dimensão política, uma vez que em certos momentos, dependendo principalmente do indivíduo que o faz, as categorias de idade e sexo se tornam mais fluidas do que o discurso pode demonstrar.

6.3 O Toré como socialização

Segundo Reesink (2000, p. 359) o Toré é “uma dança ou, mais amplamente, um ritual que se encontra disseminado entre quase todos os povos indígenas que habitam a região geográfica do Nordeste brasileiro (do Norte da Bahia até o Ceará)”. Este autor, analisando o Toré como um sinal diacrítico da identidade indígena no Nordeste chama atenção para os aspectos que o fizeram um símbolo de *indianidade*, que o tornaram um “modelo” do “ser índio”. Porém Reesink (2000) chama atenção em 1995 para o fato deste ser um fenômeno multidimensional em que um único viés analítico não é capaz de dar conta de sua complexidade. Para Reesink,

A começar pela pergunta ‘porquê um ritual religioso’, a questão remete também, ao seu significado religioso interno e seus aspectos cognitivos afetivos e sociais na própria ‘ordem social e política’ da organização interna do grupo. Esses pontos, de alta relevância no quadro nordestino, carecem de uma maior quantidade de dados mais empíricos e de elaboração teórica (REESINK, 2000, p. 361).

Seguindo estas pistas é que se considera, no presente estudo, o Toré como um aspecto importante na socialização das crianças Tingüi-Botó, ou seja, ele faz parte de seu cotidiano, de suas experiências e aprendizagens, de suas relações sociais. Deste modo o ritual possui funções diversas, e cumpre objetivos também diferentes, mas complementares:

Batista (2005, p. 81), por exemplo, ao analisar o Toré nos Truká, propõe a diferenciação entre o “Toré” e o “Particular”. A autora afirma que, apesar de não se constituir numa resposta recorrente, um índio Truká “ênfatizou que o primeiro [Toré] não requer o concurso dos *encantos*, pois é um evento aberto a todos os presentes, onde podem buscar a diversão e a ‘força da tribo’”. Já o “Particular” seria feito “quando se deseja conversar com ‘os mais antigos’- está se referindo ao espírito dos índios que foram encantados”. Mota (2005) considera a existência de três tipos de Toré entre os Kariri-Xocó: o “Toré de brincadeira” que pode ser visto por não-índios, sem acarretar na perda do segredo; o “Toré sagrado e secreto”, realizado no Ouricuri durante o ritual e um “Toré de transição”, ou “Toré de búzios”, que a autora considera como uma transição ao secreto, organizado “nas vivências para as quais são convidados por grupos urbanos e semi-urbanos em várias partes do país, sendo remunerados para tanto” (MOTA, 2005, p. 184).

Nos Tingüi-Botó também há prática do Toré na aldeia, como uma brincadeira ou como “apresentação” para quem vai visitar, e aquele praticado durante o ritual do Ouricuri. Entretanto, ao contrário do que afirma Mota (2005) para os Kariri-Xocó, não estou certa de que podemos considerar como “tipos diferenciados”, nos Tingüi-Botó. Apesar de não ter me detido nesta questão, durante a pesquisa de campo nunca ouvi ninguém se referir ao Toré dançado publicamente como sendo diferente daquele dançado secretamente. Com isto não quero dizer que os elementos que compõem um sejam exatamente os mesmos que compõem o outro, pois, no Ouricuri, tudo indica que

há também a ingestão da bebida Jurema, por exemplo. O que os dados etnográficos evidenciam é que os Tingüi-Botó concebem que o Toré é sagrado, mesmo quando de “brincadeira”, ou “simplificado” em relação às danças praticadas no Ouricuri.

O indígena Kawê certo dia disse, ao ver as crianças dançando um Toré, que, “*para eles é brincadeira, mas pra gente nunca é*”. Apesar de sua visão sobre as crianças, relacionando-as com a idéia de brincadeira, ele não afirmou que o “nosso” é “diferente” do Toré realizado por “elas”. Mas desconfio que mesmo para as crianças dançar e/ ou cantar o Toré na aldeia não se trata de simples brincadeira. Como afirmou Acássia, o Toré “*representa os nossos antepassados*” e é isto que faz com que sua “representação” seja inerente, não dependendo de sua funcionalidade. Neste sentido, o Toré, mesmo quando brincadeira, exige respeito por parte daqueles que estão dançando ou mesmo simplesmente cantando.

A noite é o momento por excelência das crianças se reunirem para cantar ou cantar e dançar o Toré debaixo da cajazeira, local que praticamente não tem iluminação, a não ser pelas luzes das casas que estão próximas. Neste horário, esse local passa a ser ocupado por elas. Esta brincadeira é também um “treino”. Ali as crianças se testam, se criticam, e alguns ganham destaque entre os Tingüi-Botó. Tal é o caso de Davinho, neto de D. Maria a quem esta senhora se refere como “*aquele é danado!*” quando canta “*debaixo daquele pé de pau*”, durante a noite, explicando que ela acha “*lindo, lindo, lindo*”.

As brincadeiras das crianças realizadas de noite normalmente são repreendidas por pessoas que querem assistir novela, descansar ou dormir cedo. O “barulho”, ou seja, as vozes altas e risadas das crianças são desestimuladas muitas vezes aos gritos: “menino cale a boca!”, “venha embora dormir que isso não é hora!”. Mas quando trata-se do Toré tudo muda. Nunca vi ninguém repreendendo as crianças cantando Toré, mesmo que já tivesse “na hora de dormir”. Já ouvi pessoas chamando para “entrar”, mas depois de algum tempo se já estava realmente “ficando tarde”, visto que a prática é que antes das dez horas a aldeia já esteja, na maioria das casas, de portas fechadas. Ao contrário, quando se canta o Toré as pessoas vão para a porta olhar, principalmente se “o Toré está bonito hoje”, ou fazem comentários de dentro de casa. Mas o fato é que a cantoria, muitas vezes aliada à dança, é estimulada e comentada (se quem estava

“puxando”, “puxava” bem, ou se a “resposta” estava boa, ou seja, se as entonações e ritmos estavam “certos”.

Davinho então é conhecido como um “bom puxador”. Também há outros, como Vitor ou Chiquinho, por exemplo, visto que o “puxador” deve ser do sexo masculino: ele começa o Toré e os homens, neste caso meninos, acompanham. Às mulheres, ou meninas, cabe responder. Mas Davinho possui certo destaque neste sentido. Acredito que este tenha sido o principal motivo da inclusão deste garoto na filmagem dos “rapazes da aldeia”. A ele não apenas foi permitida a participação, sendo convidado. Enquanto os rapazes se constituem numa categoria de idade e gênero bem demarcada, a Davinho é permitida a transgressão desta por suas qualidades individuais. Ele não é simplesmente um menino, ele é alguém, do sexo masculino, que “sabe cantar Toré”.

Retomemos então o “caso de Acássia”. Como ela mesma explicou em uma das suas falas, “os meninos puxam e a gente responde”. As meninas também não compõem a roda todo o tempo, mas apenas nessas respostas. Entretanto, num dos Torés realizados na escola, para a gravação das imagens propostas pelas crianças, Acássia integra a roda, apenas ela, juntamente com os meninos. Assim também, durante os Torés cantados à noite, a menina, que algumas vezes está até mesmo desenvolvendo outras atividades como assistir novela ou brincando, é chamada por eles para cantar Toré.

A categoria da “idade” também demonstrou uma característica um tanto fluida para Acássia. Ao menos isto foi o que transpareceu numa de suas falas, quando instigada por mim a comentar sobre a “importância do Toré para as crianças”. Note-se que sobre a “importância do Toré” ela estava sempre disposta a falar, independente de perguntas. Várias vezes ela pediu para que eu a filmasse explicando “sobre o Toré”, especialmente após a repercussão de sua primeira fala sobre este tema. Mas a diferença foi que eu incluí outro elemento, as “crianças”. Apesar de Acássia estar numa fase de transição para a adolescência, em nossas conversas ela sempre se colocava como uma “criança”, por isso não considerei problemática minha pergunta.

A resposta de Acássia, no entanto, foi de que “*a mesma importância que tem pra gente tem pra eles*”. Pensei: para eles? A quem Acássia está se referindo? Mas ela confirmou a minha suspeita: “*p’ras crianças*”. Percebi então que, quando a menina falava sobre o Toré, ela não falava enquanto criança, mas enquanto Tingüi-Botó, em nome de uma comunidade e, mais que isto, neste momento ela se diferenciava da

categoria “criança”. Em qual lugar Acássia se colocava? No de adolescente? De mulher? Comparava-se aos rapazes? Acredito que nenhum destes. Ela se colocava num lugar para além das categorias, num lugar de “conhecedora das coisas de índios”.

Como argumentei, o Toré possui uma dimensão sagrada ainda na “brincadeira”, acredito que Acássia vai se formando, então, enquanto conhecedora de um “conhecimento indígena” que vai além da politização, que se exige de uma liderança, mas também que se refere ao domínio das “coisas de índio”, uma vez que o “capital religioso” reforça o “capital político” e vice-versa (REESINK, 2000). O que quero dizer não é que Acássia irremediavelmente se tornará uma liderança na aldeia ou que ela transgredirá e “revolucionará” o papel que cabe à mulher Tingüi-Botó.

O que sugiro é que, “potencialmente” Acássia pode ser sim uma liderança, como de alguma forma já vem acontecendo, em certa medida, “entre as crianças” e que, o momento atual da história indígena no Nordeste, permite que as categorias de gênero, por exemplo, sejam repensadas. Mas isto dependerá dos rumos que a menina escolherá para sua vida, uma vez que, por não ser menino, “homem”, Acássia não é considerada como uma “sucessora natural” de seus avôs. Mas enquanto indivíduo ela assim, talvez, assuma uma posição de liderança na aldeia. Com isto também não quero dizer que ela tem possibilidades ou pretensão de se tornar Cacique ou pajé, mas que talvez a menina continue se destacando nos Tingüi-Botó, tornando-se uma referência importante para estes.

6.3 As crianças e o Ouricuri

Enquanto espaço de socialização, o Ouricuri possibilita uma leitura específica do mundo. Isto se evidencia, entre outros aspectos, nas relações sociais e na percepção sobre a natureza, sobre os quais nos deteremos. Segundo Mota (2007), ao analisar a prática ritual do Ouricuri entre os Kariri-Xocó, o próprio tempo não é linear. Ela chama atenção para a existência de um “tempo cerimonial”: “o ‘tempo da cerimônia’ começa quando os encantados chegam e nunca quando o relógio manda. Quando os encantados retornam para estar com o seu povo, o mundo se torna como era no começo e todas as pessoas são como crianças, igualadas pela circularidade” (MOTA, 2007, p. 110).

Seguindo estas pistas, podemos dizer que a “igualdade” resultante de um tempo cíclico, no Ouricuri, faz com que crianças, jovens, adultos e antigos tenham acesso às mesmas práticas, não estando a categoria “idade” diretamente relacionada com as experiências vividas durante o ritual. Outro aspecto a ser ressaltado é que as crianças, aliás, os meninos possuem uma circulação maior em relação aos demais participantes entre os espaços considerados “de homem” e “de mulher”. Como afirmei anteriormente, ouvi de algumas mães que seus filhos permaneciam consigo até ser feita a transição para o “lado dos homens”. Neste sentido, eles têm acesso às atividades desenvolvidas pelas mulheres, como também àquelas desenvolvidas pelos homens.

O segredo é condição fundamental para a realização do Ouricuri e as crianças o guardam em todas as suas dimensões. Sabaru certo dia me disse que por eu estar trabalhando com crianças, “*o pessoal fica de olho pra ver o que você quer saber delas por que a gente tem os segredos*”. Mas, ao contrário do que ele sugeriu, de que as crianças, dependendo da abordagem, poderiam “entregá-los” para mim; se acontecesse de algum menino ou menina contar certos aspectos sagrados, tal seria por uma iniciativa pessoal, como poderia acontecer, se fosse o caso, com um adulto.

Assim, do mesmo modo como os adultos não me “entregariam” um segredo guardado por zelo (pelo carinho da “paz” e “união” de que os indígenas tanto se referem como característica do ritual do Ouricuri) e por medo (das penalidades espirituais, materiais e sociais impostas a estes infratores), as crianças também não revelariam segredos, mesmo que instigadas para tal. Deste modo, quando afirmo que elas o guardam em todas as suas dimensões, me refiro aos aspectos sociais e espirituais que envolvem o Ouricuri. Isto foi demonstrado em vários acontecimentos: quando, na primeira vez que estivemos na área, Kawê nos levou próximo ao Ouricuri e as crianças seguiram fiscalizando sua atitude e reprovando ou quando explicavam que, dependendo do assunto abordado, “isto já é parte do segredo e não podemos falar”.

Outro aspecto relevante que vem se desenvolvendo recentemente nos Tingüi-Botó, referente às crianças, é que elas vêm sendo diferenciadas a partir do acesso ao ritual. Um dia, conversando com Acássia e Maria do Carmo, elas diziam que uma menina, amiga delas que estava sempre presente em suas atividades, que mora com sua avó na aldeia não “é” índia. Afirmei não entender por que elas diziam isto, uma vez que a avó da menina “é” indígena. As duas garotas me explicaram que o pai dela “*não é*

índio”. Então elas afirmaram que “antes” quem tinha pai ou mãe não-indígena, também era considerado índio, mas “*agora não é mais assim*”.

Em conversa com Sabaru ele explicou que tal distinção havia sido feita por que “*quem não é índio fica querendo se intrometer nos nossos assuntos, no nosso ritual, nos nossos segredos e a criança leva tudo para casa*”. Assim, a criança “metade índia”, “metade branca” passa a ser vista, agora, como “branca”. Se os descendentes de índios se reorganizaram enquanto indígenas, assumindo uma identidade a partir da “mistura”, este é o momento de inferir uma separação com os novos descendentes que, além de negarem-lhe o acesso ao ritual, o casamento entre índios e não-índios passa a ser desestimulado.

No início de nossas conversas, pensei que se tratava de uma menina tímida que se envergonhava em conversar comigo. Mas, depois disso, percebi que o que acontecia era que ela não se sentia “índia”, nem era vista como tal pelos demais, e por isto se calava quando eu fazia perguntas referentes às “coisas de índio”. Assim, ela não estava apta para falar como não-índia, como se referiam os Tingüi-Botó, nem como índia, como lhe atribuíam os moradores da cidade. A situação ambígua da garota se deve também ao fato de ter morado “*muito tempo em São Paulo*”, como disseram as meninas, visto que quando nasceu ainda não havia a distinção a partir do Ouricuri.

Neste sentido podemos utilizar a compreensão a que chega Toren (2006). Para esta autora a incorporação de comportamentos rituais seria crucial para o “processo de desenvolvimento” em que as crianças passariam a atribuir-lhes sentido, tornando a performance que integra os comportamentos rituais simbólica e, assim, obrigatória. Segundo Toren (2006) o poder de comunicação do ritual não estaria dado nele mesmo, este seria o resultado de um “processo de aprendizagem”. No caso dessa garota, o fato é que ela não havia aprendido, nem apreendido o comportamento e a significação do ritual. A exclusão do Ouricuri foi fundamental para torná-la alguém “diferente” na aldeia, apesar de contar com outras crianças que também estavam nesta condição. Mas estas eram ainda muito pequenas para compartilhar de seu sentimento.

Sabaru confirmou que esta atitude, de proibir o acesso ao ritual para essas crianças, talvez os tragam problemas no futuro, pois, o que acontecerá quando estas crianças crescerem? Se elas casarem com índios de dentro da aldeia, como seus filhos serão considerados? Se casarem com não-índios, onde vão morar? Essas são algumas

das muitas questões que podem surgir a partir desta decisão. Como afirmou Sabaru, “*só o tempo vai dizer se a gente acertou ou não!*”.

O Ouricuri e a “mata sagrada” fazem parte de um discurso no qual indígenas e não-indígenas devem estar separados. Fazem parte também de um imaginário de resistência étnica. Silva identifica que

O Ouricuri é um ritual secreto realizado pelos Kariri-Xocó desde tempos imemoriais. Mesmo após sucessivos remanejamentos compulsórios os Kariri-Xocó conseguiram manter parte da “mata”, onde realizam o ritual; esta parte constitui o único pedaço de vegetação nativa que restou na região. Historicamente, não se sabe como foi preservada, já que quase tudo ao redor foi devastado. Mas os índios explicam que a razão principal é porque se trata de uma terra sagrada (2007, p. 27).

Nos Tingüi-Botó a idéia de que havia um “pedaço de terra” com “mata” onde se praticava o Ouricuri que sobreviveu às investidas dos fazendeiros locais também está presente, sendo que se tratava de um espaço pequeno e agora, com as conquistas territoriais mais recentes, cresceu e vem sendo reflorestado. O reflorestamento tem sido um processo constante, contando a aldeia com um local, em frente à escola, destinado à plantação de mudas que, em seguida, são remanejadas para o “ritual”. Segundo Sabaru, este lugar foi escolhido “*para as crianças pegarem gosto*”, mas não há participação destas na plantação das mudas, a não ser episodicamente como uma atividade diferente e educativa, para evitar que por causa das “brincadeiras” elas “estraguem” as plantas.

A “mata” é vivenciada pelas crianças de diversas formas. Farias e Martins (1998, p. 278) afirmam que “a ‘mata’, para as crianças [Tingüi-Botó], vem a ser também, lugar de entretenimento quando se referem à existência de pequenos animais (macaquinhos, por exemplo) que habitam o local”. Também pude notar esta percepção da “mata” como lugar de diversão, fazendo parte das atividades cotidianas das crianças, como foi ressaltado por Acássia ao descrever como é o “dia” da criança Tingüi-Botó: “*o dia da gente é acordar, tomar um banho, ir pra natureza, olhar pra cima*”. Joelma, numa de suas falas, afirmou que “*antes a gente tinha mais medo, tinha a fulozinha, etc.*”, assim a mata era considerada também um local perigoso. Acredito que esta idéia ainda está presente, mas, como disse Joelma, em menor medida uma vez que não ouvi nenhuma criança se referindo a isto durante a pesquisa.

O que a “mata” é para estas crianças, na maior parte das vezes em que falavam sobre este assunto, é um lugar que instiga suas curiosidades, onde existem mistérios a se desvendar. Assim, o caminho percorrido até chegar na “mata” é uma experiência nova a cada vez, encontrando bichinhos no caminho, podendo escorregar na lama, não conseguindo atravessar o rio com os adultos em épocas de chuva quando o Boacica enche e tendo que voltar para casa, tomando cuidado com os animais peçonhentos, tentando acertar passarinhos com o estilingue, entre outras, que reforçam a idéia da “mata” como entretenimento. Mas é também sagrada, possuindo seus guardiões e sendo também local de aprendizagem: se aprende com os mais velhos sobre a mata ou entre as próprias crianças. Ao estudar os Xavantes, Carrara destaca que

Nesses processos de aprendizado, descobertas, experimentações e transmissão de conhecimentos, o contato entre as próprias crianças fornece o contexto fundamental. Por tanto, pode-se dizer, então, que o conhecimento não é apenas transmitido e aprendido na seguinte via: adultos/ crianças, mas sempre ocorre uma troca de saberes entre as próprias crianças (2002, p. 105).

Além deste aspecto, podemos ressaltar que se aprende também com a própria natureza. O contato das crianças com a natureza, ou seja, com a “mata da aldeia”, com o Ouricuri enquanto espaço que abriga as plantas, os animais e seus “donos”, espíritos guardiões, é estimulado pelos adultos que normalmente entram nele com o acompanhamento de algumas crianças. Tal fato se deve também à tentativa de evitar que elas prefiram entretenimentos mais fáceis, “de branco”, como ficou claro na fala de Joelma, quando ela se referia à diferença entre sua infância e a de seus filhos. Boa parte da vida das crianças Tingüi-Botó é, deste modo, vivenciada no Ouricuri. Este sendo o local das práticas sagradas, que abriga a “mata” com seus mistérios e “encantamentos” e que permite um fortalecimento identitário do grupo, mas também da pessoa que está em constate aprendizado. Isto parece, então, justificar a afirmação do diretor da escola de que as crianças “*gostam de andar só no Ouricuri*”.

6.4. O lugar das crianças nas imagens

Onde as crianças estavam quando da realização das imagens? Qual o lugar ocupado por elas? Como **produtoras** elas utilizaram-se principalmente de fotografias

como forma de registro, tanto as crianças pequenas como as maiores (eu costumava perguntar se, quando me pediam a câmera, gostariam de filmar ou fotografar uma vez que a máquina fotográfica também oferece este outro recurso). Algo recorrente nas fotografias delas foi que outras crianças quase sempre apareciam como tema principal. A pesquisadora também foi incluída por diversas vezes nestes registros. Algumas crianças pequenas escolheram o “chão” como tema, tal foi o caso de Placinho (5 anos) que, como descrevi anteriormente, numa das cenas que foram apagadas pelos rapazes, filmou o chão para mostrar o “cocô do cachorro”, neste caso uma imagem em movimento. Aritanã (4 anos) também fotografou o chão:



O menino decidiu fotografar a galinha, mas para tal retrata a sombra da cajazeira no chão em primeiro plano, local onde ele, juntamente com seus amigos, costuma brincar. , incluindo ao fundo a galinha, as roupas nas estacas, a lavanderia, entre outras.

A seguinte sequência foi registrada por Didi (11 anos):



Sr. Francisquinho com um animal (um pintinho) machucado, chamando Davinho, seu neto, para ajudá-lo a cuidar do animal.



Davinho colocando remédio no ferimento do animal que permanece nas mãos de seu avô. Didi inclui também na fotografia o vidro com o remédio e, ao fundo, parte do corpo da avó do menino, D. Maria.



Em seguida Didi fotografa apenas Davinho, ao lado de uma planta, terminado seu trabalho.



A última fotografia da seqüência mostra o pintinho, na perna de Sr. Francisquinho, já medicado.

Nesta seqüência fotográfica, Didi nos oferece uma descrição do trabalho desenvolvido por avô e neto e o recorte geracional e o aprendizado inscrito nestas fotografias não aparecem por acaso. Davinho é convidado por Sr. Francisquinho a ajudá-lo a “medicar” o animal, o garoto o faz com atenção. Didi registra todos os momentos e participantes da atividade: tanto em interação como isoladamente.

As fotografias abaixo foram registradas também por Didi durante um Toré organizado à noite, apenas cantado, composto por crianças e adultos:



Enquanto eu fazia os registros fílmicos. Didi se propôs a fazer os fotográficos. Nesta fotografia, ele registra adultos e crianças que compõem o Toré. Além disto, os instrumentos e adornos utilizados (cachimbo, cocá, maracás) também ganham destaque na imagem.



Nesta fotografia ele se preocupa em registrar especificamente a participação de crianças, os dois garotos, no Toré, incluindo também a fogueira que iluminava o local.

Como **diretoras**, nos registros feitos a partir do roteiro proposto pelas crianças, elas guiaram todo o processo de realização das imagens nas quais os Tingüi-Botó deveriam ser representados por elas mesmas. Ou seja, as crianças assumiram a representação da “história” e da “cultura”, temas escolhidos por elas, sobre seu povo. Neste sentido as crianças se colocaram no mesmo lugar daqueles que dirigiram ou produziram e dirigiram os outros tipos de imagens, comunicando sobre a aldeia a partir de seus próprios termos: de suas experiências e suas idéias.

Enquanto pessoas **excluídas** das imagens, ou seja, a quem foi vetada a participação pode-se destacar alguns momentos, apesar de tratar-se de poucos: as mulheres tentaram impedir os garotos de participar da gravação na qual elas representavam os Tingüi-Botó, mas principalmente por uma questão de gênero, não de idade. Mas, ainda assim a tentativa foi um tanto falha, porém, ainda que não participando da mesma forma, eles acompanharam todo o registro. Outro momento foi a realização das gravações na casa de duas “antigas”, D. Vanusa e D. Celina, para que as crianças não as incomodassem com “barulhos”.

No filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó” apenas Davinho foi convidado a compor o grupo de rapazes que o realizaram, mas isto pode demonstrar dois aspectos: o primeiro, já referido anteriormente, é que o convite foi feito não por Davinho se tratar de uma criança, mas por este ser considerado alguém que “canta bem” o Toré; o segundo é que, ainda assim, trata-se de uma criança, socialmente reconhecida como tal, o que demonstra mais uma vez que, tanto quanto a tentativa de exclusão feita pelas mulheres, como esta inclusão, pelos rapazes, passa, mais uma vez, também por uma questão de gênero.

Enquanto **personagens** elas assumiram lugares diversificados: como “coadjuvantes” integrando as imagens dos “antigos da aldeia”, por exemplo; como “principais”, nas imagens em que estas próprias registraram ou dirigiram. Elas estiveram presentes em praticamente todos os registros realizados por mim, isto quando não foram o tema principal deles. A partir das observações referentes ao processo de filmagens, pode-se considerar que estas são o grupo de moradores Tingüi-Botó que mais circulam na aldeia, ou seja, que possuem acesso privilegiado às casas e lugares.

Constatou-se também que os meninos são aqueles que mais são aceitos, quando se trata de lugares referentes a homens e mulheres, ainda que não demarcados, mas

vivenciados no cotidiano. Tal é o caso do pé de cajá, uma espécie de “lugar das mulheres”. Também o local que se referem como a “cabana”, que pode ser considerado o “lugar dos homens” conversarem, descansarem. Não significa que não haja presença feminina e masculina em um e outro, mas geralmente eles são predominantemente ocupados a partir de uma visão de gênero e geracional. Como se trata de suas mães, por exemplo, que sentam-se sob a sombra da cajazeira, os meninos costumam também frequentá-lo, e um “puxa” o outro. Destaque-se, porém, que o contrário não acontece. Quando os homens estão reunidos na “cabana”, as meninas, ainda que se trate de seus pais, irmãos ou tios, não costumam dividir o espaço com estes.

Como as crianças estão por toda a aldeia, participando dos mais variados acontecimentos, assim também ocorreu no processo de realização de imagens. Pude então perceber que este se constituiu num momento de aprendizado para estas crianças. Elas ouviram praticamente todas as explicações e com atenção. Elas não estavam apenas aprendendo sobre sua história, sobre as experiências variadas daqueles que compõem os Tingüi-Botó, uma vez que este aprendizado se dá no próprio cotidiano. Mas pode-se dizer que foram nestes momentos, por se tratar de um conjunto de histórias de vidas que elas já haviam ouvido, que lhes foi possível comparar falas, eleger os principais elementos, através da sistematicidade que os registros possibilitaram, para, então, compor sua própria representação dos Tingüi-Botó.

Demonstra-se assim que sua apropriação vai além da câmera como um mecanismo que possibilita uma “representação para fora” destes indígenas. Assim, os registros foram utilizados também, nos Tingüi-Botó, como uma espécie de “álbum de família”, como sugere Fonseca: “quando visto pelos sujeitos filmados, o vídeo atua como ‘álbum de família’. Espelhando o mundo imediato ao seu redor, suscita comentários da platéia que dessa forma completa e, possivelmente, transforma a mensagem na tela” (1995, p. 154).

Pode-se dizer que houve um processo de “aprendizagem” a partir da circulação das crianças também na realização e apreensão das imagens. Um processo, não imitativo, mas criativo em que estas se organizaram para formar o que seria sua própria representação. E, neste sentido, as próprias imagens, e seu processo de realização, serviram como fonte de transmissão de saber dos mais velhos para os mais novos e das

crianças entre elas mesmas. Além disto, se aprende não somente “sobre” a própria história, mas também “como contá-la”.

6.5. O Filme ⁴².

⁴² Duração de 19': 27”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se baseou no método de pesquisa visual (PINK, 2005) e em teorias desenvolvidas por Antropólogos Visuais (FRANCE, 1998; MACDOUGALL, 2006; PINK, 2005, entre outros) com o objetivo de analisar questões que surgiram na realização da pesquisa de campo entre os Tingüi-Botó. No primeiro capítulo, procurei demonstrar como o interesse por parte desta população sobre a utilização do registro imagético no desenvolvimento do trabalho de campo se relacionou tanto com a trajetória da pesquisadora, tendo participado de pesquisas anteriores com a utilização de registros imagéticos, quanto com o próprio momento vivenciado por este grupo, com terras adquiridas e acesso a direitos específicos. Busquei também abordar questões referentes à pesquisa com as crianças procurando problematizar as principais temáticas que tem caracterizado os estudos antropológicos, bem como minha experiência com as crianças Tingüi-Botó.

Os Tingüi-Botó experimentaram o “registro visual” durante a pesquisa de diferentes formas: a partir de produções próprias, como é demonstrado na análise do filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó” e em seu processo de realização. Ou através de registros realizados pela pesquisadora, porém, seguindo suas idéias sobre “o quê” e “como” se deveria registrar, no caso das imagens gravadas com as crianças e os “antigos da aldeia”, analisadas no terceiro capítulo.

Neste sentido, como afirma Bazin analisando a fotografia, podemos dizer também que o registro imagético “[...] faz mais do que imitar a arte: ela [ele] imita o artista”(1983, p. 127). Assim, as imagens revelam algo de quem as registrou: rapazes, mulheres e crianças que utilizando equipamentos diferenciados (filmadora digital e máquina fotográfica digital) escolheram formas distintas de representar os Tingüi-Botó.

O filme “Para Outra Geração” excede as duas realizações principais nas quais ele se baseia (crianças e mulheres), uma vez que o argumento proposto faz parte de uma produção acadêmica. Cenas como a de D. Salete com algumas crianças tomando banho no rio Boacica ⁴³, registrada a partir da iniciativa da pesquisadora, por exemplo, assim como outras que não são analisadas no corpo do texto, vem confirmar a perspectiva geracional (SARMENTO, 2005) na qual o filme está inserido.

⁴³ Ver o filme “Para Outra Geração”.

Enquanto D. Salete explica sobre a importância do rio Boacica para os Tingüi-Botó, as crianças brincam (10' 24"- 12' 15"). A escolha desta cena ratifica a hipótese proposta no quinto capítulo da dissertação, de que a aprendizagem, a transmissão do conhecimento, se dá no próprio cotidiano da aldeia (COHN, 2000). Como afirma France, “o conteúdo da imagem oferece por outro lado algumas surpresas. Ao gesto funcional se associa na maior parte dos casos esse excesso de coisas vistas e ouvidas que, pertencentes ao meio marginal, conferem-lhe uma nova dimensão” (FRANCE, 1998, P. 37). Na entrevista com D. Salete estão associadas atividades cotidianas tais como brincadeiras, banho no rio, a atenção da avó para seu neto.

Outro recurso utilizado no filme “Para Outra Geração” foi a “repetição” do discurso sobre os “fundadores da aldeia” a partir de pessoas inseridas em diferentes gerações, como ocorre nas falas das crianças Vitor e Acássia e dos “antigos” D. Lindaura e Sr. Adalberto. France considera a repetição como um recurso dentro da opção metodológica do filme de exploração que deve ser compreendido como uma “nova apreensão fílmica” (FRANCE, 1998, p. 15). Apesar da autora se referir a uma repetição feita por um mesmo personagem, considero que esta pode ser utilizada também a partir de “atores” diferentes, ou seja, a “mesma” história contada várias vezes a partir de diversas pessoas. Deste modo, no filme “Para Outra Geração” a repetição, da mesma temática, vai além da questão metodológica, fazendo parte do próprio argumento do filme.

O quarto capítulo pretendeu um aprofundamento sobre as crianças Tingüi-Botó. O material, resultante das imagens gravadas neste grupo, ajudou a tecer reflexões sobre histórias de vidas de diferentes gerações, possibilitando relacionar formas de vivenciar a infância. Assim, pudemos perceber como a dinâmica no contexto histórico em que esta população está inserida, relacionada à etnicidade e reconhecimento pelo órgão oficial FUNAI (OLIVEIRA, 2004), vem modificando as experiências e percepções de mundo das crianças Tingüi-Botó.

O acesso à escolaridade e a diminuição da ênfase na participação das crianças nos trabalhos domésticos e, principalmente, no roçado demonstram mudanças que têm conseqüências na atuação política, por exemplo, desta população. Assim, cada vez mais, a escola indígena é almejada como um espaço de aprendizagem que proporcione aos índios se representar enquanto membros de uma população diferenciada, que possui direitos específicos, diante da sociedade abrangente. Entretanto, a participação de crianças e jovens indígenas em escolas “fora da aldeia” elucidada o conflito (OLIVEIRA,

1995), ao mesmo tempo em que parece proporcionar uma abertura para o reconhecimento da “diferença” por parte da população que está em contato direto com este povo (LOPES DA SILVA, 2001). Como afirma Alvarez (2004),

Num país como o Brasil, onde a exclusão social passa pela invisibilização das populações discriminadas, as propostas de políticas diferenciadas parecem indicar o caminho para a universalização das políticas públicas. Em outros termos, a etnocidadania construída com políticas focalizadas em grupos específicos parece ser o caminho eficaz para a construção de uma cidadania universal, que não faça diferenciação entre uma cidadania de primeira e uma cidadania de segunda classe, destinada a índios, negros, caboclos e outros grupos excluídos (ALVAREZ, 2004, P. 39).

No quinto capítulo a análise se concentra na importância da transmissão do “conhecimento indígena” para os Tingüi-Botó. Aspectos como a valorização dos saberes dos “antigos da aldeia”, considerados os principais guardiões da “ciência indígena” (MOTA, 2007), fazem com que esta sabedoria seja mais valiosa do que outros espaços educativos tais como escola e trabalho. Os antigos são também aqueles que conviveram com “seus heróis” (THOMPSON, 2002), os fundadores da aldeia. A realização das filmagens se constituiu como um momento de aprendizado especialmente para as crianças, uma vez que estas participaram de praticamente todo o processo, estando presentes na maioria das gravações.

Neste capítulo também foram considerados os espaços de socialização das crianças Tingüi-Botó. Assim, elas aprendem as “coisas de índio” tanto com os mais velhos, como entre elas próprias, como ocorre nas reuniões realizadas à noite “para cantar Toré”. São nestes ambientes informais que algumas crianças ganham destaque e se formando enquanto (possíveis) futuras lideranças. Esta formação passa também pela escolarização, mas, principalmente, pelo aprendizado das “coisas de índio”. A partir destas proposições, considero que as concepções de mundo das crianças são construídas também por aspectos específicos desta população. Isto é evidenciado, por exemplo, na forma de percepção sobre o Toré e a vivência no Ouricuri, considerado como espaço de convivência social e como ritual sagrado e secreto.

Desta forma, a realização de registros fílmicos e fotográficos proporcionou uma “adesão” à pesquisa de campo (FRANCE, 1998, p. 345). Neste sentido foi a partir das imagens que se desenvolveu a principal forma de inter-relação entre os Tingüi-Botó e a

pesquisadora, permitindo ter acesso a uma visão mais abrangente sobre esta população. Assim, as crianças Tingüi-Botó, principais sujeitos deste trabalho, foram vistas em interação entre elas e com as demais gerações.

O filme “Os Guerreiros Tingüi-Botó” foi produto da iniciativa de alguns rapazes, principalmente de Marcelo, filho do Cacique Eliziano. No dia em que as mulheres se reuniram para serem filmadas falando sobre a história da aldeia, sobre a “cultura” Tingüi-Botó, foi D. Salete, sua mãe, quem liderou esta iniciativa. Daiana, também filha de D. Salete e do Cacique, propôs que os “antigos da aldeia” fossem filmados para formar um arquivo de imagens para os próprios Tingüi-Botó. Acássia, neta do Cacique, foi uma das crianças que mais tiveram destaque em minha pesquisa. Deste modo, considero que tal processo, de “representação dos Tingüi-Botó” por “eles próprios” esteve quase sempre ligado às lideranças políticas da aldeia.

O processo de formação de lideranças indígenas está inserido num contexto em que cada vez mais os índios vêm buscando representações internas sobre seus direitos e aspirações. Alvarez (2004), analisando o processo de construção da cidadania entre os Sateré-Mawé, chega à conclusão de que esta se desenvolve a partir de conflitos entre os índios e agentes políticos externos, gerando uma politização da população indígena de onde emergem lideranças de dentro do próprio povo.

A busca de uma representação sobre os Tingüi-Botó para um público específico: “doutores”, “advogados”, “desembargadores”, etc., proposto pelos rapazes da aldeia pode ser interpretado como fazendo parte de uma busca pela construção de uma “cidadania de primeira” (ALBÓ, 1997; ALVAREZ, 2004) que passa pela legitimação desta população por parte da sociedade abrangente.

Assim, as crianças, nas gravações, (re) criaram sua própria interpretação deste discurso e, além disto, reelaboraram a história da aldeia, suas práticas e trajetórias interligadas à etnicidade a partir das entrevistas dos “antigos”, dos registros realizados pelos rapazes e das gravações feitas com as mulheres. Elas construíram uma forma própria de “contar” sobre “quem são” os Tingüi-Botó. Deste modo, que a realização das imagens se constituiu num espaço de “treino” de “como” falar sobre a aldeia, se posicionar não apenas diante da câmera, mas diante da sociedade generalizante. Neste processo considero que se evidenciaram aquelas crianças que eram reconhecidas na aldeia como “boas conhecedoras”, enquanto aprendizes, das “coisas de índio”. Este é o caso de Davinho, um “bom puxador” de Toré, de Vitor, que “fala bem” sobre a história

da aldeia ou Acássia, que pode ser considerada uma “potência”, utilizando as palavras de seu tio Sabaru, ainda que não seja “homem”.

A realização, porém, de registros imagísticos direcionados para um grupo específico que não estivesse em posição de liderança dentro da aldeia provavelmente revelaria outros aspectos dos Tingüi-Botó, gerando produtos diferenciados. Portanto, deixei de ter acesso a outras representações que, talvez, revelassem mais sobre as aspirações daqueles que fazem parte desta população sem possuírem uma atuação direta ou sistemática nos assuntos políticos da aldeia.

Ao optar, porém, por não interferir diretamente na formação dos grupos que pensaram e/ ou realizaram as imagens analisadas nesta dissertação, ou seja, não determinar como seriam compostos, tive a oportunidade de proporcionar a realização de algumas demandas dos Tingüi-Botó, que procuravam um meio para a realização de registros imagéticos representativos desta população. E isto não significa que não tenha havido influência da pesquisa sobre estes. Ao contrário, houve uma comunicação e relação de interesses que permearam a pesquisa e as iniciativas destes grupos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABU-LUGHOD, Lila. **Writing Against Culture**. In MOORE, Henrietta; SANDERS, Todd (Orgs). **Anthropology in Theory**. USA: Blackwell Publishing, 2006.

ALBÓ, Xavier. **Imagen y Auto-Imágenes En El Movimiento Étnico Boliviano**. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, 1997. Ano 1, N. 1, pp. 12-37.

ALVAREZ, Gabriel O. **Política Sateré-Mawé: do movimento social à política local**. Revista de Estudos e Pesquisas: FUNAI. Brasília, 2004. V.1, N.2, pp. 9-44.

AMORIM, Siloé Soares de. **Índios Ressurgidos: A construção Da Auto-Imagem: Os Tumbalalá, Os Kalancó, Os Karuarú, Os Katokinn e Os Koiupanká**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Multimeios da UNICAMP. Campinas, 2003.

ÁRIÈS, Philippe. **História Social Da Criança e Da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUTI, Maurício A. **Morte e Vida no Nordeste Indígena: A Emergência Étnica como Fenômeno Histórico-Regional**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: PDOC/ FGV, 1995. N. 15, pp. 57-94.

_____. **Etnogêneses Indígenas**. In **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: ISA, 2005.

ATHIAS, Renato. **A Noção de Identidade Étnica na Antropologia Brasileira: De Roquette Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira**. Recife: EDUFPE, 2007.

AZEVEDO, Tales de. **Catequese e Aculturação**. In SCHADEN, Egon (Org.). **Leituras de Etnologia Brasileira**. São Paulo: Nacional, 1976.

BARO, Carmelo Pinto. **Sociología Visual: Estrategias Audiovisuales en el Análisis Cualitativo de la Realidad Social**. In BARRIO, Ángel B. Espina (Org.). **Conocimiento Local, Comunicación e Interculturalidad: Antropología en Castilla y León e Iberoamérica, IX**. Recife: Massangana, 2006.

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. **Tapebas, Tapebanos e Pernas-de-Pau: Etnogênese como Processo Social e Luta Simbólica**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ. Rio de Janeiro, 1993.

BARTH, Frederik. **Grupos Étnicos e Suas Fronteiras**. São Paulo: UNESP, 1997.

BATISTA, Mércia R. R. **De Caboclo da Assunção a Índios Truká: Estudo Sobre a Emergência da Identidade Étnica Truká**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ. Rio de Janeiro, 1992.

R. R. **O Toré e a Ciênica Truká**. In GRÜNEWALD, Rodrigo A. (Org.). **Toré: Regime Encantado do Índio do Nordeste**. Recife: Massangana, 2005.

BAZIN, André. Ontologia da Imagem Fotográfica. In XAVIER, Ismael (Org.). **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BENEDICT, Ruth. **O Crisântemo e a Espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BRASIL. Decreto-Lei n° 8. 069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente**. IN Direitos da Criança e do Adolescente: Legislação Estadual e Federal. Recife: Secretaria de Educação Cultura e Esportes, 1990.

CALAZANS, Rejane. Ambivalências: **O Nordeste nas obras de Gilberto Freyre e Celso Furtado**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. V. 22, N°. 64, pp. 75-80.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: UNESP, 2006.

CARRARA, Eduardo. **Um Pouco da Educação Ambiental Xavante**. in LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela e MACEDO, Ana Vera L. da Silva. **Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico**. São Paulo: Global, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista**. In PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COHN, Clarisse. **A Criança Indígena: A Concepção Xikrin de Infância e Aprendizado**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia da USP. São Paulo, 2000.

Antropologia da Criança. Col. Passo-a-Passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas**. Revista Educação e Sociedade: UNICAMP. Campinas, 2005. V. 26, N. 91, pp. 443-464.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **O Futuro da Questão Indígena**. In LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Donisete Benzi (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios Para Professores de 1º e 2º Grau**. Brasília: MEC/ MARI/ UNESCO, 1995.

DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria Rosário G. de. **Os Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro: Um Esboço Histórico**. In CUNHA, Manuela C. da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DESCOLA, Philippe. **Estrutura e Sentimento: A Relação com o Animal na Amazônia.** In **Pontos de Vista Sobre a Floresta Amazônica.** Revista Mana. 1998. V. 4, N 1, pp. 23-45.

_____. **Construyendo Naturalezas: Ecología y Prática Social.** In DESCOLA, Phillipe. e PÁLSSON, Gísli. **Naturaleza y Sociedad: Perspectivas Antropológicas** (Coord.). México: Siglo XXI, 2001.

FARIAS, Benildo Gomes de; MARTINS, Sílvia A. C. **Tingui-Botó: Contextos Situacionais e A Identidade**” in Brandão, Maria do Carmo; Motta, Roberto e Motta, Antônio C. **Antropologia: Memória, Tradição e Perspectivas.** Revista Antropológicas. Recife: UFPE, 1998. Ano 3, Vol. 7, S/N, pp. 274-286.

FAVRE, Henri. **El Indigenismo.** México: Fondo de Cultura Econômica, 1999.

FRANCE, Claudine de. **Cinema e Antropologia.** Campinas: UNICAMP, 1998.

FERNANDES, Florestan. **Aspectos da Educação na Sociedade Tupinambá.** In SCHADEN, Egon (Org.). **Leituras de Etnologia Brasileira.** São Paulo: Nacional, 1976.

FONSECA, Cláudia. **A Noética do Vídeo Etnográfico.** In ECKERT, Cornélia e GODOLPHIN, Nuno (Orgs.). **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, 1995. Ano 1, Nº 2, pp. 143-155.

FREIRE, Marcius. Jean Rouch e a Invenção do Outro no Documentário. Artigo apresentado no 13º Visible Evidence- Encontro Internacional de Pesquisadores do Documentário. São Paulo: *Doc. On -line* 03, dezembro 2007, WWW.doc.ubi.pt, pp. 55-65.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste.** Rio de Janeiro: Record, 1989.

_____. **Casa Grande e Senzala.** São Paulo: Global, 2004.

GALLOIS, Dominique T.; CARELLI, Vincent. **Vídeo e Diálogo Cultural – Experiências do Projeto Vídeo Nas Aldeias.** Porto Alegre, 1995. Ano 1, N. 2, pp. 49-57.

GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas: O Antropólogo como Autor.** Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2005.

GLUCKMAN, Max. **Análise de Uma Situação Social na Zululândia Moderna.** In FELDMAN-BIANCO, Bela. (Org.). **Antropologia das Sociedades Contemporâneas.** São Paulo: Global, 1987.

GONÇALVES DA SILVA, Vagner. **O Antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-Brasileiras.** São Paulo: EDUSP, 2006.

GRÜNEWALD, Rodrigo de A. **Introdução.** In GRÜNEWALD, Rodrigo de A. (Org.). **Toré: Regime Encantado do Índio do Nordeste.** Recife: Massangana, 2005.

GUARINI, Carmen. **Explorando el Miedo en la Investigación Antropológica**. In Revista Cadernos de Antropologia e Imagem: 10 Anos [1995-2005]. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005. N.º 21. pp. 87-95.

GURAN, Milton. **Agudás: Os Brasileiros do Benim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. **Linguagem Fotográfica e Informação**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2002.

HENLEY, Paul. **Da Negação: Autoria e Realização do Filme Etnográfico**. In BARBOSA, Andréia; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Satiko Gitirana (Orgs.). **Imagem e Conhecimento: Antropologia, Cinema e Alguns Diálogos**. Campinas: Papirus, 2009.

INGOLD, Tim. **El Forrajero Óptimo y El Hombre Económico**. In DESCOLA, Phillipe; PÁLSSON, Gísli. **Naturaleza y Sociedad: Perspectivas Antropológicas** (Coord.). México: Siglo XXI, 2001.

KOURY, M. G. P. **A Imagem nas Ciências Sociais do Brasil: Um Balanço Crítico**". Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 1999. N. 47, pp. 49-63.

KUPER, Adam. **A Reinvenção da Sociedade Primitiva: Transformações de um mito**. Recife: EDUFPE, 2008.

LEACH, Edmund R. **Sistemas Políticos da Alta Birmânia**. São Paulo: EDUSP, 1996.

LEAL FERREIRA, Mariana K. **Educação Escolar Indígena: Um Diagnóstico Crítico da Situação no Brasil**. In LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana K. (Orgs.). **Antropologia, Histórica e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. São Paulo: Unicamp, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. **Introdução à Obra de Marcel Mauss**. In Sociologia e Antropologia. São Paulo: CosacNaify, 2003.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um Grande Cerco de Paz: Poder Tutelar e Indianidade no Brasil**. Tese de Doutorado apresentada ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

LITTLE, Paul Elliot. **Ecologia Política Como Etnografia: Um Guia Teórico e Metodológico**. Revista Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, 2006. Ano 12, N. 25, pp. 85-103.

LOPES DA SILVA, Aracy. **Uma "Antropologia da Educação" no Brasil? Reflexões a Partir da Escolarização Indígena**. In LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana K. (Orgs.). **Antropologia, Histórica e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

_____; NUNES, Ângela. **Contribuições da Etnologia Indígenas à Antropologia da Criança.** In SILVA, Aracy Lopes; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera L. da Silva. **Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico.** São Paulo: Global, 2002.

MACDOUGALL, David. **The Corporeal Image: Film, Ethnography, and The Senses.** Princeton and Oxford: Princeton University, 2006.

_____. **Significado e Ser.** In BARBOSA, Andréia; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Satiko Gitirana (Orgs.). **Imagem e Conhecimento: Antropologia, Cinema e Alguns Diálogos.** Campinas: Papirus, 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw. **A Vida Sexual dos Selvagens.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MARCUS, George. **A Estética Contemporânea do Trabalho de Campo na Arte e na Antropologia: Experiências em Colaboração e Intervenção.** In BARBOSA, Andréia; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Satiko Gitirana (Orgs.). **Imagem e Conhecimento: Antropologia, Cinema e Alguns Diálogos.** Campinas: Papirus, 2009.

MARTINS, Sílvia A. C. **Gender and Reproduction Embodiment Among the Kariri-Shocó of Northeast Brazil.** Tese de Antropologia apresentada na Universidade de Manitoba. Canadá: 2003.

_____. **Os Caminhos das Aldeias Xucuru-Kariri.** In OLIVEIRA, João Pacheco. (Org.) **A viagem de volta Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** Rio de Janeiro: Contra Capa/ LACED, 2004.

_____. **Versão Preliminar do Atlas das Terras Indígenas em Alagoas.** In **Relatório Técnico: Atlas das Terras Indígenas em Alagoas-** CNPq. Maceió, 2007.

MAUSS, Marcel. **Noção de Técnica Corporal.** In Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEAD, Margaret. **Educacion y Cultura.** Buenos Aires: Paidós, 1972.

_____. **Sexo e Temperamento.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Cinema e a Nova Psicologia.** In XAVIER, Ismael (Org.). **A Experiência do Cinema.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

MORIN, Edgar. **A Alma do Cinema.** In XAVIER, Ismael (Org.). **A Experiência do Cinema.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

MOTA, Clarisse Novaes da.; ALBUQUERQUE, Ulysses P. de. (Orgs). **As Muitas Faces da Jurema: de espécie botânica à divindade afro- indígena.** Recife: Bagaço, 1996.

_____. **Performance e Significações do Toré: O Caso dos Xocó e Kariri-Xocó.** In GRÜNEWALD, Rodrigo A. (Org.). **Toré: Regime Encantado do Índio do Nordeste.** Recife: Massangana, 2005.

Os Filhos da Jurema na Floresta dos Espíritos: Ritual e Cura entre Dois Grupos Indígenas no Nordeste Brasileiro. Maceió: EDUFAL, 2007.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de N. A. **A Infância Pesquisada.** Revista de Psicologia: USP. São Paulo, 2009. V. 20, N. 3, pp. 465-480.

NEVES, Rita de Cássia Maria. **Identidade, Rito e Performance no Toré Xucuru.** In GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org.). **Toré: Regime Encantado do Índio do Nordeste.** Recife: Massangana, 2005.

NIMUENDAJU, Curt. **Relatório Relativo aos Górotire do Xingu.** In Textos Indigenistas. Col. Missão Aberta. São Paulo: Loyola, 1982.

NOVAES, Silvia Caiuby. **O Uso das Imagens em Ciências Sociais.** in SAMAIN, Etienne (Org.). **O Fotográfico.** São Paulo: HUCITEC, 1998.

OLIVEIRA, João P. de. **Muita Terra Para Pouco Índio? Uma Introdução (Crítica) ao Indigenismo e à Atualização do Preconceito.** In LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Donisete Benzi (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios Para Professores de 1º e 2º Grau.** Brasília: MEC/ MARI/ UNESCO, 1995.

Ensaaios em Antropologia Histórica. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 1999.

Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. In OLIVEIRA, João Pacheco. (Org.) **A viagem de volta Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** Rio de Janeiro: Contra Capa/ LACED, 2004.

PEIRANO, Mariza G. S. **Os Antropólogos e Suas Linhagens.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 1991. V. 6, N. 15, pp. 43-50.

PAIVA E SOUZA, Vânia Fialho. **As Fronteiras do Ser Xucuru: Estratégias e Conflitos de Um Grupo Indígena do Nordeste.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPE. Recife, 1992.

PÁLSSON, Gísli. **Relaciones Humano-Ambientales, Orientalismo, Paternalismo y Comunalismo.** In DESCOLA, Phillipe; PÁLSSON, Gísli. **Naturaleza y Sociedad: Perspectivas Antropológicas** (Coord.). México: Siglo XXI, 2001.

PIAULT, Marc Henri. **Um Cinema Espelho? Por uma Realidade Partilhada.** In GROSSI, Mirian P.; ECKERT, Cornélia e FRY, PETER H. (Orgs). **Conferências e Diálogos: Saberes e Práticas Antropológicas.** Blumenau: Nova Letra, 2007.

PINK, Sarah. **Agendas Interdisciplinares na Pesquisa Visual: Reposicionando a Antropologia Visual.** Cadernos de Antropologia e Imagem. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005. N. 21, V. S/N, pp. 61-86.

PIRES, Flávia F. **Quem tem Medo de Mal-Assombro? Religião e Infância no Semi-árido Nordestino.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional. Rio de Janeiro, 2007.

_____ **Pesquisando Crianças e Infância: Abordagens Teóricas para o Estudo das (e com as) Crianças.** Cadernos de Campo: USP. São Paulo, 2008. V. 17, N. S/N, pp. 133-151.

QVORTRUP, Jens. **A Infância na Europa: Novo Campo de Pesquisa Social.** Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 1999.

REESINK, Edwin. **O Segredo do Sagrado: O Toré Entre Os Índios no Nordeste.** In ALMEIDA, Luiz Sávio de. (Org.). Col. Índios do Nordeste 2: Temas e Problemas. Maceió: EDUFAL, 2000.

RIZZINI, Irma. **Pequenos Trabalhadores do Brasil.** In PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

RODRIGUES, Arion D. **Notas Sobre O Sistema de Parentesco dos Índios Kiriri.** Revista do Museu Paulista. São Paulo, 1948. V. 2, S/N, pp. 193-205.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Revista Educação e Sociedade: UNICAMP. Campinas, 2005. V.26, n.91, pp. 361- 378.

SILVA, Christiano Barros M. **Os Índios Fortes: Aspectos Empíricos e Interpretativos do Xamanismo Kariri-Xocó.** In ALMEIDA, Luiz Sávio de. (ORG). Col. Índios do Nordeste 2: Temas e Problemas. Maceió: EDUFAL, 2000.

_____ **Vai-te Para Onde Não Canta Galo, Nem Boi Urra: Práticas de Cura entre os Kariri-Xocó.** In ALMEIDA, Luiz Sávio de. (Org.). Col. Índios do Nordeste 5: Temas e Problemas. Maceió: EDUFAL, 2006.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOREN, Christine. **Como Sabemos o Que é Verdade? O Caso do Mana em Fiji.** Revista MANA, 2006. V. 2. N 15, pp. 449-477.

VIDICH, Arthur J. e LYMAN, Stanford M. **Métodos Qualitativos: Sua História na Sociologia e na Antropologia.** IN DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens.** Porto Alegre: Artmede, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem.** São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WACQUANT, Louïc. **Seguindo Pierre Bourdieu no Campo.** Revista de Sociologia e Política. Curitiba, 2006. N. 26, pp. 13-29.

**“PARA OUTRA GERAÇÃO” – UM ESTUDO DE ANTROPOLOGIA VISUAL
SOBRE CRIANÇAS ENTRE OS TINGUI-BOTÓ – AL.**

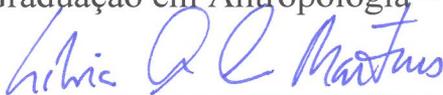
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Aprovada em: 28/05/2010.

BANCA EXAMINADORA



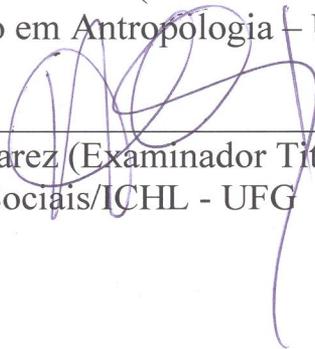
Prof^o Dr^o Renato Monteiro Athias (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFPE



Prof^a Dr^a Silva Aguiar Carneiro Martins (Co-Orientadora)
Departamento de Antropologia – UFAL



Prof^o Dr^o Edwin Boudewijn Reesink (Examinador Titular Interno)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFPE



Prof^o Dr^o Gabriel Omar Alvarez (Examinador Titular Externo)
Departamento de Ciências Sociais/ICHL - UFG

ANEXO A

CARTA DE ACÁSSIA



- Ana bane você é uma pessoa muito boa nos tingui. Bato gostamos muito de você. Por você a pessoa quem você é, e saber que você de valor a nossa cultura, Pessoa a você que sempre defende a nossa cause, sempre mostre a todos que na verdade tem indios. indios sofridos e discriminados mas nem porisso nos desistimos de lutar por uma vida melhor porisso precisamos de pessoas como você que conhece a nossa realidade.
- * Obrigada por tudo.
- a nossa aldeia sempre estará a porta para receber pessoas boas como você volte sempre que Deus te abençoar você seu filho e toda sua familia.
- * um grande beijo pra você.
- Ass: ACÁSSIA PORTALAZER

