

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA ALDEIA RIBEIRÃO SILVEIRA: CONHECIMENTO E MEMÓRIA GUARANI

Ana Carolina Chiodi Silva¹

Lincoln John Leite Medeiros²

Matheus Spada Zati³

Resumo

Este trabalho visa apresentar as reflexões sobre o material audiovisual elaborado durante o Projeto de Extensão Comunitária junto aos Guarani da Terra Indígena Ribeirão Silveira (Tekoha Moruti). O objetivo do projeto é elaborar um Atlas Escolar Bilíngue Guarani/Português e materiais complementares, nos quais se inclui um acervo audiovisual com entrevistas temáticas, produzidas de forma participativa e colaborativa com alguns moradores da aldeia. Com isso, busca-se auxiliar, em âmbito escolar, o aprendizado e o conhecimento da história do povo dessa comunidade, permitindo reflexão cultural e revelando aspectos da linguagem, da poética e da técnica tradicional. Dessa forma, neste trabalho será discutida a importância do material audiovisual no contexto escolar da aldeia e como esse material pode ser um instrumento para que a língua guarani, bem como os aspectos da memória acerca da cultura e das tradições do povo Guarani, encontrem um suporte de registro.

Palavras-chave: Extensão Comunitária; Acervo audiovisual; Educação escolar indígena

O Projeto de Extensão Comunitária e a Comunidade da Aldeia Ribeirão Silveira

A Terra Indígena (TI) Ribeirão Silveira (Tekoha Moruti) está localizada no estado de São Paulo, no limite da escarpa da Serra do Mar com a faixa litorânea e entre os municípios de Bertiooga e São Sebastião. No final de 2007 era habitada por aproximadamente 384 indígenas, sendo que 140 eram menores de 10 anos e 89 possuíam entre 11 e 19 anos (MACEDO, 2010). De acordo com o Instituto Socioambiental, esta população havia aumentado para 474 indivíduos em 2014 (ISA, [s/d]). Os Mbyá da Ribeirão Silveira vivem em uma área demarcada de 8.500 hectares – que inclui também o município de Salesópolis (SP) – porém apenas 948,40 hectares estão homologados até o momento (FIGURA 1).

¹ Graduada em Geografia - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – carolchiodi@hotmail.com

² Graduando em Geografia - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – lincoln.medeiros@hotmail.com

³ Mestrando em Ciências Sociais - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – matheus.zati@gmail.com

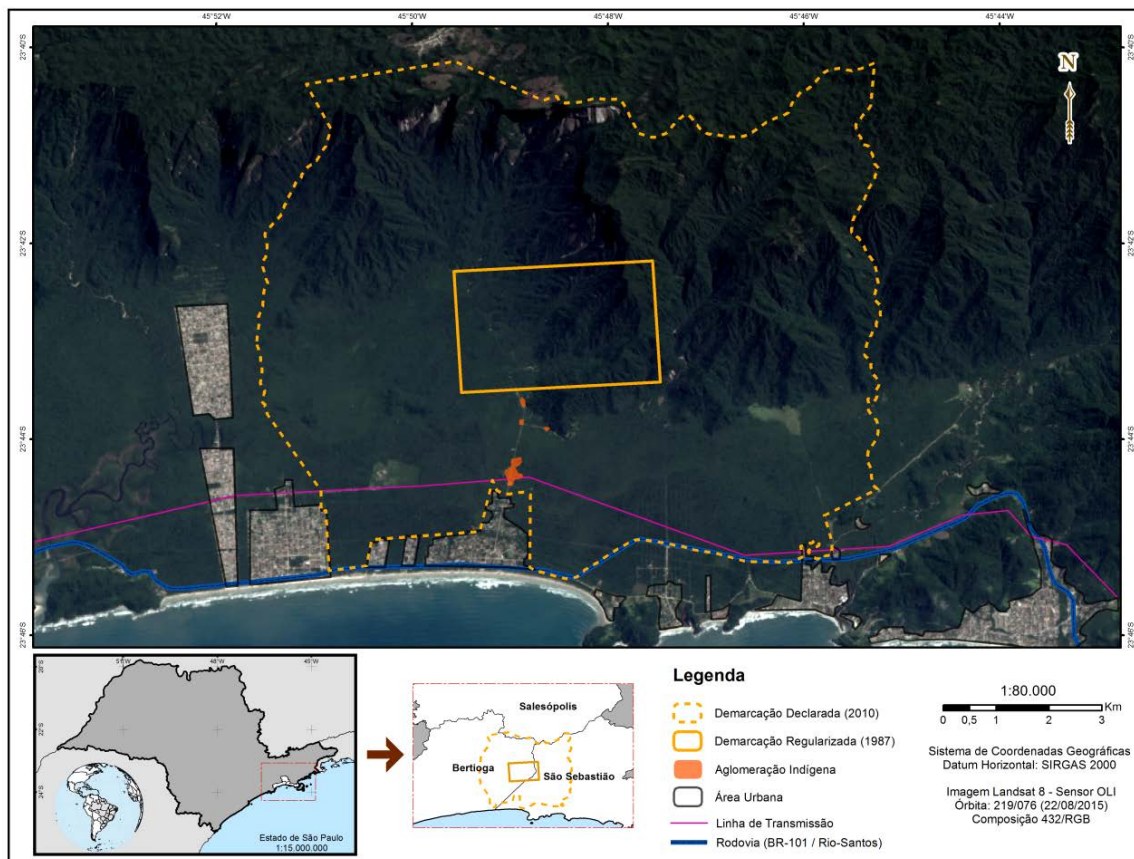


Figura 1. Localização da Terra Indígena Rio Silveira (Tekoha Moruti)

Atualmente, esse povo enfrenta diversos impactos que oferecem pressão ao modo de viver Mbyá, originados da conturbada e cada vez mais intensa relação com não indígenas. O problema tem se agravado dado o recente processo de urbanização da região, que se intensificou a partir da década de 1960. O avanço das cidades sobre a mata litorânea transformou drasticamente o contexto de inserção da comunidade, que passa a conviver cotidianamente com estes novos habitantes não indígenas, turistas, proprietários ou veranistas que adquiriram casas próximas, chegando aos limites da aldeia. Outro exemplo desta pressão sofrida pela comunidade é o fato de todo o material didático disponível nas escolas dentro da TI serem em português, atingindo especialmente crianças e jovens. Essas interações todas contribuíram em configurações políticas recentes da Ribeirão Silveira, dando base para uma discussão acentuada sobre meios de manutenção e transformação da cultura indígena entre a comunidade – que não são movimentos excludentes.

Mesmo assim, destaca-se que a comunidade possui como língua primeira o Guarani-Mbyá – pertencente à família linguística Tupi-Guarani – e seu contato com a língua portuguesa se dá, sobretudo, no contexto escolar ou necessidade institucional.

Tendo isso em vista, iniciou-se em outubro de 2013 um Projeto de Extensão Comunitária de caráter multidisciplinar visando contribuir para o acesso da comunidade a livros e vídeos de apoio didático, que reflitam sobre aspectos culturais considerados centrais para a comunidade, construídos por um trabalho conjunto entre membros do Projeto de Extensão e lideranças indígenas, utilizando suas referências e seus valores, sem perder de vista a relevância política para a comunidade permeada pelo acesso a estes suportes.

Assim, segue em elaboração um Atlas Escolar Bilíngue (Guarani/ Português) e materiais complementares, nos quais se inclui o acervo audiovisual sobre o povo guarani da comunidade Ribeirão Silveira, realizado através de entrevistas temáticas, algumas delas dirigidas e realizadas pelos próprios indígenas. Este material audiovisual é complementar ao Atlas, servindo de auxílio para o aprendizado e o conhecimento da história do povo da Ribeirão Silveira, sendo, assim, uma ferramenta para preservação e manutenção da cultura dessa população.

Pretende-se que os trabalhos decorrentes deste projeto auxiliem não apenas a comunidade em suas atividades escolares, mas também no reconhecimento de suas terras e de todo o patrimônio contido nela, sejam os bens naturais ou os bens construídos pelas distintas gerações que habitam essa região. Para tanto, fundamenta-se no princípio de educação intercultural apresentado por Marcon (2010, p. 109), que entende o diálogo como possibilidade para que a diversidade possa ser reconhecida e transformada em direitos visando à cidadania e à superação da exclusão.

Educação Indígena e Transmissão do Conhecimento entre os Guarani

Educação indígena pode ser entendida como o processo de produção e transmissão dos conhecimentos tradicionais de cada povo indígena, sendo sustentada pela transmissão oral desses saberes, e ocorrendo de geração em geração (NASCIMENTO E URQUIZA, 2010).

Ivo e Silva (2017) contribuem com esse pensamento, afirmando que

Os anciãos Guarani, por exemplo, desempenham papel central na irradiação desse legado. São responsáveis por aconselhar e orientar os outros membros da comunidade a respeito dos mais diversos assuntos, já que representam a memória do seu povo. A transmissão do conhecimento e das tradições assegura o modo de ser desse povo e o modo de ver o mundo e de se relacionar com ele. Trata-se, assim, de uma relação mítica, de ancestralidade e de perpetuação da sua cosmovisão e cultura, tanto no presente quanto no futuro (IVO & SILVA, 2017, p. 206).

O modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro, mostrando porque teorizações parecem não fazer parte da agenda educativa tradicional dos povos indígenas (MAHER, 2005). Assim, os saberes ancestrais transmitidos oralmente permitem “a formação de músicos, xamãs, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de saberem cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover cura para algumas enfermidades” (NASCIMENTO E URQUIZA, 2010, p. 116).

Na educação indígena não existe uma única pessoa responsável pelos ensinamentos, sendo sua transmissão cooperativa e de responsabilidade de todos os indivíduos. Além disso, nessas sociedades, o processo de ensino/aprendizagem são ações incorporadas à rotina do dia-a-dia, ao trabalho e ao lazer e, assim, ocorrendo sem que haja interrupções nas atividades do cotidiano e sem necessitar de um espaço físico para acontecer (MAHER, 2005).

Dessa forma, vale a pena destacar que *educação indígena* e *educação escolar indígena* são distintas uma da outra. A educação indígena é uma construção do cotidiano e, portanto

[...] é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente estão vivendo, estão se educando (MELIÀ, 1979 *apud* IVO & SILVA, 2017, p. 208).

Sobre os Guarani da Ribeirão Silveira, Ferreira Netto (2012) diz que embora a educação seja realizada de maneira informal no interior da aldeia, ela é praticada intencionalmente, e que a presença do indivíduo no seu próprio meio é fundamental para sua manutenção, tratando-se, assim, de sua permanência na aldeia, da participação nas construções de casas, da confecção de artesanato, da coleta de palmito, do conhecimento da língua guarani, etc.

Confirmando esses fatos, o referido autor destaca que

A cestaria artesanal guarani, conhecida já por sua excelência, tão logo alguém mostre aptidão para confeccioná-la, os mais hábeis se apressam para, ao lado do principiante, realizar seus trançados lenta e visivelmente, a fim de apresentar as técnicas utilizadas, ou, ao contrário, havendo alguma rivalidade, evitam realizá-los frente a eles. O mesmo cuidado ocorre nas plantações, no manuseio, na construção

de casas, na confecção e mistura de farinhas para fazer pão e em várias outras habilidades próprias da vida do grupo (FERREIRA NETTO, 2012, p. 152).

Ainda segundo Ferreira Netto, a transmissão informal dos saberes realizada pela comunidade Guarani precisa cumprir as funções tanto de manutenção da coesão do grupo com seu passado, quanto de salvaguarda dessa mesma coesão frente ao risco de mudanças abruptas promovidas pelo contato com a sociedade circundante (FERREIRA NETTO, 2012, p. 153).

Entende-se, assim, de acordo com Melià (1999), que a manutenção dessa coesão está relacionada à forma de transmissão dos saberes tradicionais, que ocorre de acordo com a ação pedagógica atrelada a um sistema de relações (a língua, a economia e o parentesco), permitindo que o modo de ser e a cultura desses povos sejam reproduzidos para as novas gerações, agindo a favor da integridade de suas identidades e da comunidade.

Porém, com a intensificação do contato e das relações das comunidades indígenas com o não indígena surge um elemento que tenciona essa coesão: a necessidade coletiva - mas não espontânea - de se aprender a falar, e também a ler e a escrever, a língua portuguesa (D'ANGELIS, 2007, p. 13). Ou seja, a língua materna e a transmissão oral do conhecimento passam a não ser mais suficientes para resolver todas as demandas do mundo do qual aquelas comunidades fazem parte, surgindo a necessidade de domínio dos códigos e símbolos dos que povoam seu entorno, para que, de alguma forma, consigam minimizar a situação de desvantagem a que estão expostas e, assim, fazer com que seus direitos sejam legitimados (MAHER, 2005; MAHER & CAVALCANTI, 2005).

E é a partir desse contexto de contato com o branco e de transformação da escrita em um suporte físico para transmissão de várias formas de conhecimentos que surge a “educação escolar indígena”.

Educação Escolar Indígena

Como já vimos, a *educação indígena* diferencia-se da *educação escolar indígena*. Enquanto a primeira está relacionada às diversas dimensões que envolvem o cotidiano das aldeias indígenas - sem passar pelo discurso pedagógico como o conhecemos - a segunda se refere a uma forma de sistematizar o processo de socialização dos membros da sociedade ocidental. Dessa maneira, a educação formal é concebida para ser realizada em ambiente

específico (a escola), através de rotinas de ensino/aprendizagem próprias. Além disso, esse tipo de educação formal ou escolarizada se desenvolve pelo tratamento da língua materna como língua estrangeira, completamente desvinculada da vida diária e do conhecimento tradicional do grupo (FERREIRA NETTO, 2012).

Portanto, a *educação escolar indígena* é entendida como fruto da necessidade, imposta pela intensificação do contato com o branco, e que, em sua gênese, não está fundamentada em valorizar o patrimônio cultural indígena. Muito pelo contrário, conforme Nascimento e Urquiza (2010), as duas primeiras fases da educação escolar indígena, que promovem a escolarização das populações indígenas nos moldes da catequese e da escola ocidental, serviram a um projeto de nação que tinha o objetivo de integrar os povos tradicionais à sociedade, homogeneizando os saberes e, com isso, apagando alguns traços culturais desses povos.

Essas duas primeiras fases apontadas pelos autores ocorrem, respectivamente, durante o período colonial, quando os missionários católicos promoviam a imposição da língua portuguesa aos indígenas como forma de assimilação desses indivíduos a sociedade ocidental; e após a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que posteriormente foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e apesar de formularem propostas curriculares com intenção de promover um ensino diferenciado aos grupos indígenas, pouco se diferenciada das escolas rurais do Brasil.

Um terceiro período destacado pelos referidos autores começa após o surgimento de organizações indigenistas não governamentais que passam a formular projetos de educação escolar indígena alternativos, pautados, por exemplo, no respeito à autodeterminação, em currículos diferenciados e em metodologias e materiais didáticos específicos.

Já o último período, que é o que está em curso, é marcado pela Constituição Federal de 1988, que os autores identificam como “quinada epistemológica” dos conceitos e das práticas da educação escolar indígena, que trouxeram “conquistas de direitos básicos, de organização social, posse da terra, uso da língua, autonomia, etc” (NASCIMENTO E URQUIZA, 2010).

Os apontamentos de Maher caminham nessa mesma direção, porém a autora sistematiza o que Nascimento e Urquiza (2010) chamaram de quatro fases através de dois paradigmas que dão origem a dois modelos de escolas indígenas: o primeiro, que seria o *paradigma assimilacionista*, no qual

o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional (MAHER, 2005, p. 88-89);

Já o segundo paradigma seria o *emancipatório*, que é uma forma de lidar com o *bilinguismo compulsório* que inevitavelmente ocorre nas comunidades indígenas.

Assim,

[...] o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas se pretende também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas (MAHER, 2005, p. 91).

Diante dessa contextualização sobre a educação escolar indígena, no presente trabalho, tomaremos como ponto de partida o segundo paradigma ou o segundo modelo de escola indígena apresentado por Maher (2005), ou seja, a escola que promove o bilinguismo aditivo. É nessa escola, presente na aldeia Ribeirão Silveira, que se insere o objeto de reflexão aqui proposto: a produção de vídeos produzidos em guarani, sobre os guarani, conjuntamente com os membros da aldeia. Embora esse material não seja um programa de educação escolar propriamente dito, pois não traz por si só uma proposta pragmática que integre o cotidiano às práticas escolares, ele é instrumento pelo qual as dimensões da identidade, história e conhecimento da comunidade podem entrar de outras maneiras em sala de aula.

Porém, esse novo mediador da prática pedagógica só ganha tal importância porque os professores das escolas da aldeia são indígenas, e, portanto, tem conhecimento e possibilidade de dialogar com esses saberes, contextualizando-os e ressignificando-os (NASCIMENTO E URQUIZA, 2010, p. 124).

Dessa forma, a presença dos vídeos em sala de aula trazem mais elementos dos saberes locais para o cotidiano da escola, somando-se àqueles dos professores indígenas, de modo que é possível “desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas” (Nascimento e Urquiza, 2010, p. 125). Essa acepção não pretende excluir a presença de outras culturas em seu território e, na verdade, apenas tenciona o trabalho intercultural que deve permear a escola indígena, já que as culturas dos arredores (culturas ocidentais) são uma realidade na aldeia. Essa interculturalidade,

conforme apresenta Marcon deve ser entendida como um diálogo entre os diferentes conhecimentos, possibilitando “uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades de forma dinâmica e não determinista, bem como assegurar direitos e cidadania” (MARCON, 2010, p. 109).

Colocar essas questões em pauta dentro do contexto escolar visa dar mais subsídios à luta constante na qual os povos indígenas estão inseridos, e mediá-las tomando como base a educação intercultural é uma possibilidade (talvez a única) de reconhecimento da diversidade visando cidadania e superação da exclusão.

Assim, conforme Marcon (2010, p. 111),

A apropriação dos conhecimentos produzidos pelos não índios é fundamental no contexto atual para que sejam ampliados os direitos e asseguradas as condições de cidadania. Esse processo deve ocorrer através do diálogo, caso contrário, reproduzem-se práticas de dominação.

Metodologia Utilizada para Levantamento dos Dados

Uma das questões levantadas pelos Guarani da Ribeirão Silveira foi a pouca interação entre aldeias indígenas de diferentes etnias para intercâmbio de patrimônio cultural, ou seja, além de raras as ações voltadas aos povos indígenas, são igualmente raras as oportunidades de intercâmbio entre estas ações e diferentes grupos propositores. Neste cenário se desenhou o projeto de lançamento do livro Mbyá Ayvu, o primeiro material finalizado resultante do projeto de extensão, voltado ao apoio do ensino/aprendizado da língua materna indígena na aldeia. Com a publicação do Mbyá Ayvu já estruturada e aprovada pela comunidade Rio Silveira, o livro concorreu e foi premiado pelo edital de apoio a projetos culturais promovido pelo Museu do Índio, com apoio da FUNAI. Para este edital, além do lançamento do livro, foi proposta assistência na organização do ritual Nhemongaraí, que aconteceu de 24 a 26 de fevereiro de 2017, e também a coleta audiovisual de entrevistas sobre aspectos cotidianos na aldeia, no período de 26 a 30 de novembro de 2016, quando também foram alinhadas as demandas para execução do evento.

O Nhemongaraí é uma das manifestações tradicionais mais importantes entre os Guarani, e foi escolhido como evento de lançamento do Mbyá Ayvu justamente por reunir todas as características necessárias para o amplo acesso aos produtos do projeto. Durante os

preparativos para esse ritual, que contou com a presença de jovens e representantes das aldeias Tenondé Porã (São Paulo) e Boa Vista (Ubatuba), concretizando a possibilidade de intercâmbio entre outras aldeias, foram coletados os registros audiovisuais.

Os esforços desta pesquisa buscaram auxiliar na construção de mídias que permitam reflexão cultural, com a finalidade de reaver aspectos da linguagem, da poética e da técnica tradicional, e que possam ser utilizadas como suporte para o ensino no contexto escolar da comunidade indígena.

Para a realização do acervo audiovisual, foi executada a produção participativa e colaborativa de um mapeamento de memórias e saberes da Aldeia a partir da coleta de depoimentos, imagens e vídeos de moradores detentores de saberes tradicionais característicos e, além disso, foram feitos registros audiovisuais e fotográficos de manifestações culturais de música e dança.

Além disso, houve um diálogo com lideranças espirituais e políticas da aldeia, que conduziram as conversas a fim de definir o andamento das entrevistas e determinar quais eixos seriam abordados. Também foi definido que o acervo gerado pelos registros em áudio e vídeo deveria ser composto, majoritariamente, em língua Guarani, com a participação de um entrevistador Guarani sempre que possível.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas com participantes representativos a cada temática investigada, levantando pautas em relação à **Espiritualidade**; à **Culinária**, abordando como eram os pratos do dia a dia e os tradicionais, e como são atualmente; à confecção do **Cachimbo**, apresentando suas variações em barro e raiz de pinheiro; à **Caça e Pesca**, abordando o aspecto prático, referente à forma de realização de tal atividade no passado e como é realizada nos dias atuais, além de uma reflexão sobre aspectos que podem melhorar; e o aspecto técnico, relacionado à confecção de arcos, flechas e outras ferramentas; **Artesanato**, realizando um levantamento do que é produzido na aldeia, como se transmitem os saberes do artesão; **Música**, sobre os instrumentos, o papel da música nos rituais e na dança, e **Atividades Econômicas da Aldeia**, levantando o que a aldeia produz e quais são os rumos desejados pela comunidade.

Com essas diretrizes definidas, foram realizadas seis entrevistas com quatro entrevistados, resultando em 181 fotos e 3h40 de registro audiovisual. Como produto material deste trabalho consta a distribuição de 44 DVDs com os materiais audiovisuais e fotográficos coletados nas etapas da pesquisa.

O Material Audiovisual como Produto e Método

Dois eixos nortearam o desenvolvimento da atividade de registro audiovisual e fotográfico: o **registro como produto** e o **registro como método**. Essa distinção é fruto da reflexão nas experiências de captação anteriores e no exercício de expandir a compreensão sobre a pesquisa como um todo, seus processos e resultados, contextualizando o produto como objeto (a coleção gerada propriamente dita, material, quantificável) e o método como meio imaterial, como processo, como desenho das ações. Também partimos da premissa de que a coleção audiovisual registrada durante as etapas de campo se caracteriza por resíduos em imagem e som do processo de pesquisa, impressões em foto e vídeo de ações ligadas a produção do livro.

Dessa forma, os eixos “produto” e “método” também podem ser entendidos como resultantes distintas e complementares de pesquisa: uma **material**, e outra **imaterial**, cada qual com suas atribuições: o produto material como documento em um acervo futuro e a técnica como meio de identificação, salvamento e transmissão de cultura.

Observa-se aqui, então, o registro como produto, como uma herança material da pesquisa realizada. Essa coleção de registros constitui o acervo propriamente dito, em todos os documentos gerados em meios e suportes variados (fotografias, vídeos, áudios, textos etc.). Assim, a atividade de registro como fim, torna-se um documento a dar suporte aos indígenas e como fonte de consulta aos aspectos de sua cultura, de suas tradições e histórias de vida. Desse modo, espera-se que a ação permita o fomento de elementos de interesse dos povos por sua própria cultura, bem como na identificação e no registro de sua história, como objetos de inserção política e reflexão para seu povo, desenho complexo do conjunto de estruturas de proteção institucionais que pouco tiveram oportunidade de interagir. Além disso, cabe salientar que, enquanto produto, sobre essa coleção elabora recairá as pesquisas subsequentes em acesso público, tanto para indígenas como para não indígenas.

O registro como método, por sua vez, trata do processo de registrar, em como a intervenção de registro audiovisual foi conduzida e em que medida este é o fator edificante e qualitativo das imagens registradas – em sinergia com o caráter qualitativo de cada um dos atores da pesquisa. Dos direcionamentos dados para as captações, sempre discutidos entre os pesquisadores; das práticas do audiovisual e da fotografia, em como proceder na realização

dos registros; na escolha de como e onde montar os equipamentos; no trato com os entrevistados; nos pré e pós-registros. Ou seja, de forma sucinta, protocolos de contato e operação que dizem respeito à atividade como meio - a experiência em se registrar, e não só, em ser registrado. Como ação embrionária na apropriação da linguagem do registro audiovisual em sua ampla potencialidade.

Para que pudéssemos iniciar as atividades, tínhamos de dar providência a uma série de questionamentos para fundamentação de nossas ações. Ou seja: o quão importante é o registro como documento, como instrumento de memória e como linguagem e, fundamentalmente, como fazer um acervo reconhecido pelos próprios indígenas? Como a equipe poderá se organizar para conquistar estes objetivos?

A equipe desenhou e estruturou ações e protocolos de operação em registrar, da abordagem até a desmontagem do equipamento, com base em experiências anteriores e necessidades específicas. É nesse cenário que lançamos mão de alguns excertos extraídos do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC): manual de aplicação, publicação do Departamento de Identificação e Documentação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional que inspirou o desenvolvimento da fundamentação metodológica proposta, e que iluminou pontos absolutamente convergentes com a identificação e condução das atividades do registro audiovisual (IPHAN, 2000).

Portanto, foi dada como premissa a identificação e documentação de bens culturais, de qualquer natureza, para atender à demanda pelo reconhecimento de bens representativos da diversidade e pluralidade culturais dos grupos formadores da sociedade. Desse modo e partir da identificação de indivíduos, bens e/ou atividades de interesse, o protocolo para intervenção junto aos indivíduos e comunidades baseou-se em um conjunto de objetivos que possibilitasse a realização do projeto, desde a sistematização de fontes e documentos relevantes, até o subsídio técnico para registro em texto e material audiovisual dos aspectos da identidade (relacionados a edificações, lugares, celebrações, formas de expressão e ofícios).

Em consonância com as perspectivas sugeridas pelo Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial, instituído pela portaria ministerial nº 37 de 04/03/1998, observou-se e aprofundou-se nas etapas de pesquisa:

- **Saberes** e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;
- **Celebrações**, festas e folguedos que marcam espiritualmente a vivência do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e da vida cotidiana;
- **Linguagens** musicais, iconográficas e performáticas;
- **Espaços** em que se produzem as práticas culturais (IPHAN, 2000, p. 23).

Resultados e Discussão

Como sustentam Gallois e Carelli (1995), os recursos audiovisuais, quando colocados à disposição dos povos indígenas, promovem a oportunidade de um diálogo adaptado às formas de transmissão cultural dessas sociedades de tradição oral, potencializando a transmissão participante, já que, nelas, os meios de comunicação não verbais são determinantes. Além disso, através da apropriação da tecnologia audiovisual, que permite uma manutenção cumulativa das informações, há uma contribuição para o fortalecimento da identidade da população e para o diálogo intercultural além de, no contexto escolar, contribuir para uma aproximação deste espaço à rotina da comunidade, com objetivo de preservar a memória do grupo (RUSSO, 2007).

Portanto, cabe colocar em questão o que Ferreira Netto (2008) apresenta em suas discussões sobre a memória coletiva e a memória histórica, termos que se diferem com base na forma documental, já que a mídia própria da memória coletiva, e também individual, é a oralidade, e a mídia da memória histórica são os documentos permanentes, escritos ou não. Dessa forma, diferentemente da memória histórica, a duração da memória coletiva é igual ou menor que a duração do indivíduo, já que deste depende sua manutenção, e isso só será excedido através da constante divulgação para outros indivíduos, que contribuirão com seus próprios relatos, reconstruindo a memória coletiva e substituindo a anterior.

A educação indígena, esfera intrínseca do cotidiano na aldeia, e a coesão do grupo são diretamente transformadas com a inclusão de novos elementos a suas dinâmicas: a língua portuguesa falada e escrita através da educação escolar é um exemplo. Se, conforme apontam Nascimento e Urquiza (2010), num primeiro momento a escolarização dessa população, de acordo com o modelo de escola praticado, foi um instrumento que promoveu a opressão e integração forçosa, atualmente, já com uma epistemologia reformulada sobre outros paradigmas – de emancipação para essa população –, a escola é um espaço de possível diálogo entre os conhecimentos tradicionais e aqueles que a cultura não indígena acumulou, não com objetivo de torna-los um só, mas de reconhecer e respeitar as diferenças. Além disso, essa forma de alteridade possibilita a valorização da língua e dos saberes indígenas, conforme seus interesses e tradições.

Demasiado têm sido os contatos da população com pesquisadores e agentes externos, conjuntura que reverberou em mudanças sensíveis a paisagem e as relações sociais no litoral. Neste cenário em que tudo se modifica com base em necessidades urbanas, documentos e registros, negociações e afins – o aspecto político em se documentar foi, não ingenuamente, assimilado pela população da aldeia Ribeirão Silveira. Também sobressai o ato de registro como ponte institucional entre estes mundos, os povos e as instituições de cultura e as necessidades em se documentar, como um reflexo da cultura em transformação, de questões operantes de toda a ebulição sociopolítica que vivem. A figura do pesquisador, muitas vezes converge na daquele que, em alguma medida, tomará providência sobre a aflição imediata, em realidades que por mais urgentes, frequentemente não fazem parte do conjunto de ações de seu alcance, restando apenas o fornecimento de informação como meio de assistência ao indivíduo.

Considerações Finais

Como foi aqui apresentado, a Terra Indígena Ribeirão Silveira é permeada por processos externos que, constantemente, tensionam seus conhecimentos e saberes. Mas cabe ressaltar que os problemas e dificuldades vividos por essa população não existem porque os indígenas pautam suas vidas na oralidade e não na escrita, mas sim porque são oprimidos política e socialmente a partir da valorização excessiva dos conhecimentos da cultura não indígena, que aparece como dominante, enquanto há uma desqualificação dos conhecimentos tradicionais daquele povo que se quer dominar (D'ANGELIS, 2007). No sentido de inverter esse cenário, a educação indígena intercultural e a inserção de material que valorize os conhecimentos tradicionais pode ser um importante contributo.

É no contexto dessa escola intercultural que o trabalho audiovisual elaborado em conjunto com a população da aldeia possibilitou caminhar na direção contrária à supervalorização da escrita, propondo um material que dialogue com a oralidade, que é um traço marcante da cultura Guarani, a partir dos elementos próprios de sua cultura.

As coletas aconteceram no contexto de inserção desses indivíduos com abrangência de participantes reduzida. A metodologia adotada primou não só pelos registros e livros como documentos concretos, resíduos materiais produzido pela pesquisa, mas também valorizando

a experiência de se registrar. Esse trânsito é o que dá corpo e representatividade ao acervo produzido.

A partir destas premissas e conceitos, objetivando um material não só rico em informações para subsídio e aprofundamento dos temas abordados, como também privilegiando a experiência de intervenção e interação entre estes atores, as atividades se desenvolveram até então. Os pesquisadores envolvidos sempre debateram aspectos de sua inserção nos cenários da pesquisa, em busca de compreender e potencializar suas ações de forma a contemplar as expectativas institucionais do acervo produzido e como devolutiva à comunidade, sabendo que:

Ainda que a reconstituição e a interpretação da realidade cultural sejam, a rigor, parte do ofício de cientistas sociais e em particular do antropólogo, levantamentos amplos, coleta e sistematização de documentos e o estímulo à pesquisa podem e devem ser desenvolvidos pelos técnicos de patrimônio em seus variados perfis acadêmicos. Esta é não só uma tarefa realizável, como deve ser incentivada, como oportunidade ímpar de intercâmbio e interação entre esses técnicos e os acadêmicos de diversas áreas que deverão ser chamados a dar sua contribuição (IPHAN, 2000, p. 24).

Os esforços desta pesquisa buscam auxiliar a construção de acesso a mídias que permitam reflexão cultural, com a finalidade de revelar aspectos da linguagem, da poética e da técnica tradicional. Esse tipo de atividade de registro documental promove em si um debate, além de potencializar a geração de mais documentos, que virão a ilustrar aspectos culturais e saberes específicos que marcam a vivência social e espiritual das comunidades originárias. Cabe ressaltar que tal pretensão não pretende que, a partir da preservação e valorização dos conhecimentos tradicionais, a cultura indígena se mantenha imutável, reforçando uma postura conservacionista, pois é entendido que as diversas interações a que está sujeita (urbanização, impactos ambientais, migrações, educação escolar, etc) contribuem para uma ressignificação de seus conteúdos.

Referências Bibliográficas

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo? Cefiel - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), 2005.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha . Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?. 1. ed. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú, 2007. v. 1. 48p.

FERREIRA NETTO, Waldemar. Os índios e a alfabetização. 1ª ed. São Paulo: Paulistana, v. 1., 178 p., 2012.

_____. Tradição oral e produção de narrativas. 1ª ed. São Paulo: Paulistana. v. 1. 104 p., 2008.

GALLOIS, D T; CARELLI, V. Diálogo entre povos indígenas: a experiência de dois encontros mediados pelo video. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 38, n. 1 , p. 205-59, 1995.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Terras Indígenas. Terra Indígena Ribeirão Silveira. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3678>>. Acesso em: 27/04/2017.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC 2000): Manual de Aplicação. Brasília, IPHAN - 2000. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_do_INRC.pdf>, acessado em 28/09/2017.

IVO, I. P.; SILVA, C. S. P. Educação Escolar Indígena: Reflexões sobre Língua e Cultura nos Territórios Etnoeducacionais. Terra Livre, São Paulo, v. 2, n. 45: 197-224, 2017.

MACEDO, Valéria. 2010. Nexos da diferença. Cultura e afecção em uma aldeia guarani na Serra do Mar. Tese de Doutorado, PPGAS/FFLCH/USP, São Paulo.

MAHER, Terezinha. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.75-108.

MARCON, Telmo. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. Visão Global, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2010.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 19, n. 49, p. 11-17, Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28/09/2017.

NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. In: Currículo sem fronteiras, v.10, n.1, p.12-32, jan.-jun. 2010.