

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL

LEILA APARECIDA DE SOUZA

BAKARU NA COMUNIDADE INDÍGENA *BORORO* DA ALDEIA CENTRAL DE
TADARIMANA, EM RONDONÓPOLIS – MATO GROSSO: CONCEITOS E
MANIFESTAÇÕES

Belo Horizonte-MG

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL

LEILA APARECIDA DE SOUZA

BAKARU NA COMUNIDADE INDÍGENA *BORORO* DA ALDEIA CENTRAL DE
TADARIMANA, EM RONDONÓPOLIS – MATO GROSSO: CONCEITOS E
MANIFESTAÇÕES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE – UFMG, na Linha de Pesquisa *Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas*, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Rabelo Gomes

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Gorete Neto

Belo Horizonte-MG

2014

S729b
T

Souza, Leila Aparecida de, 1971-
Bakaru na comunidade indígena Bororo da aldeia central de Tadarimana, em Rondonópolis - Mato Grosso : conceitos e manifestações / Leila Aparecida de Souza. - Belo Horizonte, 2014. 210 f., enc, il..

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Ana Maria Rabelo Gomes.

Co-orientador : Maria Gorete Neto.

Bibliografia : f. 199-205.

Anexos : f. 206-210.

1. Educação -- Teses. 2. Índios -- Educação -- Teses.
3. Índios Bororo -- Educação -- Teses. 4. Escolas indígenas -- Brasil.
I. Título. II. Gomes, Ana Maria Rabelo. III. Gorete Neto, Maria.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9798

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Para Marildes Marinho da Silva (in memorian), pela aceitação.

AGRADECIMENTOS

No percurso de sua produção, esta pesquisa contou com participações e contribuições que tornaram possível a sua realização.

Na etapa da pesquisa de campo, agradeço:

À mediação de Félix Rondon *Adugoenau, Bororo* que me apresentou à liderança da Aldeia Central de Tadarimana. A sua confiança em meu trabalho e a sua credibilidade entre o seu povo me abriram portas para essa fase da pesquisa.

A Edner Ferreira (Téo), sempre a postos na condução das minhas idas e vindas à aldeia.

Aos *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana pelo acolhimento e pelo convívio. Vocês foram mestres em meu processo formativo sobre *bakaru* e seguem sendo parceiros a quem respeito e estimo.

Às crianças *bororo*, constantes companheiras na pesquisa.

A Sônia Borcardt (Soninha), uma amiga para a vida toda.

Pelas condições materiais para a realização da pesquisa, agradeço:

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso pela liberação das atividades para a qualificação profissional e pelo custeio da pesquisa. Para isso, foi importante o trabalho das colegas da Comissão de Qualificação, assim como o incentivo e apoio para a proposição da pesquisa, recebidos de Ema Marta Dunck Cintra.

No acompanhamento aos vários processos da pesquisa e nas orientações à escrita, agradeço:

À Prof.^a Dr.^a Ana Maria Rabelo Gomes (orientadora) e à Prof.^a Dr.^a Maria Gorete Neto (coorientadora) por assumirem a continuidade do trabalho de orientação desta pesquisa, compartilhando conhecimentos, indicando fontes e demonstrando paciência no acompanhamento ao tempo da estruturação deste saber.

Ao Prof. Dr José Ribamar Bessa Freire, à Prof.^a Dr.^a Karenina Vieira Andrade, à Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Oliveira Galvão e ao Prof. Dr. Paulo Augusto Mário Isaac, pelas contribuições preciosas e pela generosidade com que olharam para esta pesquisa.

A Clarisse Raposo, pela leitura atenta e pelas sugestões enriquecedoras para o trabalho.

A Félix Rondon *Adugoenau*, pela assessoria na revisão.

Pela motivação e apoio a distância, agradeço:

À minha família. No seio dela nascem os sonhos, e a ela retorno para compartilhar essa conquista.

Aos colegas de trabalho da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica, pelas informações levantadas sempre que solicitadas e pelo carinho com que sempre me recebiam a cada encaminhamento de relatório.

RESUMO

Esta pesquisa etnográfica expõe conceitos de *bakaru* e suas manifestações na comunidade indígena dos *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana, em Rondonópolis, Mato Grosso. Significado como “história do povo”, “fundamento”, “códigos sociais”, *bakaru* são narrativas míticas contendo os princípios sócio-cósmicos dos *Bororo*. Prescrições desse *corpus* de conhecimento puderam ser observadas na aldeia circular no território da Aldeia Central, nas uniões matrimoniais entre homens e mulheres, pertencentes a clãs de metades complementares em permanente disputa, para a procriação de descendentes aos ancestrais-chefes das subdivisões clânicas, no patrimônio de nomes pessoais e em etapas de funeral. Em sua construção, a pesquisa pressupôs que o conhecimento sobre tais códigos orientadores da vida na comunidade propiciariam melhor compreensão dos processos de educação não escolarizada e escolarizada encontrados na aldeia. Como padrões culturais que determinam o modo como *Bororo* vive, *bakaru* foi o conhecimento acionado para propagar às novas gerações essa maneira de viver do povo, em situações destacadas das vivências sociais, com o fim de mostrar o funcionamento da forma não escolarizada de educar na comunidade. Na educação escolarizada, *bakaru* apareceu quando houve proposição de uso de conhecimento *bororo* na escola. Com isso, as motivações para a escolha dos conhecimentos que serviriam como “temas”, as estratégias de coleta, as finalidades de uso desses conhecimentos, as metodologias empregadas ao desenvolvimento das etapas de produção foram apontando o alcance, as limitações, as inadequações e as possibilidades de discutir questões relevantes para a educação escolar local. Partir da compreensão de *bakaru*, um conceito fundamental na vida dos *Bororo*, para conhecer aspectos de sua sociedade, dentre eles a educação praticada em uma de suas comunidades, foi a escolha de abordagem desta pesquisa e talvez sua principal contribuição aos estudos sobre a escola indígena.

Palavras-chave: *Bakaru*. *Bororo*. Educação. Escola Indígena.

ABSTRACT

This ethnographic research expounds on *bakaru* concepts and cultural expressions in the *Bororo* indigenous community of the Tadarimana Central Village, in Rondonópolis, Mato Grosso. Meaning “history of the people”, “principle”, “social codes”, *bakaru* involves mythical narratives containing the socio-cosmic principles of the *Bororo* people. Principles of that *corpus* of knowledge were observed in the circle shaped village within the territory of the Central Village; in the marital unions of men and women belonging to clans from complementary halves in constant wrangling to provide descendants for the ancestral chiefs of the clan subdivisions; in personal names and in stages of funerals. The research assumed, in its construction, that the knowledge of such life-guiding codes in the community would help understand the processes of formal schooling and informal education found in the village. In terms of cultural patterns that determine the way the *Bororo* people live, *bakaru* was implemented to instruct the new generations on that way of life, in special situations of social experiences, in order to show how informal education works in the community. Within the formal education, *bakaru* was introduced after a proposal to use *bororo* knowledge at school. In this way, the reasons for the choice of knowledge issues that would serve as subjects, the collection strategies, the purpose of using that kind of knowledge, the methods used in the development of production stages started pointing out the scope, limitations, inadequacies and the possibilities of discussing issues relevant to the local school education. To start from the understanding of *bakaru*, a fundamental concept in the life of the *Bororo* people, in order to know aspects of their society such as the education practiced in one of their communities was the approach chosen for this research and maybe the major contribution to the studies on indigenous school.

Keywords: *Bakaru*. *Bororo*. Education. Indigenous school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos Cefapros MT	16
Figura 2 - localização dos <i>bororo</i> em Mato Grosso: 1. Terra Indígena <i>Perigara</i> , 2. Terra Indígena Teresa Cristina; 3. Terra Indígena Tadarimana; 4. Aldeia <i>bororo</i> Sangradouro, na Terra Indígena Xavante de São Marcos, 5. Terra Indígena <i>Meruri</i>	54
Figura 3 - Croqui Aldeia Central de Tadarimana	58
Figura 4 - Mulher <i>bororo</i> trançando o <i>kodo kora</i>	59
Figura 5 - Homens <i>bororo</i> reformando o telhado de uma casa.....	60
Figura 6 - Parte de terreno cercado para roça comunitária.....	62
Figura 7 - Parte de terreno com roça familiar.....	63
Figura 8 - Fachada do Posto de Saúde Otávio <i>Kodo Kodo</i>	66
Figura 9 - Fachada da Pastoral da Criança	69
Figura 10 - Fachada da Escola Municipal Indígena Leosídio Fermau.....	70
Figura 11 - Trecho do campo de futebol na Aldeia Central de Tadarimana	71
Figura 12 - Líder discursando em dia de torneio de futebol.....	72
Figura 13 - Trecho do Rio Tadarimana	75
Figura 14 - O paliçada	76
Figura 15 - Croqui da aldeia circular na Aldeia Central de Tadarimana	91
Figura 16 - Planta da aldeia circular com nomes de chefes de linhagem.....	92
Figura 17 - Fachada da escola <i>Toribugu Arua</i> . À frente dela, a filha do ancião que deu nome à escola	113
Figura 18 - desenhando a aldeia circular <i>bororo</i>	123
Figura 19 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	134
Figura 20 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	137
Figura 21 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	137
Figura 22 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	137
Figura 23 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	138
Figura 24 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	139
Figura 25 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	140
Figura 26 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	141
Figura 27 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	142
Figura 28 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	142
Figura 29 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	142
Figura 30 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	143
Figura 31 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	144
Figura 32 - Ritual: <i>Adugo Biri</i>	145
Figura 33 - Em destaque, à frente, três mulheres <i>Aroroe</i> confeccionando enfeite para o ritual de nomeação	163
Figura 34 - Três enfeites de testa do clã <i>Baado Jebage</i> e um enfeite do clã <i>Aroroe</i>	164
Figura 35 - Ritual de nomeação de menino <i>Aroroe</i>	165
Figura 36 - Cocos de palmeira de babaçu cozidos e polpas de bocaiuvas cozidas	175
Figura 37 - Cartaz exposto em sala de aula durante a “Festa das comidas típicas”, em 2012	176
Figura 38 - Cartaz exposto durante a “Festa das comidas típicas”, em 2012.....	179

Figura 39 - Cartazes afixados na classe de alfabetização da escola da Aldeia Central.....	181
Figura 40 - Mulher <i>Aroroe</i> fazendo pintura facial <i>Aroroe</i> para ritual de nomeação	186
Figura 41 - Pinturas faciais expostas em dia da “Festa das comidas típicas”	187
Figura 42 - Mesa posta no paliçada.....	191
Figura 43 - Degustação dos pratos	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Povos indígenas de Mato Grosso	13
Quadro 2 - Escolaridade dos Professores das escolas estaduais indígenas de MT.	14
Quadro 3 - Magistério Intercultural	14
Quadro 4 - População da Terra Indígena Tadarimana, Censo da pesquisadora/2012.....	56
Quadro 5 - População da Aldeia Central de Tadarimana – filiação clânica	96
Quadro 6 - Uniões matrimoniais recomendadas na Aldeia Central de Tadarimana	100
Quadro 7 - Entrevistados sobre os nomes clânicos	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Casai	Casa de Saúde do Índio
CDHSB/ROO	Centro de Direitos Humanos Simão <i>Bororo</i> – Rondonópolis
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefapro	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEEI	Conselho de Educação Escolar Indígena
CICAF	Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
<i>EB</i>	Enciclopédia <i>Bororo</i>
E EI	Escola Estadual Indígena
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funai	Fundação Nacional do Índio
ASPLAN	Associação dos Servidores da Secretaria de Planejamento
FUNRURAL	Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INBRAPI	Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIT	Posto Indígena Tadarimana
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODEAGRO	Programa de Desenvolvimento Agroambiental
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

Seduc/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SESAI	Secretaria de Saúde Indígena
SMEC/ROO	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rondonópolis
SPDM	Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SUDE	Superintendência de Diversidades Educacionais
SUFP	Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	37
1. MUNDO BORORO	38
1.1.1 “Somos <i>Orari Mogo-doge</i> . Somos flor de ipê.”	43
1.1.2 <i>Meriri Poro</i> e o veado fêmea.....	48
1.2 ETNÔNIO.....	49
1.3 LÍNGUA.....	51
1.4 A TERRA INDÍGENA TADARIMANA	53
1.4.1 A Aldeia Central de Tadarimana	57
1.4.1.1 Empregos e rendas.....	63
1.4.1.2 Instituições: saúde e educação.....	66
1.4.1.3 Lugares de recreação.....	70
1.4.1.4 Os cemitérios e o paliçada	75
CAPÍTULO II	77
2. BAKARU EM NARRATIVAS-VIVÊNCIAS	78
2.1 NARRADORES DOS CONCEITOS DE <i>BAKARU</i>	80
2.1.1 “Capitão da cultura” <i>bororo</i>	82
2.1.2 Cantor <i>bororo</i>	86
2.1.3 Professores <i>bororo</i>	89
2.2 “ <i>BAKARU</i> QUER DIZER... NÃO TEM OUTRO NOME. É <i>BAKARU</i> MESMO.”.....	90
2.2.1 A aldeia circular e a identidade social <i>bororo</i>	93
2.3 <i>BAKARU</i> EM NARRATIVAS-NOMES <i>IE</i>	101
2.3.1 “Tudo nome <i>bororo</i> é tudo de <i>bakaru</i> ”	103
2.3.2 O caso <i>Toribugu Arua</i> : nomes em conflito	112
2.4 <i>Bakaru</i> é “também o fundamento do povo”	115
CAPÍTULO III	118
3. BAKARU EM NARRATIVAS-SONS-CORES-MOVIMENTOS	119
3.1 NARRATIVA DE <i>AKIRÓ</i>	122
3.2 NARRATIVA DE <i>MORI</i>	130
3.2.1 A ‘caçada’ da onça	132
3.2.2 Reconstituição narrativa: entrega do couro da onça.....	134
3.3 “TUDO, TUDO, TUDO É <i>BAKARU</i> ”	146

CAPÍTULO IV	150
4. BAKARU NA EDUCAÇÃO	151
4.1 EDUCAÇÃO <i>BORORO</i>	152
4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TADARIMANA	169
4.2.1 “Festa das comidas típicas”: origem.....	172
4.2.2 “Festa das comidas típicas”: desdobramento temático.....	182
4.2.3 “Festa das comidas típicas”: exposição e degustação	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	199
ANEXOS	206
ANEXO 1 - Esquema das uniões matrimoniais <i>bororo</i>	206
ANEXO 2 - Animais caçados para <i>mori</i>	207
ANEXO 3 - Lista de espécies clônicas dos <i>Bororo</i>	208

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi se construindo a partir do interesse em compreender uma questão abarcada pelo campo em que atuo profissionalmente, a Educação, e não contemplada na especificidade de minha formação inicial no curso de Letras. A escola indígena passou a constar na pauta de minhas atribuições profissionais em outubro de 2008, quando a professora que lecionou por 18 anos Língua Portuguesa e Literatura em escolas urbanas, públicas e privadas, vai para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) fazer parte da equipe de profissionais da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Compreender a escola indígena implica buscar o conhecimento de normas legais e orientações gerais para a sua instituição e de especificidades das experiências locais, em função dos fundamentos próprios de cada povo e de seus interesses em apropriar-se da escola. Sem a compreensão dessas pontas de embasamento, as atribuições legalmente fixadas pelo Decreto n.º 26/1991 (envolvendo os Ministérios da Justiça e da Educação) para cumprimento das secretarias de educação podem ficar comprometidas por ações equivocadas.

O Decreto fixa que ao Ministério da Educação (MEC) compete “coordenar as ações referentes à Educação Indígena¹, em todos os níveis e modalidades de ensino” (art. 1.º) e estabelece que “As ações previstas no art. 1.º serão desenvolvidas pelas Secretarias dos Estados e Municípios, em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.” (art.2.º). Nesse sentido, situar o lugar profissional de onde falo é parte importante nesta produção, porque foi o compromisso no cumprimento das atribuições que desencadearam este processo formativo.

A pesquisa é um estudo etnográfico resultante de um período de 209 dias descontínuos de pesquisa de campo com observação participante, entre setembro de 2011 e novembro de 2012, com retorno de uma semana em janeiro de 2013, na Aldeia Central de Tadarimana, localizada a aproximadamente 45 km de Rondonópolis, em Mato Grosso, onde vive um grupo de 322 *Bororo* (censo da pesquisadora, 2012). A opção pelo convívio com o povo delimitado veio da compreensão de que o conhecimento sobre os fundamentos da vida das pessoas que fazem uso da escola indígena precisa estar à frente do conhecimento do

¹ O termo “escolar” passou a ser registrado oficialmente entre as palavras “Educação” e “indígena” compondo a expressão Educação Escolar Indígena na Resolução n.º 3, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, publicada em 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena.

emaranhado de normatizações institucionais, as quais têm a sua relevância desde que referenciadas a esses sujeitos.

Estar com os sujeitos no local em que vivem foi muito importante, uma vez que é na interação cotidiana que as visões de mundo se expressam, em palavras e modos de vida, e as relações atam ou desatam-se, dependendo de quão dispostos estamos a saber do outro, da sua maneira de socializar-se e do quanto podemos aprender com ele.

A educação escolar indígena na Seduc/MT

No estado de Mato Grosso, há atualmente 209 escolas indígenas (67 estaduais e 9 salas anexas em escolas não indígenas e 141 municipais). Em 2013, de acordo com o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Seduc/MT/2013, elas atenderam a 19.039 alunos matriculados (10.291 nas escolas estaduais e 8.748 nas escolas municipais). São escolas para uma população declarada de 33.367 indígenas (pertencentes a 42 etnias), num universo estimado de 3.182.114 habitantes para o Estado em 2013 (Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/ 2010).

Quadro 1 - Povos indígenas de Mato Grosso

Apiaká, Arara do Aripuanã, Aweti, Bakairi, Bororo, Cinta Larga, Chiquitano, Enawené-Nauê, Hahaintsú, Ikpeng, Irantxe, Juruna (Yudjá), Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kayabi, Kayapó, Katitaulu, Kreen-Akarôre, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Metuktire, Munduruku, Myky, Nahukwá, Nambikwara, Naravute, Panará, Paresi, Parintintin, Rikbaktsa, Suyá, Tapayuna, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waurá, Xavante, Ywalapiti, Zoró.

Fonte: Fundação Nacional do Índio - Funai, 2010².

Na estrutura organizacional da Seduc/MT, a educação escolar indígena é atendida por duas superintendências: a Superintendência de Diversidades Educacionais (SUDE) e a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFPE). Na SUDE está a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, cujo coordenador é um indígena do povo *Bororo*. Compete a essa Coordenadoria acompanhar as questões administrativas e pedagógicas das escolas indígenas. Ela também responde pela formação inicial dos professores indígenas em nível médio, desenvolvendo as ações em parceria com o MEC.

² Embora ainda não conste no registro oficial da Funai, há um grupo de indígenas Guarani, vindos do Mato Grosso do Sul, vivendo em Mato Grosso, na Aldeia Iriri Novo, junto com os Terena, no município de Matupá.

No ano de 2013, a composição do quadro de professores das escolas indígenas da rede pública estadual era de 501 professores indígenas, apresentando a seguinte formação:

Quadro 2 - Escolaridade dos Professores das escolas estaduais indígenas de MT.

Escolaridade dos professores das escolas indígenas				
Ensino Superior	Ens. Médio Magistério	Ens. Médio Propedêutico	Ens. Fundamental completo	Ens. Fundamental incompleto
156	90	89	101	65

Fonte: Conselho de Educação Escolar Indígena – CEEI, SUDE/Seduc/MT, 2013.

O quadro mostra que ainda há uma demanda expressiva para a formação inicial de professores em nível médio, por isso, atualmente, está em andamento um curso de formação nesse nível – Magistério Intercultural – iniciado em julho de 2012, com previsão de término para 2015. O curso acontece em etapas presenciais, no período de férias escolares, e em etapas intermediárias, quando o cursista desenvolve suas atividades como professor na aldeia. Esse curso de formação também atende aos professores de escolas indígenas da rede municipal, dentre os quais estão inscritos cinco professores de escolas da Terra Indígena Tadarimana, mantidas pela prefeitura de Rondonópolis.

O curso é realizado em parceria com o MEC, a Funai, as secretarias municipais de educação e o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI). As aulas presenciais acontecem em 12 escolas indígenas e o repasse do recurso para a sua manutenção é depositado como verba do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo administrado pela equipe de profissionais das escolas que sediam o curso.

Os professores que assumem as disciplinas são preferencialmente os indígenas com ensino superior concluído. Ao todo, o curso atende a 382 cursistas, pertencentes a 22 diferentes povos, conforme mostra o quadro seguinte:

Quadro 3 - Magistério Intercultural

Escolas	Aldeia/Município	Povo/ total de cursistas
EEI Bepkororoti	Piaruçú – São José do Xingu	Mebengokrê(30)
UAB (Universidade Aberta do Brasil) – Anexa EEI Bepkororoti	Guarantã do Norte	Terena e Panará (30)
EEI Dom Filippo Rinaldi	São Marcos – Barra do Garças	Xavante (35)
EEI Korogedo Paru	Córrego Grande – Santo Antônio do Leverger	Bororo (30)

EEI Rãí'Rãte	São Pedro - Campinápolis	Xavante (35)
EEI Pirineus de Souza	Nambikwara – Comodoro	Nambikwara (30)
EEI Central Ikpeng	Central Pavuru – Feliz Natal e Canarana	Ikpeng, Kayabi, Trumai, Suyá, Mehinako, Kamayurá, Waurá, Yudjá (30)
EEI Central Leonardo	Central Leonardo –Alto Xingu e Gaúcha do Norte	Kuikuro, Ywalapiti, Kamayurá, Waurá, Mehinako, Kalapalo, Matipu (30)
EEI Malamalali	Aldeia Rio Verde – Tangará da Serra	Paresi (30)
EEI Zarup`Wej	Aldeia Zoró - Rondolândia	Zoró (30)
EEI Eterepuiy	Rio Capivara	Rikbaktsa (30)
EEI Komomoya	Aldeia Iriri Novo - Matupá	Terena (42)

Fonte: Seduc/MT/2013.

A SUFP é constituída de três Coordenadorias no órgão central (onde presto serviço) e mais quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros), localizados em municípios estratégicos do Estado. Cada Cefapro possui uma equipe de professores formadores das diferentes áreas de conhecimento, modalidades e especificidades, encarregados de acompanhar (assessorando e orientando) a formação continuada dos profissionais das escolas da rede pública estadual dos municípios que compõem o polo. Essa equipe também pode atender aos profissionais das escolas municipais, quando município interessado na formação continuada de seus profissionais da educação solicita e são criadas as condições para o atendimento.

Entre os professores formadores existem os que atendem à educação escolar indígena dos quarenta e cinco municípios que possuem escolas nas comunidades indígenas, exceto em Rondonópolis onde é atendida pela Secretaria Municipal de Educação. Em três Cefapros, os professores formadores da educação escolar indígena são indígenas (Cefapro de Confresa: indígena do povo *Tapirapé*, Cefapro de Matupá: indígena do povo *Terena*, Cefapro de Primavera do Leste: indígena do povo *Bakairi*).

Em seis dos 15 Cefapros (Alta Floresta, Diamantino, Cuiabá, Juína, Pontes e Lacerda e Sinop), não há, no momento, professor formador para a educação escolar indígena. Nesses casos, a formação continuada para os profissionais das escolas indígenas é assumida pelo coordenador de formação do Cefapro e pelos demais professores formadores.

Figura 1 - Localização dos Cefapros MT

Fonte: SUFP/Seduc/MT

Os Centros de Formação Continuada fazem parte da política de educação pública do Estado desde 1997, quando foram criados os Cefapros de Rondonópolis e Diamantino (Decreto n.º 2007, de 29/12/1997), a fim de que as escolas se tornassem um lugar de formação no qual os professores e também os demais profissionais da escola pudessem estudar questões com as quais são defrontados no exercício da profissão, não alcançadas pela formação inicial.

Esse momento de estudo acontece semanalmente, dentro da carga horária prevista dos profissionais da educação básica da rede pública estadual, por meio do *Projeto Sala de Educador*. Em sua elaboração, os profissionais das escolas apresentam o levantamento de suas necessidades formativas para melhor ensinar e assegurar a aprendizagem dos alunos, enviando o documento ao Cefapro. Cada escola possui um professor formador responsável por acompanhar (assessorando, orientando, intervindo se necessário) a proposta de formação para os encontros ao longo do ano letivo, o que não impede que alterações possam ser feitas no decorrer das atividades.

Os Centros de Formação Continuada também realizam ações formativas com o MEC, em projetos e programas como *Olimpíada de Língua Portuguesa*, *Olimpíada de Matemática*, *Gestar I e II*, *Pró-Letramento*, *Pró-Funcionário*, *Pró-Formação*, *Pró-Gestão*, etc. (alguns já concluídos e outros ocorrendo anualmente). Participam ativamente da organização das etapas municipais e estaduais da CONAE (Conferência Nacional de Educação) e, atualmente, em relação à formação de professores indígenas, acompanham e orientam os cursistas do Magistério Intercultural na realização das atividades nas etapas intermediárias.

Muito se tem falado e escrito sobre o atendimento das secretarias de educação às escolas indígenas. Freire (2004, p. 25) remete ao documento produzido no *III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima*, realizado em julho de 1990, no qual se reconhece que “a maioria das escolas indígenas segue currículo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação”, impondo práticas educativas e conteúdos programáticos que não levam em consideração as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem (MARI, 1991, p. 1).

Na pesquisa intitulada “*O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: Protagonismo Indígena*”, Ângelo (2005, p. 6, 29) aponta alguns aspectos ao que considerou “avanços pontuais” para a educação escolar indígena em Mato Grosso e cita quais seriam os entraves que impedem avanços substanciais. Segundo a autora, um dos entraves seria a atuação homogeneizadora do sistema estadual de ensino para lidar com a nova realidade prevista na legislação, porque as secretarias ainda não incorporaram plenamente esse novo paradigma em suas práticas e desconhecem as políticas internas das sociedades indígenas, cometendo ingerências que, muitas vezes, prejudicam a comunidade indígena.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 11-12) considera que, aparentemente, não existem entraves legais para a efetivação da escola indígena diferenciada. O entrave existente seria o desconhecimento quanto a como operacionalizar os objetivos e as barreiras determinadas por órgãos locais de educação, uma vez que os sistemas educacionais estaduais e municipais precisam considerar a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas e precisam rever seus instrumentos jurídicos e burocráticos.

A recomendação do RCNEI (1998, p. 39-40) para a alteração desse quadro é a formação dos profissionais das secretarias a fim de que estejam esclarecidos quanto às normatizações específicas. Entretanto, reconhece que há um baixo investimento na formação dos servidores dos órgãos públicos que não possuem experiência para dialogar com as sociedades indígenas.

Essas observações feitas ao atendimento prestado por profissionais das secretarias de educação às escolas indígenas não estão num passado próximo. Estão no presente. Elas levam à reflexão de que é preciso ir além das orientações legais-normativas. Os profissionais das secretarias de educação que atendem às escolas indígenas precisam conhecer as finalidades de apropriação da escola pelos povos com os quais lidam, considerando que elas podem variar de

povo para povo. Além disso, é necessário reconhecer que, como em todas as sociedades, nas comunidades indígenas, há processos educativos não escolarizados e escolarizados, com formas e objetivos distintos de propagação.

O conhecimento de processos educativos não escolarizados dos povos indígenas levaria ao entendimento de modos próprios de vida deles, difundidos por meio de ações educativas características desses processos. Tal conhecimento agregado à clareza quanto às finalidades de apropriação da escola por esses povos contribuiriam para que os profissionais das secretarias de educação oferecessem orientações mais qualificadas às escolas indígenas.

Na imersão que fiz para o aprendizado com os *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana, interessava-me, a princípio, conhecer a “arte verbal” (JAKOBSON, 1987, 1969) por meio dos “gêneros artísticos orais” (FELDMAN, 1995) e escritos que circulassem na aldeia, por entender que desvelariam aspectos da cultura do povo e seu conhecimento poderia apontar formas de a Seduc /MT estabelecer diálogos cada vez mais respeitosos com as comunidades dessa etnia na efetivação de sua educação escolar, abrindo possibilidades para se discutir sobre questões gerais postas pela educação escolar indígena.

Queiroz (2004), no artigo em que trata da literatura como um lugar intralinguístico, prestou-se à justificativa para o uso da expressão “arte verbal”, uma vez que ela argumenta contra a desagregação entre estudos linguísticos e literários, a qual não corresponderia os usos da linguagem que mesclam funções pragmáticas, lúdicas e estéticas.

A fim de sustentar sua argumentação, ela remete a Jakobson, cujas produções ao longo da carreira, contestaram tal desagregação por meio de “textos teóricos e críticos sobre a literatura (oral e escrita), a pintura, a música e o cinema (inter-relação entre diferentes linguagens artísticas e também seus estudos)”. (QUEIROZ, 2004, p. 234).

Jakobson (1969, p. 161) reivindicou “para a Linguística o direito e o dever de empreender a investigação da arte verbal em toda a sua amplitude e em todos os seus aspectos”. Com isso, ele destacava que seus estudos enfatizariam as funções pragmática, lúdica e estética da linguagem, considerando a oralidade como um dos aspectos levados em conta na análise da arte verbal que, segundo Queiroz (2004, p. 236), era como Jakobson preferia designar literatura.

A segunda expressão, “gêneros artísticos orais”, foi respaldada em Feldman (1995, p. 56) que a define como “formas orais altamente padronizadas e artísticas normalmente encontradas em culturas que não possuem nenhuma (ou quase nenhuma) literatura escrita”, as

quais, diferentemente da fala cotidiana, “exigem uma autoconsciência e habilidade de quem as produz”.

A convivência em campo mostrou que a noção de gênero restringia o que os *Bororo* me apresentavam com o nome de *bakaru*. A busca pela compreensão de como eles significavam *bakaru* e que importância davam ao termo passou a direcionar a pesquisa em seus objetivos de compreender os significados de *bakaru* expressos pelos sujeitos e ver como *bakaru* está relacionado às vivências *bororo*, observando se ele teria desdobramento na escola da comunidade.

Percurso da pesquisa de campo: da “arte verbal” ao *bakaru*

Segundo Peirano (1995, p. 22), “não há como propriamente ensinar a fazer pesquisa de campo”, uma vez que essa experiência depende da biografia do pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e das situações imprevisíveis que se configuram no dia-a-dia da convivência entre pesquisador e pesquisados. Por causa dessas contingências, o exercício da retomada caracterizou esta pesquisa.

O enfoque da descrição sobre alguns aspectos do percurso da pesquisa de campo recai sobre as situações mais prosaicas da vida, que desde Malinowski vêm sendo sustentadas pela Antropologia como merecedoras da atenção do pesquisador como forma de compreender o interesse de uma sociedade sobre questões que se evidenciam, enquanto se convive socialmente com ela. Por outro lado, o pesquisador também procura, em situações objetivadas para a construção do conhecimento, assumir com os sujeitos a finalidade declarada da sua presença entre eles.

Na Aldeia Central de Tadarimana, desde que passei a perguntar como os *Bororo* significavam *bakaru* e como *bakaru* era acionado por eles na aldeia, em suas vivências, as situações prosaicas e objetivadas estiveram relacionadas a essas questões. Isso porque os sujeitos apontaram para mim que tais questões interessavam a eles e me abriram portas para começo e recomeços da pesquisa de campo.

O início da pesquisa de campo foi marcado por incursões em momentos distintos. Na primeira proposição, eu começaria a conviver entre os *Bororo* em fevereiro de 2011. Cirurgias e complicações anteriores a esse período impediram-me a ida. Em julho do mesmo ano, finalmente estava em condições de ir a campo. No terceiro dia de convívio, enquanto visitava as casas dos *Bororo* com o vice-cacique, sou surpreendida por uma chamada no celular dele. Era a Superintendente de Formação da Seduc/MT, dando a notícia de que a minha

orientadora, Marildes Marinho da Silva, havia falecido. Conto com a compreensão do cacique e com o apoio do vice-cacique para deixar Tadarimana e seguir para Belo Horizonte.

Retornei à aldeia em setembro de 2011 e ouvi de uma das mulheres que eles chegaram a pensar que eu não voltaria mais. A partir daí, mesmo com feridas abertas, a pesquisa de campo se firmava. O lugar determinado pelo cacique para que eu ficasse alojada na Aldeia Central de Tadarimana foi a casa da Pastoral da Criança, também chamada pelos *Bororo* de Tadarimana de padaria, porque num de seus compartimentos deveria funcionar uma padaria, que estava devidamente equipada para isso.

Nos dois primeiros dias da primeira incursão, impressionou-me que sequer uma criança tivesse qualquer curiosidade sobre mim e não fosse à Pastoral. Nesses dias, só os gêmeos (dois meninos na fase da puberdade), timidamente, ao passarem na rua em frente, perguntavam se eu tinha balinha, mas também não paravam para ouvir a resposta. Seguiam em frente.

Localizada em lugar estratégico, a casa da Pastoral parecia assegurar para mim “boas condições de trabalho” em campo (MALINOWSKI, 1976 [1922], p. 21). Dela eu tinha a visão da casa de algumas famílias nos arredores, da região da aldeia circular, de lugares de concentração e circulação pública como o posto de saúde, a escola, o local de reuniões e parte do campo de futebol. A Pastoral era ela própria um local de circulação pública, de modo que as pessoas de diferentes famílias poderiam ser recebidas nela por mim.

Na primeira ida à casa das pessoas da Aldeia Central, eu me apresentava a eles, tomava conhecimento de quem eram e já ia procurando localizar os potenciais sujeitos para as entrevistas. Nas casas, eu dizia que era professora da rede pública estadual de Mato Grosso e queria aprender sobre os *Bororo*, conhecer as suas histórias (empreguei esse termo como uma forma de dizer a eles o que eu queria pesquisar, julgando que seria uma palavra mais familiar que “arte verbal” ou “gêneros artísticos”). Eu também informava às pessoas onde estava alojada e me mostrava disponível a recebê-las. No primeiro mês em campo, poucas pessoas iam à Pastoral. Com mais frequência, ia uma anciã vizinha da Pastoral e os dois voluntários que trabalhavam na Pastoral da criança (uma mulher e um rapaz).

A visita dessa anciã, vizinha da Pastoral, no primeiro mês em campo, desencadeou a minha busca pela categoria local para dizer a eles o que eu pretendia pesquisar. Numa manhã, ela chegou a Pastoral com duas bisnetinhas. Eu estava com o volume II da *Enciclopédia Bororo* (EB II, que tomara por empréstimo da escola local), lendo a história de origem da sociedade *bororo*. Compartilhei o conteúdo da leitura com ela e perguntei-lhe se o conhecia.

Ela respondeu que não, mas mostrou-se impressionada com o livro. Essa reação dela me deixou intrigada!

Por volta das 15h00, nesse mesmo dia, seguia para a casa de outra senhora a fim de marcar uma conversa com ela. Vi que ela e a anciã, que me visitara, conversavam na cozinha da casa desta. Aproximei-me e observei que a anciã falava em *bororo* com a outra senhora e fazia gestos, que me levaram a compreender que ela se referia à espessura da *EB II*. Pedi confirmação para uma de suas netas, e ela acedeu que era esse o assunto da conversa delas.

Voltei a falar sobre as histórias lidas, narrando a elas uma sobre um morro que ficaria próximo à Tadarimana. As duas disseram desconhecerem-na. Voltei para a Pastoral pensando que a estratégia de abordagem fora infeliz e que talvez um dos caminhos para estabelecer um diálogo com eles sobre o que eu queria pesquisar fosse buscar o termo local para se referir ao que eu estava chamando de história. Acreditava que o uso do termo na língua *bororo* tornaria nossa comunicação mais próxima e me ajudaria a entender porque elas disseram não ter conhecimento do que eu lhes contara.

Sem o conhecimento da língua materna deles, recorri à fonte escrita para chegar ao vocábulo. Encontrei-o como verbete, na página 206 do volume I da *Enciclopédia Bororo (EB I)*, que o definiu como “narração dos índios bororo”, classificando-o como “Lenda, conto, fábula, apólogo, tradição oral”. A partir disso, passei a usá-lo para me identificar como pesquisadora, e as pessoas passaram a demonstrar outras reações, predominantemente de apoio e disposição em colaborar.

Nem por isso, entretanto, deixaram de me perguntar em uma roda de conversa o que eu faria com as informações diferentes sobre *bakaru* que eu receberia de um e outro, cada um querendo afirmar a veracidade de seu *bakaru*. Na preocupação esboçada pelo homem que me perguntara, percebi que *bakaru* tinha relação com as disputas entre os clãs *bororo* e que conversar com as pessoas sobre essa questão requereria de mim o cuidado de reconhecer a filiação clânica de quem falava para saber por que falava e por que desmereceria outras falas.

Numa outra conversa, uma neta daquela anciã, que fora me visitar na Pastoral, e desencadeou a busca pelo termo local, me procurou numa noite para dizer que a avó dela disse que conhecia sim o *bakaru* que eu contara e que estava impressionada porque eu sabia. Contou ainda que quando ela (a neta) era menina, a escola tinha um professor de *bakaru*, um ancião que trabalhava em troca de merenda escolar. Apontou os nomes de quatro conhecedores de *bakaru* na aldeia com quem eu poderia conversar (dois homens e duas mulheres que eram viúvas de homens conhecedores de *bakaru*). Concluiu dizendo que a

televisão, o som e o futebol têm despertado mais a atenção das pessoas que o interesse pelo conhecimento de *bakaru*.

Depois que ela se foi, ao me recolher para dormir, eu estava feliz, pois além da palavra, eu tinha a confirmação de que as pessoas tinham tal conhecimento e a indicação de nomes a serem procurados para obter as informações. Ficava sabendo que a escola já trouxera esse conhecimento para a sala de aula e que a televisão e o futebol eram seus concorrentes pela audiência dos *Bororo* de Tadarimana. A minha felicidade também se relacionava à correlação que encontrava no verbete dos autores da *EB* (salesianos) com o que tinha em mente pesquisar, segundo a compreensão das categorias de minha área de formação.

Conforme disse uma senhora *bororo* “existem outros dias, não tem só um...”, por isso, com o tempo, o conhecimento sobre *bakaru* foi se ampliando no convívio com os sujeitos. Em nossas conversas sobre *bakaru*, eu aprendia sobre a ética *Bororo*, temores de *Bororo*, modos de circulação e de apreensão do conhecimento *Bororo*, usos do conhecimento *Bororo*, autoridades no conhecimento *Bororo*, contextos de uso do conhecimento *Bororo*, muito além da ideia de “arte verbal”. De igual modo, os conceitos coletados por meio de entrevistas também foram acentuando para mim a abrangência da significação do *bakaru* para a sociedade dos *Bororo*. Assim, eu ia ficando cada vez mais imersa no mundo dos *Bororo* ao buscar compreender *bakaru*.

Posso comparar o “primeiro alumbramento” do eu-lírico no poema *Evocação do Recife*, de Manuel Bandeira, no sentido analisado por Arrigucci (1990, p. 149) de “alumbramento” como “maravilhamento” com o que foi para mim chegar ao termo *bakaru* e ver que suas dimensões significativas na oralidade reforçam a importância do convívio com os sujeitos, inclusive para poder compreender o registro das fontes escritas.

Em sua pesquisa com os *Ye’kuana* de *Fuduwaaduinha*, em Roraima, Andrade (2007, p. 10) refere-se às narrativas das histórias *wätunnä* como “corpo de conhecimento tradicional e cosmológico *ye’kuana*”, cuja dimensão de significado ela só foi tendo na convivência com esse povo. Analogamente, o *bakaru* dos *Bororo* mostra essa mesma potencialidade significativa e exigência de aprendizado.

Embora eu não estivesse alojada na casa de uma família *bororo* para viver mais proximamente o cotidiano dela, ficar alojada na casa da Pastoral teve suas vantagens. Se estivesse na casa de alguma família *bororo* a minha aproximação de outras ficaria mais restrita ao círculo de amizade da família anfitriã que, numa sociedade com divisão clânica, como observei na Aldeia Central, costuma voltar-se para o grupo familiar (pessoas que

moram numa mesma casa ou em casas diferentes, com relação consanguínea ou afim de parentesco). Nesse sentido, estar na Pastoral tanto me possibilitava receber a todas as pessoas quanto me liberava para ir a todas as casas da aldeia, não só para fazer o censo, mas para retornar conforme as pessoas iam sinalizando a possibilidade de eu procurá-las para outras informações.

No dia-a-dia, como anfitriã, eu recebia principalmente as crianças. Elas começaram a frequentar a Pastoral no final de setembro de 2011, quando houve um torneio de futebol em Córrego Grande (aldeia *bororo* na Terra Indígena Teresa Cristina) e praticamente todas as pessoas da Aldeia Central foram para lá. Ficaram os idosos e algumas famílias de um dos clãs, porque falecera nesse mesmo mês uma senhora pertencente a ele. Três meninas e um menino passavam praticamente o dia todo na Pastoral.

O menino levava bolita (bolinha de gude), que ele disse que era “clamborinha”, para jogar. Algumas vezes eu fazia parceria para ele no jogo. As meninas, que eram do clã da falecida, não brincavam em respeito ao luto, ficavam conversando entre si, perguntando da minha vida e folheando alguns livros que eu deixava à vista, aqueles que não possuíam imagem de eventos velados às mulheres *bororo*.

A partir disso, elas e outras crianças (dos arredores da Pastoral principalmente) passaram a ser assíduas frequentadoras da Pastoral, sobretudo para brincar. Com elas, chegavam as notícias de acontecimentos como torneio de futebol, festa na escola, dança de funeral... Elas também traduziam para mim o que o cacique comunicava à aldeia ao microfone, quando falava para a comunidade, geralmente no começo da manhã ou no final de tarde. Observando-as brincar, eu aumentava meu repertório de palavras *bororo*.

As crianças também me ajudavam. Quando faltou água na aldeia, e precisei buscar água no rio, um grupo delas foi comigo. Quando a companhia de limpeza pública de Rondonópolis era chamada para recolher o lixo da aldeia, os gêmeos sempre apareciam para levar os sacos de lixo da Pastoral. Quando precisei me transferir da Pastoral para o Posto de Saúde, durante um torneio de futebol na Aldeia Central de Tadarimana, que recebeu times e torcidas de todas as aldeias *bororo*, um grupo de meninas me ajudou a carregar as bagagens. Foram situações de ajuda desinteressada, que me fizeram sentir o que Roberto Da Matta (1978) traduz como sentimento de não estar sozinho em campo, em seu belo texto “*O ofício do etnógrafo, ou como ter ‘Anthropological blues’*”.

As crianças eram também muito carinhosas a cada partida que eu precisei fazer da aldeia para consultas médicas por causa das complicações cirúrgicas. Nos retornos, elas

vinham contar sobre os eventos, inclusive as cerimônias rituais da época de funeral³ que eu não assistira. Desse modo, além do relatório de campo daquilo que observei e presenciei, eu tinha os relatórios de situações ausentes, narradas pelas crianças e também pelas mulheres que me visitavam. Uma dessas situações desencadeou pesquisa sobre a origem clânica de um chefe de linhagem e, por causa disso, eu fui até a aldeia de Córrego Grande onde consegui coletar uma planta de aldeia circular *bororo* com os nomes dos chefes de linhagem.

Na Pastoral, eu também recebi com mais frequência três senhoras. Com a mais idosa das três, a relação era mais de escuta. Ela parecia não ficar muito à vontade com perguntas. Com a segunda delas, a relação foi de companheirismo no compartilhamento de muitas refeições e no acompanhamento para levantamento censitário a dois dos povoados que fazem parte da Terra Indígena Tadarimana (*Pobore – Cachoeira - e Pobojarí – Olho d'Água*). Além de me contar as novidades da aldeia, ela não se incomodava em responder ao que eu perguntava.

A terceira, originária de outra aldeia *bororo*, me visitava na Pastoral porque dizia que não tinha muita opção de casas para ir lá na Aldeia Central por ter vindo de outro lugar. Com essa senhora, eu fui ao mato buscar remédio por mais de uma vez. Durante a caminhada, ela ia identificando os diferentes tipos de palmeira que víamos: *apido*, *noidoa*, *motore*. Falava de comidas e bebidas *bororo* que podiam ser feitas com o coco das palmeiras. Ensinava-me que era a entrecasca da árvore de para-tudo e de capitão que serviam para fazer chá ou xarope bom pra tosse. Enquanto colhia folhas novas de lixeira, dizia que estava levando o remédio para preparar banho e curar “brabeza” de uma das netas e que as folhas de negramina eram para dar banho no neto recém-nascido. Essa senhora também costumava me procurar sempre que se lembrava de algum *bakaru* e achava importante compartilhar comigo. Ela gravou para mim dois *bakaru* que estão relacionados ao seu clã de origem.

Em outras situações mais demarcadas de aprendizagem na convivência diária, a Pastoral foi o lugar em que elas aconteceram, porque algumas pessoas solicitadas a falar sobre determinado assunto preferiram gravar lá. Outras gravações, entretanto, foram feitas nas casas das pessoas. Em todas as casas em que fui recebida para gravar entrevistas, pude voltar outras vezes para conversar ou mesmo gravar sobre outras questões ligadas ao *bakaru*.

³O funeral *bororo* costuma durar em torno de três meses. Entre o primeiro e o segundo sepultamento, os *Bororo* realizam várias cerimônias rituais. Nesse período, eles também costumam resguardar-se de barulhos e agitações na aldeia.

Algumas pessoas que foram gravar na Pastoral, voltaram em outras oportunidades para conversas informais. Foi numa dessas conversas que uma das mulheres me contou sobre um conflito entre dois anciãos, um deles era o pai dela, envolvendo o nome escolhido para a escola do povoado de Praião (um dos povoados que compõem a Terra Indígena Tadarimana). Puxando o novelo da história, soube que a composição do nome da escola unia nomes do patrimônio de clãs de ambos. São clãs com ancestrais que vivem conflitos no *bakaru*.

O novelo foi desenrolando-se ainda mais e rendendo ótimas aprendizagens para a pesquisa, quando a professora *bororo*, com quem *a priori* teria aulas sobre a língua *bororo* e que, posteriormente, tornaram-se aulas dos acontecimentos na aldeia, repletos de *bakaru*, sugeriu que estudássemos sobre os nomes *bororo*. A partir das aulas, consegui gravar 18 entrevistas com pessoas de duas diferentes gerações, representantes de sete dos nove clãs encontrados na Aldeia Central de Tadarimana. Elas me contaram sobre os nomes *bororo* da família delas, enfatizando que os nomes vêm de *bakaru*.

Duas casas da aldeia foram as mais frequentadas por mim, a casa da professora *bororo* por causa das aulas, e a casa de uma não indígena casada com *Bororo*, onde eu ia para conversar outros assuntos, mas *bakaru* muitas vezes acabava entremeando nossas conversas. Essa mulher recebera nomes *bororo* para si e para seus filhos de dois anciãos de um dos clãs de grande projeção na organização social *bororo*. Quando conversamos sobre um dos ancestrais dos mais respeitados desse clã no mundo *bororo*, ela demonstrou grande interesse e passou a falar isso com os parentes da família de seu marido. Contou-me depois que deixou um dos anciãos bastante impressionado com o conhecimento que ela demonstrou ter e disse que passaria a ficar mais atenta ao *bakaru*. Foi a convite dessa mulher e, com a autorização do cacique, que retornei, em janeiro de 2013, à Aldeia Central para assistir ao ritual *bororo* de nomeação dela e dos seus filhos.

A essas situações mais domiciliares de participação e coleta, agregaram-se outras de eventos comunitários como reunião com a comunidade, reunião com políticos em campanha, festas, passeios em outras aldeias e cerimônias rituais. Para participar deles e também fotografá-los, eu sempre pedia autorização prévia e procurava cumprir à risca os acordos feitos.

No funeral de uma mulher, por exemplo, o parente da finada responsável por ele não permitiu que eu fotografasse. O acordo firmado com ele para a minha participação também incluía, por minha decisão, que eu acompanharia somente as partes cerimoniais permitidas às

mulheres. Adotei tal postura por considerar muito precoce o meu conhecimento sobre a cultura *bororo* para adentrar demais em assuntos tão resguardados por eles.

Compreender o que era *bakaru* para eles dava uma panorâmica de que eu já estava querendo saber sobre algo ao qual eles prezavam muito e que, nessa abordagem temática, havia questões compartilhadas sem grandes melindres e outras mais secretamente guardadas, que poderiam vir a ser compartilhadas com o tempo de conhecimento acumulado pela convivência e com o fortalecimento da relação de confiança.

Da reunião comunitária de que participei, em abril de 2012, vale citar o longo debate que se estabeleceu referente ao número de dias que constaria no Projeto Político Pedagógico da escola em que as aulas seriam suspensas em detrimento do funeral. Arrastando-se por horas, a discussão expunha o quão difícil é viver os preceitos da tradição própria, fundamentados no *bakaru*, aliada às apropriações que as relações de contato foram apresentando como necessárias de serem inseridas, a fim de alcançar as metas de seus planos de vida.

Nas festas e nos torneios de futebol, procurei ter uma participação autorregulada, principalmente quanto aos bailes que costumavam seguir madrugada adentro. Foi um modo que encontrei para preservar relações e manter o foco no trabalho. Expus aqui algumas situações que a convivência circunstanciada em campo me propiciaram estabelecer na relação com os *Bororo*. Elas serviram para criar vínculos entre nós, enquanto a aprendizagem acontecia de modo difuso ou objetivado, mas fundamentalmente marcada pelo respeito às pessoas das diferentes idades e aos seus saberes. Elas constituem-se em importantes fontes orais para a delimitação do que apresento nesta produção escrita.

Nesse processo, o levantamento de significados atribuídos ao vocábulo *bakaru*, na extensa literatura sobre os *Bororo* também foi considerado. Pelo estudo dela, pude chegar a algumas conclusões e conhecer o acervo publicado de *bakaru*, uma vez que esta pesquisa não objetivava a coleta, devido ao curto tempo de imersão em campo e ao não conhecimento da língua *bororo*.

Bakaru em fontes escritas

Na pesquisa às fontes escritas, a fim de levantar uso do termo *bakaru* e significados atribuídos a ele, encontrei-o em publicações dos salesianos, que estão entre os *Bororo* desde 1895, nestas obras: *Enciclopédia Bororo I* (1962), *Lendas Bororo - Boe eno bakaru* (1988), *Bakaru maiwu – Novo testamento* (1996) e *História mítica Bororo* (2010). *Bakaru* também

teve registro em produção acadêmica da pesquisadora Renate Brigitte Viertler. Ela iniciou suas pesquisas entre os *Bororo*, em 1970, nas aldeias de Sangradouro e Córrego Grande. Em 1977 e 1978, pesquisou em Tadarimana e, em 1986, retornou à aldeia de Córrego Grande. O vocábulo *bakaru* aparece em sua Tese de Livre-Docência (1982) – *Aroe J’Aro: Implicações adaptativas das crenças e práticas funerárias dos Bororo do Brasil Central*, volume II, e em artigo intitulado *Tadarimana: projeto de desenvolvimento e escola indígena*, publicado nos Cadernos da Comissão Pró-Índio – *A Questão da Educação Indígena*, de 1981. O termo ainda foi encontrado no roteiro escrito do filme *Bakaru: história de Bororo* (1994), de Antônio João de Jesus; no *Blog do Félix*, em postagem do dia 06 de novembro de 2012; e no artigo escrito por Borobó (2003), intitulado *Pequi: fruto proibido Boe Bororo*.

Na *Enciclopédia Bororo I*, o termo aparece como verbete:

Bakaru – *boe*, índios bororo; *akaru*, narração [narração dos índios bororo]. Lenda, conto, fábula, apólogo, tradição oral (...) transmitidas fielmente de geração em geração por uma ininterrupta tradição oral. Todas elas têm uma finalidade: explicar fenômenos naturais, justificar a existência de certos seres, estabelecer a origem de tradições e ornamentos. O estudo delas é objeto do II v. (ALBISETTI; VENTURELLI, 1962, p. 206).

Anunciado como objeto de estudo do volume II da *Enciclopédia*, a referência a *bakaru* é feita por meio das categorias “lenda, conto, mito e fábula”, cujas diferenças de significado que possam existir entre elas não são consideradas pelos autores porque, segundo eles, “na prática, tais denominações se equivalem” (ALBISETTI; VENTURELLI, 1969, p.1).

Para compreender a equivalência das categorias “na prática”, pela perspectiva de quem publica essas obras, uma leitura possível seria a que aponta para a caracterização delas como narrativas de ficção. O uso dessas categorias para definir *bakaru* impõe ao leitor distanciado do convívio com os sujeitos da cultura originária do termo um juízo de valor sobre ele. Visto por essa lente de tradução, com categorias carregadas por conceitos próprios da tradição dessa tradução, as palavras “lenda, conto, mito, fábula, apólogo” não são capazes de expressar o seu significado para o *Bororo*, no mundo *bororo*, porque a tradução entre línguas de culturas tão diferentes envolve conceitos muito próprios a cada uma.

A propósito disso, Seki (2010, p. 86), em seu trabalho de coleta e registro escrito de narrativas *kamaiurá*, observa que as dificuldades e os desafios são “inerentes ao trabalho de tradução em geral (...) decorrentes do fato de que as línguas e culturas envolvidas são muito distintas.” Uma observação a ser considerada no estudo de narrativas indígenas desde a

compreensão do termo empregado por eles para significá-las às suas aplicações em seu contexto cultural.

Das categorias elencadas no verbete da *EB I* para significar *bakaru*, “lenda e mito” também aparecem no artigo de Viertler (1981). Elas serão retomadas pelos salesianos em outras obras, e a categoria “mito” é assumida pela autora como a recorrentemente utilizada para referir-se a *bakaru*, mesmo quando ela não traz o termo em língua *bororo*. Em detrimento disso, entre todas as categorias “equivalentes” empregadas no verbete da *EB I* e apontadas na *EB II*, a leitura para o entendimento das intencionalidades de uso das palavras para significar *bakaru* recai sobre os vocábulos “lenda e mito”.

A tradução para dar título à obra de 1988 (*Lendas Bororo – Boe eno bakaru*), em comparação com a tradução para dar título à obra de 1996 (*Bakaru maiwu – os livros do Novo Testamento da Bíblia Sagrada*), faz pensar sobre os critérios empregados em uma e outra tradução. A primeira delas, do *bororo* para o português, e a segunda, do português para o *bororo*. A “lenda” de uma tradução converte-se em “testamento” na outra. Tratar-se-ia de uma traição da tradução? A mudança dos termos usados em tradução para significar *bakaru* leva a perguntar: em que medida a “equivalência” se aplicaria para “lenda” e “testamento”, nesse caso? Qual teria sido a lógica da tradução?

Em ambos os casos, o leitor primeiro objetivado das publicações pertence ao mesmo povo. Na *Apresentação* do livro de 1988, um dos autores da *Enciclopédia* escreve que “as cinco breves lendas apresentadas neste opúsculo (...) destinam-se às crianças e adolescentes bororo das Missões Salesianas de Mato Grosso.” (CAMARGO, 1988, p. 1). Quanto à obra de 1996, parecem óbvios os interesses implicados na tradução do conteúdo dessa publicação.

No conteúdo de cada obra, está a diferença de cada *bakaru*. O *bakaru* “lenda” da tradução de 1988 é “narração de *Bororo*”, conforme diz o verbete da *EB I*. Já o “*bakaru* testamento” não é narração de *Bororo*. É novidade! É um novo *bakaru*! Caiuby Novaes (1993, p. 217) explica a inserção da novidade como “o princípio de unidade que une a diversidade”, usado pelos salesianos ao longo da convivência com os *Bororo*. Ele consiste em justificar que os conhecimentos das duas culturas emanam de uma mesma fonte divina.

Desse modo, o que parecia contradição da tradução pode receber outra leitura, relacionada à escolha do termo “lenda” (escolhido para dar título à obra endereçada “às crianças e adolescentes bororo das Missões Salesianas de Mato Grosso”) entre as demais categorias “equivalentes” elencadas nos volumes I e II da *Enciclopédia*. Para entender isso,

remeto ao estudo de Jolles (1976, p. 30-59) sobre lenda. Segundo o autor, lenda provém do latim *legenda* e quer dizer “coisas que devem ser lidas”.

Jolles estuda a lenda no interior de um setor da cultura ocidental, a Igreja Católica, que desde a Idade Média teria adotado e conservado a legenda como compilações com histórias e depoimentos sobre a vida e os atos dos santos. Nesse período, ela era praticamente a única leitura existente e assumia um caráter orientativo.

Como linguagem, a legenda medieval se torna molde sempre que o santo permitir que se enxergue nele a virtude objetivada, sempre que se revista do valor de modelo imitável. Para Jolles,

Tudo acontece como se a multiplicidade e a diversidade do evento se cristalizassem e ganhassem uma configuração definida; como se um certo número de fenômenos semelhantes fosse apanhado num turbilhão que lhe mudou o sentido para fazer deles um conceito único, a figuração de um conceito único. (JOLLES, 1976, p.45)

A unidade do conceito de *bakaru* “lenda” com o conceito de “*bakaru* testamento” está na importância que o *bakaru* de cada um tem para si como “coisas que devem ser lidas” ou “que devem ser observadas”. Nisso, se apresenta uma dimensão prescritiva de *bakaru*, também encontrada na elaboração de Viertler (1982, p. 443) quando concebe *bakaru* como “mitos que constituem conhecimentos a respeito dos direitos e suas origens, indispensáveis à sobrevivência humana, pois falam da ordem das coisas, dos seres humanos, animais e demais aspectos da vida social.”

Quanto ao uso do termo mito para se referir às narrativas indígenas, é oportuna a observação de Sá (2012, p. 26), em seu estudo literário de narrativas indígenas e no que concerne ao impacto dessas narrativas sobre obras de autores consagrados na literatura. A autora lembra que, na história de sua aplicação, o vocábulo mito foi usado “para separar ‘textos indígenas’ de ‘grande arte’ e seu significado na linguagem popular como ‘algo não verdadeiro’”. Contudo, Sá reitera que “o termo ‘mito’ vem sendo usado de forma bem diferente pelos integrantes da chamada etnopoética nos Estados Unidos (...) e por muitos outros antropólogos que (...) vêm prestando mais atenção à estrutura poética dos textos indígenas.”

Tal registro de lembrança quanto ao modo como o termo mito era empregado foi aqui retomado para destacá-lo inserido num contexto de dominação que se prestou a segregar os povos, definindo os padrões culturais por critérios arbitrários e desatentos às complexidades das estruturas sociais de povos ditos tradicionais.

Lopes da Silva (1995) situa brevemente o estudo do mito na Antropologia, observando como as mudanças conceituais vão acontecendo. O primeiro aspecto apontado pela autora diz respeito à discussão centrada na racionalidade do mito, quando se debatia se “*as pessoas e os povos cujos pensamentos produzem mitos são tão racionais quanto os que produzem (e consomem) ciência?*” (LOPES DA SILVA, 1995, p. 321). No meio antropológico, ela situa o início de tal debate no contexto em que a disciplina buscava a sua autonomia, em meados do século XIX.

Nesse período, segundo a autora, as noções de homem, natureza, mundo sobrenatural expressas nos mitos por algumas sociedades eram postas em oposição ao conhecimento científico. Os mitos desses povos, dentre eles os indígenas, eram vistos como “narrativas falsas, histórias infantis próprias de mentalidades não amadurecidas, não evoluídas, em estágio primitivo do desenvolvimento da mente humana”. Lopes da Silva (1995, p. 321) localiza a origem de tal pensamento na Antiguidade Clássica, quando se opunham na Grécia antiga *Mythos* e *Logos*. Enquanto *logos* se associava à busca da verdade, do rigor, da racionalidade lógica; o *mythos* estava ligado à fabulação, à imaginação descontrolada, sem compromisso com a verdade ou capacidade para pensar sobre questões complexas ou abstratas. Por operar na oralidade, não se considerava que *mythos* possuísse rigor, crítica e argumentação sistemática.

O pensamento da Antiguidade ainda é próximo, e autores indígenas se pronunciam quanto à essa maneira de olhar as suas produções escritas. No evento conhecido como *Salão da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil do Livro para Crianças e Jovens*, que ocorre anualmente no Rio de Janeiro, há um dia de programação reservado aos autores e ilustradores indígenas. Na edição de 2010, ouvi dois depoimentos de autores indígenas, relacionados ao olhar costumeiro da sociedade sobre as suas obras. Daniel Munduruku, então presidente do Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas do INBRAPI (Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual), ao agradecer o espaço que o evento lhes concedia, criticava a classificação do mercado editorial às obras dos escritores indígenas somente no segmento infantil. A autora Eliane Potiguara leu, de sua autoria, o que chamou de “crônica urbana”. Ao final da leitura, disse que se sentia “satisfeita” por escrever “crônicas urbanas”.

Na trajetória de discussão sobre os mitos no campo antropológico, Lopes da Silva (1995, p. 324) lembra que eles foram vistos como “‘guias’ para o comportamento das pessoas na sociedade, histórias que explicavam origem sagrada da ordem social legitimando-a e (...) favorecendo o bom funcionamento da sociedade e sua permanência”. No entanto, o mito às

vezes “dizia exatamente o inverso do que era experimentado (...) na vida social e descrevia (...) situações impossíveis de serem vividas, contrariando (...) as regras sociais.”. Isso remete a Lévi-Strauss (1985 [1956]), no artigo intitulado *Estrutura e dialética*, quando se detém sobre a relação entre o evento social, o rito, e o mito para dizer que ela não deve ser entendida apenas como causalidade direta, mas como uma relação dialética.

Os estudos de Lévi-Strauss sobre os mitos como estruturas que põe as diversas culturas em diálogo, porque tratam de temas e questões comuns a toda a humanidade (*status* da literatura escrita), são considerados por Lopes da Silva (1995) como contribuições do campo antropológico ao reconhecimento da racionalidade do mito. Nessas discussões, Lévi-Strauss (1985, p. 242) aponta o discurso mítico esvaziado da fórmula “*tradutore, traditore*” (tradução, traição) porque a “substância do mito não se encontra nem no estilo, nem no modo de narração, nem na sintaxe, mas na *história* que é relatada.”. Um aspecto que, em sua abordagem comparativa dos mitos de diversas culturas, levou-o a retirar das histórias os pares semelhantes de oposição, para uma análise voltada à universalização temática.

Por outro lado, a especificidade dos mitos de determinada cultura pode ser observada quando o autor chega a três “conclusões provisórias”:

- 1) Se os mitos têm um sentido, este não pode se ater aos elementos isolados que entram em sua composição, mas a maneira pela qual esses elementos encontram-se combinados.
- 2) O mito provém da ordem da linguagem, e faz parte integrante dela; entretanto, a linguagem, tal como é utilizada no mito, manifesta propriedades específicas.
- 3) Essas propriedades só podem ser pesquisadas acima do nível habitual da expressão linguística; dito de outra forma, elas são de natureza mais complexa do que as que se encontram numa expressão linguística de qualquer tipo. (LÉVI-STRAUSS, 1985, p. 242).

Com essas conclusões, Lévi-Strauss mostra a complexidade da linguagem mítica pelo uso da metáfora e dos signos retirados de outros sistemas de significação para a sua composição, pela presença das personagens (plantas e animais) que também eram representantes dos subgrupos formadores da sociedade, pela presença das personagens humanas que instituíam tabus, crenças e práticas culturais vivenciadas pelo povo.

Essa dimensão de complexidade aponta para uma compreensão dos significados desses mitos no contexto de sua produção, sob a orientação de seus criadores. Tudo porque, “acontecimentos, que decorrem supostamente em um momento do tempo [mítico, acontecimentos passados], formam também uma estrutura permanente. Esta se relaciona simultaneamente ao passado, ao presente e ao futuro.” (LÉVI-STRAUSS, 1985, p. 241). Nesse sentido, o que o mito institui socialmente não está preso a “histórias que vem lá do

fundo”, como um dos sujeitos desta pesquisa significou *bakaru*, mas a um instituir-se contínuo, que pode apresentar variações, subversões e até alterações na ordem social a cada vez que as pessoas acionam as regras instituídas nos mitos em eventos sociais, num constante atualizar e reatualizar da história.

A vida social do povo *Bororo* está prescrita por uma aldeia circular, organizada em duas metades complementares (*Tugarege e Ecerae*) em permanente disputa, mas também em permanente interação recíproca, constituindo-se em forma de se relacionar inerente ao funcionamento da sociedade. Esse modo de se organizar está instituído no *bakaru*, plenamente observável na convivência com os *Bororo*, e vai do modo como ocupam o seu território às práticas rituais.

Essa maneira peculiar de propagar o conhecimento de *bakaru* fugiu à minha expectativa inicial de encontrar anciãos assentados, contando “arte verbal”, para um grupo de ouvintes arrebatado por sua performance (dentre eles eu). Tudo isso regado à xícara de chá quentinho ou de copo de refresco ‘bem d³elaaado’ (como se diz em Cuiabá). A dimensão narrativa do *bakaru* encontrado na convivência com os *Bororo* está nas vivências do povo, em relações sociais que estabelecem com os seus outros (humanos vivos e mortos e não humanos).

Essa forma de contar *bakaru* liga o seu significado à história, no sentido de estar relacionada às práticas sociais. Em Viertler (1981, p. 78), o vocábulo história aparece junto com “mitos, estórias, lendas”, englobados como “gêneros orais não cantados, usados fora de contextos cerimoniais, empregados pelos oradores nas arengas noturnas ou como estratégias de defesa por ocasião de brigas entre indivíduos.”

Em seu uso como “estratégias de defesa por ocasião de brigas”, *Borobó* (2003, p. 90), *Bororo* originário de *Pobore* (povoado da Terra Indígena Tadarimana), é objetivo quando escreve que “Cada um de nós tem sua história diferente e cada clã tem sua história ou *bakaru*. (...) Os *Boe* [*Bororo*] bem antigos ou bem *marigudos*, usam sua história para maltratar ou acabar com outros através do *bakaru*”. Ele relaciona *bakaru* à organização social do povo, na qual os seus indivíduos filiam-se a determinado clã de uma das metades complementares. A ênfase na relação de disputa entre os membros dos clãs é antiga, historicamente.

A história também foi uma categoria usada no título e no interior do livro *História Mítica Bororo* (CAMARGO, 2010, p. 159-160). Aparece ao lado dos termos “lenda, mito, mistério” para significar *bakaru* como palavra proferida por um ancião *bororo* da aldeia Meruri, Frederico Coqueiro, no que é anunciado pelo narrador salesiano como “comentário”

do ancião durante uma narrativa. No “comentário”, os termos empregados pelo ancião para significar *bakaru* são “história e mistério”. O acréscimo das categorias “lenda e mito” vem do discurso salesiano, quando registra: “(Aqui Coqueiro interrompe a narrativa para fazer o seguinte comentário:) Esta aqui é uma história (*bakaru*: história, lenda, mito mistério). É uma história importante. É isto que se chama mistério.”.

A história que também está no título do filme roteirizado por Jesus (1994) *Bakaru: história de Bororo*, foi empregada pelo roteirista, que morou na aldeia *bororo* de Córrego Grande, porque, segundo me disse no Seminário de Educação da UFMT, em setembro de 2013, essa foi a palavra usada pelos *Bororo* de Córrego Grande para significar *bakaru* para ele. Isso mostra o quanto *bakaru* está nas relações sociais *bororo*, sendo traduzido por eles a partir de terminologias da tradição cultural ocidental como algo que se constitui, para eles, a realidade do que estão vivendo.

Sobre a relação entre mito e história, Carneiro da Cunha (2009) lembra que

Dizer de uma história que ela é mitológica, como Lévi-Strauss assinala, não significa dizer que ela contenha erros ou omissões – pode ou não contê-los – mas implica, isso sim, que ela *transborde de sentido*, um sentido que lhe é anterior, já que remete a uma classificação, a uma ordem que preexiste e o determina. (2009, p. 16).

A dimensão de uma ordem preexistente e prescritiva está no *bakaru bororo* como instaurador do ordenamento social, acentuada na significação do termo pelo uso da expressão “Leis de gente *Bororo*” encontrada no *Blog do Félix, Bororo* originário da aldeia *Meruri*, coordenador da educação escolar indígena na Seduc/MT e mestrando em Educação na UFMT. *Bakaru* como “Leis de gente *Bororo*” aparece em parte do discurso proferido por ele, em *Meruri*, por ocasião do lançamento do livro *A linha de pó*, de Márcio Canevacci com co-autoria de Kleber *Meritororeu* (professor *bororo* de *Meruri*), em 2012.

No trecho do discurso escrito em terceira pessoa do singular, ele escreve:

Félix Adugoenau, (...) expôs preocupações com base no “Bakaru”:

- Que não se faça mais missas, terços, novena a santos da religião católica em *Meruri* com convites para *Bororo* participar;
- Que não se dê mais catequese;
- Que não haja preparação para crisma;
- Que não haja preparação de acólitos (coroinhas) para missas dominicais com crianças em *Meruri*;
- Que seja feita a desmistificação do canto “Roia Kurireu” Grande Canto dos rituais sagrados do Povo *Bororo*, como canto do demônio;
- Que se faça uma leitura filosófica do canto “Roia Kurireu”;
- Que não se faça mais batizados conforme religião católica e outras religiões, somente basta o “Boe Eiedodu” – Nominção *Bororo*.

A proposta de Félix para a comunidade na qual os salesianos estabeleceram missão desde 1902⁴ é de deixar de praticar tudo o que não seja prescrição do *bakaru bororo*. As leis de *Bororo* têm outras finalidades, anunciadas, inclusive, no verbete da *EB I*: “explicar fenômenos naturais, justificar a existência de certos seres, estabelecer a origem de tradições e ornamentos.”. Com isso, *bakaru* é narrativa mítica, porque “explica, justifica, estabelece origem”, tendo dimensão cosmológico-prescritiva nesse sentido.

Os “fenômenos” e os “seres” humanos (vivos e mortos) e não humanos vivem em interação social, por observação às leis do *bakaru*, mostrando assim a existência de variação relacional nessa sociedade. São leis que partem da narrativa mítica, instituem a organização social e, por isso, tem desdobramentos na vida cotidiana da comunidade e, conseqüentemente, por hipótese, pode estar na escola como parte desse cotidiano.

Entre as maneiras de transmiti-lo, Viertler (1981, p. 78) destaca que se dá “de modo sigiloso, exatamente porque representam, entre outras coisas, poderosas técnicas de defesa e manipulação social.”. Aqui, *bakaru* como “mistério” explica-se pela relação de poder e disputa entre os membros dos clãs em determinadas situações, sendo um dos aspectos que sustentam o funcionamento da sociedade.

Assim, na medida em que saber *bakaru* representa ter poder, ele passa a ter o estatuto de conhecimento científico da sociedade e adquire com isso uma dimensão formativa do ser *bororo*, numa sociedade em que as diferenças estão postas pelas prescrições, mas o conhecimento delas pode determinar quem (qual clã) dita as regras. Desse modo, a hierarquia social pode sujeitar-se a variações.

As variações são históricas, por isso no discurso dos sujeitos com quem conversei e nos modos de vida que observei na Aldeia Central de Tadarimana nem tudo estará de acordo com o que outros escreveram. Os autores salesianos e Viertler, que tiveram as categorias por eles usadas para significar *bakaru* criticamente lidas, continuarão sendo referências pelos muitos aspectos da vida *bororo* levantados por seus estudos e que complementam a compreensão buscada nesta pesquisa.

Ademais, as dimensões (prescritiva de conceber o cosmo *bororo* e formativa em relação à educação do ser *bororo* para viver e perpetuar esse cosmo), que enxerguei ao

⁴ Caiuby Novaes (1993), com base nos Boletins Salesianos, informa que os salesianos chegaram em Mato Grosso, em 1895, para coordenar os *Bororo* agrupados na Colônia militar Teresa Cristina. Em dezembro de 1901, eles escolheram a localidade de Barreiro, próximo ao Ribeirão Tachos, a oitenta léguas de Cuiabá, para edificarem uma nova colônia. Posteriormente, em 1902, eles instalam Missão num local denominado *Meruri*, onde se encontram até hoje.

levantar os significados de *bakaru* elaborados por eles, estão presentes na oralidade e no que foi observado pela maneira como os *Bororo* vivem, constituindo-se em base analítica desta exposição, estruturada em quatro capítulos. A introdução delongada objetivou situar o leitor quanto à motivação e relevância da pesquisa, além de inseri-lo numa discussão mais geral sobre os conceitos de *bakaru* antes de adentrar a descrição do *bakaru* encontrado na Aldeia Central de Tadarimana.

Apresentação dos capítulos

No primeiro capítulo, trago informações sobre os *Bororo*, partindo da descrição sobre a formação dessa sociedade para aspectos mais específicos sobre a Terra Indígena Tadarimana, especialmente sobre a comunidade da Aldeia Central, o campo da pesquisa. Para entender como se deu o processo de formação da sociedade *bororo*, foi preciso acionar o conhecimento de *bakaru*.

No segundo capítulo, utilizando-me de categorias da narratologia, começo por expor o material da coleta gravado em áudio com os sujeitos ouvidos por esta pesquisa a começar pela apresentação dos ‘narradores’ dos conceitos de *bakaru*: quem são, que papel ocupam na sociedade, que legitimidade recebem da comunidade para poderem falar sobre *bakaru*. Após essa apresentação, discorro sobre termos e expressões empregados por eles para significar *bakaru* como “história”, “fundamento”, “códigos”, “leis” e “Constituição”.

A dimensão narrativa desses conceitos elaborados é mostrada nas vivências da população da Aldeia Central, por meio da descrição de aldeia circular encontrada na Aldeia Central; das uniões matrimoniais entre homens e mulheres das metades, do patrimônio de nomes pessoais de tipo *ie*⁵.

O terceiro capítulo continua enfocando as narrativas das vivências *bororo* na Aldeia Central. A instituição de duas relações de prestações cerimoniais entre os clãs das metades é descrita por meio de situações destacadas de etapas de funeral. Na conclusão do capítulo, retomo os conceitos elaborados pelos sujeitos, considerando as dimensões de compreensão e análise sugeridas por tais conceitos: a prescritiva e a formativa.

No quarto capítulo, descrevo situações em que intencionalidades de ensino e modos de aprender puderam ser evidenciadas para caracterizar ações dos processos de educação não escolarizada e escolarizada, encontrados na aldeia. Essas situações foram destacadas das

⁵ Nomes pessoais oferecidos às crianças por ocasião do ritual *bororo* de nomeação.

vivências dos *Bororo* e permitiram algumas reflexões sobre a escola indígena, especialmente no que concerne ao uso didático de conhecimento *bororo*, ao qual *bakaru* está estreitamente relacionado.

Na apresentação dos registros das falas dos sujeitos, levantadas por meio de entrevistas, seus nomes são preservados em atendimento às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Alguns deles estão identificados pelo nome do clã de pertencimento, e outros pela função que desempenham na comunidade (professor, cacique, etc.). Foram critérios adotados por serem considerados relevantes à argumentação desta escrita. Como nem sempre foi possível levantar com os sujeitos a sua idade, ela é apresentada dentro de uma faixa etária aproximativa.

As gravações em áudio foram predominantemente feitas em língua portuguesa. Nas coletas em que os sujeitos se expressaram em língua *bororo*, a tradução para a língua portuguesa foi feita pela professora *bororo*. Mais informações acerca dos sujeitos ouvidos e das condições em que as gravações aconteceram estarão descritas nos capítulos.

As fotografias apresentadas nesta pesquisa são de autoria da pesquisadora que teve a anuência das lideranças e das pessoas fotografadas para utilizar as imagens, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nas fotografias em que aparecem menores de idade, eles são preservados, salvo imagens de três crianças em seu ritual de nomeação, utilizadas com autorização de seus pais.



Capítulo 1

POBO TAWUJĒDU⁴

*Marigudy jaoboe egore bopo bokwaie. Du kodi icare Boe ere jeturudø **Kurugugoe** etae ewo todo to torito, pobo bogai. Icare ere todo to torito, pobo bogai, mare ekare pobo arego. kodi icare Boe ere jeturudo **Cugui** ae, uwo todo to torito pobo bogai. Icare ure todo to torito. Ema koiare ure pobo arego tori piji. Du tabore icare pobore tuiodo boe keje. Ure okodu í butudo, ure bokwado í butudo, ure burudu í butudo, ure noido butudo, ure apido butudo, ure boe jamedu butudo rugadu.*

Antigamente não existiam os rios. Os Bororo então pediram aos gaviões Kurugugoe que perfurassem uma rocha com seus resistentes bicos para que dela jorrasse água corrente. Os Kurugugoe foram logo fazer o que foi pedido a eles e, mesmo com toda a força que fizeram, não conseguiram fazer com que a água brotasse da rocha. Então os Bororo convidaram o tucano Cugui que, bicando a pedra, fez brotar uma enorme nascente. A água abundante envolveu com sua força tudo o que encontrava e, com isso, destruiu figueiras, jatobás, aroeiras, babaçus e acuris.

⁴Primeira parte do *bakaru* sobre a criação dos rios, traduzido por Félix Rondon Adugoenu, Bororo do clã Baado jebage. A sequência do *bakaru* estará no início dos próximos capítulos.

1. MUNDO BORORO

Em sua abordagem de pesquisa sobre o mundo *bororo*, Crocker (1985) enfatiza que o ponto de partida para a compreensão desse cosmo vem da referência a dois princípios que estão em permanente oposição mas também em constante complementaridade. *Bope* e *Aroe* fazem parte da socialidade dos *Bororo* e interferem nas relações entre os *Bororo*, em sua formação de sociedade dividida em metades.

Segundo o autor, *Bope* está ligado aos processos da vida orgânica com o princípio ativo (*raka*) que vai do nascimento à morte, manifestando-se em substâncias trocadas pelo casal desde a concepção da criança: o “*semen*” do pai e o “*menstrual blood*” da mãe (CROCKER, 1985, p. 44). Nas transformações ocorridas com as meninas entre os dois extremos, Caiuby Novaes (1986, p. 177) lembra que os *Bororo* atribuem a *Bope* o crescimento dos seios e o início da menstruação. Na decomposição do corpo com a morte, Viertler (1976, p. 49) coleta que é *ate*, bichinho de *Bope*, quem devora a carne dos mortos debaixo da terra.

Na *Enciclopédia Bororo* (EB I, p. 772-777), os *maereboe-doge* ou *Bope* são descritos como “espíritos chefiados por uma potência superior denominada **Maereboe-doge Etú-o**, Pai dos Espíritos.”. Eles podem ser do tipo *pegareuge* (*Bope* ruins) ou *pemegareuge* (*Bope* bons) e habitariam em três dimensões de céu para os *Bororo* e também na Terra. Os *Bope* da Terra morariam em altas montanhas, em grutas e em grandes árvores ou imensas pedras.

Na dimensão de céu azul, o mais alto em relação à Terra, viveriam os *Maereboe-doge Etú-o* (Pai e Mãe dos Espíritos, também conhecidos como *Meri* e *Ari* – Sol e Lua – por serem relacionados ao poder que os *Bororo* entendem que eles possuem). No céu branco, o mais próximo da Terra, habitariam os *Bope* ruins que viveriam ocupados em prejudicar os *Bororo* que tivessem algum comportamento indevido, mas só agiriam se autorizados pelos *Maereboe Etú-o*. No céu vermelho, intermediário entre os dois anteriores, estariam os *Bope* bons. Eles defenderiam e protegeriam os *Bororo* dos *Bope* ruins e auxiliariam os *baire* (xamãs) na oferta de carnes e vegetais aos *Maereboe Etú-o*.

Sobre a aparência física de *Bope*, a EB I descreve que eles são “imaginados como seres humanos, horripilantes, com o corpo e o rosto vedados por longos pêlos e barbas”. Numa interessante abordagem que faz acerca do que chamou de “significado cultural dos cabelos para os *Bororo*”, Caiuby Novaes (1986, p. 215) remete à aparência cabeluda de *Bope*,

para lembrar que a associação desse espírito à natureza também tem relação com o cabelo, “uma parte do corpo intimamente associada a natureza e como tal deverá ser domesticado, aparado tradicionalmente”, por meio de padrões culturais estabelecidos e socialmente praticados.

Porque *Bope* está nos fluidos de concepção do ser *bororo*, haveria a necessidade de que este ser passasse por um processo educativo para o convívio social no mundo em que as regras foram estipuladas pela segunda entidade, os *Aroe*. Segundo Viertler (1982, p. 225) os *Aroe* estão relacionados a espécies controladas pelos membros dos clãs como os enfeites, as pinturas, os cantos, as danças, os nomes. Eles determinam toda a organização social dos *Bororo*, porque definem categorias de parentesco, prestações cerimoniais e sistema onomástico.

De acordo com a *EB I* (1962, p. 100-101), a palavra *Aroe* tem diferentes aplicações para os *Bororo*, podendo ser a alma de mortos, espíritos que provocam medo e males ao *Bororo*, ancestrais que dão nome aos clãs e subclãs, espécie privativa de cada clã, epônimo de cada clã, clãs heterônimos e exógamos cujos membros podem relacionar-se matrimonialmente entre si, homens em representação.

Em resenha sobre a etnografia de Crocker (1985) acerca da cosmologia dos *Bororo*, Viveiros de Castro observa que:

(...) toda a maquinaria social Bororo, com suas elaboradas engrenagens de nomes, privilégios clânicos, prestações cerimoniais, cujo correlato transcendental é o mundo dos *aroe*, existe apenas como artifício para enfrentar o mundo do devir – mundo dos *bope* -, sempre antecedente e sempre onipresente, como a substância e o exterior do *socius*. (VIVEIROS DE CASTRO, 1988, p. 229)

A relação entre *Bororo*, *Bope* e *Aroe* atua como mecanismo de estabelecimento da ordem social no mundo dos *Bororo*. As substâncias do princípio ativo de *Bope*, o *raka*, compartilhadas entre os parceiros sexuais e com os filhos destes, dada a sua potência e periculosidade, precisava ser controlada por regras de exogamia, tabus alimentares e couvade. Então, conforme registro em *bakaru*, dois *Aroe*, ancestrais humanos dos *Bororo*, conhecidos como *Baitogogo* e *Akaruio Boroge*, estabeleceram regras para a organização e o funcionamento dessa sociedade.

A doação de poder político-cerimonial e de bens como instrumentos musicais e cantos desses ancestrais, pertencentes a clãs de uma das metades, a membros de clãs pertencentes a outra metade, deu início à instituição de prestações mútuas entre os membros

dos clãs das metades. Elas principiaram por firmar alianças matrimoniais entre homens e mulheres pertencentes aos clãs das metades.

Viertler (1976, p. 42) registra depoimento de *Airugodo, Bororo* da aldeia de Córrego Grande, em que conta que foi nas aldeias *Arigao Bororo* e *Arua Bororo* que os ancestrais dos *Bororo, Baitogo e Akaruio Borage*, os aconselharam e os orientaram quanto às regras de alimentação, casamento e cuidado com os mortos. Para isso, esses ancestrais (*Aroe*) criaram a planta da aldeia com a divisão em metades, a fim de consolidar as práticas orientadas.

Recorrentemente, os etnógrafos dos *Bororo* descrevem a aldeia circular como sendo dividida por um eixo leste-oeste em duas metades matrilineares exogâmicas: *Ecerae e Tugarege*. Cada uma delas é constituída por quatro clãs, identificados por um totem analógico-onomástico (animal ou uma planta). Os clãs, por sua vez, dividem-se em três subclãs (os de cima, os do meio e os de baixo). No interior dos subclãs estão as linhagens, expressas por nomes de ancestrais. O patrimônio delas (animais, espíritos, danças, técnicas de fabricação de objetos, enfeites, motivos decorativos, pinturas faciais e corporais) determina a sua localização no interior do subclã, estabelecendo a hierarquia entre elas.

Sobre os termos que dão nome às metades, cautelosamente, Lévi-Strauss (1955, p. 271) registra que “Parece – mas esse ponto não é absolutamente certo” que os termos *Tugarege e Ecerae* significariam “fortes” e “fracos”, respectivamente. Os registros salesianos identificam os *Tugarege* como “homens da metade exógama que ocupam a parte sul (...) [da] aldeia Bororo”, sendo a forma plural de *Tugaregedu*, e a forma feminina correspondente seria *Tugaregere*; e os *Ecerae* como “homens da metade exógama setentrional (...) [da] aldeia Bororo”, sendo o plural de *Eceraedu*, e o feminino correspondente *Ecerare*. (ALBISETTI; VENTURELLI, 1962, p. 443-444, 554, 931).

Na metade *Ecerae*, estão os clãs denominados: *Baado Jebage cebegiwuge* (os construtores da aldeia de baixo, a oeste), *Kie* (antas), *Bokodori Ecerae* (tatu-canastra) e *Baado Jebage cobugiwuge* (construtores da aldeia a leste). Existem, contudo, variações de registro, como a observada na publicação de Camargo (2010), em que aparece o clã *Bakoro Ecerae* (Espírito *Bakoro*), em lugar dos *Baado Jebage cobugiwuge*, e um quinto clã formado pelos *Ó Ecerae* e *Boro Ecerae* (Socó e Caracol). Na metade *Tugarege*, estão os clãs: *Aroroe* (larvas), *Iwagudu-doge* (gralhas), *Apiborege* (os donos da palmeira acuri) e *Paiwoe* (bugios).

No centro da aldeia, fica o *bai mana gejewu* (*baito ou baíto*, traduzido por um dos sujeitos ouvidos como “lugar onde se come fraternalmente”) e, posicionado a oeste dessa casa, fica o centro da aldeia (o *bororo*), de onde se vai, por um caminho a oeste, o *aije rea*

(caminho de *aije*), até uma clareira, o *aije muga* (praça de *aije*). *Aije* é um ser sobrenatural com o qual os *Bororo* se relacionam. Com base nas referências de leitura e no que ouvi em campo, pode-se dizer acerca de *Aije* que: 1. É um animal que habita as águas dos rios e lagoas e também vive na lama, chamado comumente na Aldeia Central de Tadarimana de minhocão. 2. É um zunidor de madeira feito pelos homens *Tugarege* e usados (agitados no ar) por homens *Ecerae*, durante os funerais, quando ocorre a representação dos *Aije-doge Aroe* (espíritos da terra). 3. É uma representação ritual.

1.1 BAKARU DE FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BORORO

Um professor *bororo* ouvido nesta pesquisa sempre enfatizou em suas falas a relação entre um *bakaru* e outro para a compreensão de determinada temática do mundo dos *Bororo*. Ele descreveu como os anciãos costumam se portar quando conversam sobre *bakaru*:

Para explicar [*bakaru*] tem que ter dois anciãos. Um fala, outro complementa. Quando tem de um mesmo clã, eles complementam um ao outro. Você não interfere, você vai só pegando as informações. (...) Às vezes, esse aqui tá falando o início da narrativa. Ele começa aqui, o outro vai dando pista lá na frente. O outro vai pontilhando na frente antes dele chegar. Não é bem uma disputa porque eles complementam. (...) Às vezes, um dá uma paradinha e puxa um outro *bakaru* relacionado a isso. Às vezes, parece que parou a história porque eles buscam outro *bakaru* para explicar. Agora, quando os *Boe eimejerage* [anciãos conhecedores da cultura *bororo*] estão no *baíto* e quando são clãs diferentes, ao mesmo tempo que ensina é uma disputa. Não é bem uma disputa, é um momento em que eles mostram o que eles sabem. E aí acaba o outro aceitando. Que eles não brigam por causa disso. Aí eles acabam entrando em consenso daí. (Professor *bororo*)

A origem da formação social dos *Bororo* em metades é contada no *bakaru*. São apontados dois principais *bakaru* que tratam dessa formação, mas para compreendê-la é necessário recorrer a outros. O primeiro *bakaru* não tem registro no acervo da EB II, e não costuma ser compartilhado pelos *Bororo*. O segundo está na coleta da EB II, com o título de “A Grande Inundação” (ALBISETTI; VENTURELLI, 1969, p. 3-4).

A professora *bororo* compartilhou comigo uma coleta que fez com um ancião de Córrego Grande sobre o segundo *bakaru*, quando lá esteve para as aulas do Magistério Intercultural. A produção que segue foi escrita por ela e por um outro professor cursista. O ancião-narrador faz apenas referência ao primeiro *bakaru* e conta a sua versão do segundo. Crocker e Viertler fizeram análises sobre a formação da sociedade *bororo*, baseando-se nos

bakaru. Vou remeter ao estudo de ambos para falar dessa origem, acionando ainda outros *bakaru* da coleta dos salesianos. Isso será feito a partir da coleta que me foi cedida pela professora *bororo*, intitulada “Resumo da palestra”:

Somos *Orari Mogo-doge*. Somos flor de ipê (*ema oku*). Antigamente nós não éramos assim. Hoje somos parecidos com *baraedu* [não indígenas⁶], mas ainda continuamos sendo *Orari Mogo-doge*. É isso que somos!

A história aconteceu em Cuiabá, onde havia muito *Bororo* no rio Coxipó. Eles estavam fazendo *kago* [armadilha para pegar peixe]. Certo dia, as almas foram pescar onde os *Bororo* tinham feito *kago*. Com os *Bororo* foi um menino, filho do *tugaregedu Meriri Poro*.

Os pescadores *bororo* debochavam do menino, dizendo: ‘Olha, menino, este *akurara* [peixe pacupeva] é parecido com a vagina da sua mãe’. O menino não dizia nada. Os homens insistiam: ‘Olha, menino, este lambari é parecido com a vagina da sua mãe’. O menino não dizia nada. Outra vez eles disseram: ‘Olha, menino, este *koge* [peixe dourado] é parecido com a vagina de sua mãe’. O menino foi embora, foi contar para o pai o que havia acontecido.

Então, ele disse ao pai: ‘Pai, pai, os homens disseram que o *akurara* se parece com a vagina da minha mãe.’. O pai não deu atenção ao filho, pois estava fabricando flecha. O menino queixou novamente: ‘Pai, pai, os homens disseram que o lambari parece com a vagina da minha mãe.’. O pai continuou fazendo a flecha. Mais uma vez o filho reclamou: ‘Pai, pai, os homens disseram que *koge* parece com a vagina da minha mãe.’. Aí então o pai se levantou, pegou seu arco e flecha e saiu para matar os que tinham debochado de seu filho.

Chegando ao lugar onde haviam feito *kago*, *Meriri Poro* avistou dois espíritos, eles eram *jakomea-doge* [*aroe*, espírito]: *jakomea kujagureu* [espírito vermelho] e *jakomea coreu* [espírito preto]. Flechou e matou os dois. Imediatamente, as águas começaram a subir. *Meriri Poro* foi saindo com pressa do lugar. No caminho, encontrou *Jerigi Otojiwu* que achou estranha a pressa de *Meriri Poro*.

Então *Meriri Poro* chegou em casa, pegou as suas flechas e disse à mulher: “fique esperta!”. Nessa mesma hora, ele saiu para se salvar no morro *Aturuari*. Quando desceu do morro, viu tudo acabado. Começou a cantar para cada objeto do seu povo que encontrava. Esse canto se chama *Bakurenogare*.

Depois disso, ele fez alguns experimentos para trazer seu povo de volta. Primeiro, experimentou com *noa* [barro branco], mas não deu certo. Depois experimentou com *pio* [cera de abelha], mas também não deu certo. Então, cruzou com uma veada, seu nome era *Kaidogareu Pararedo Pobogoroka* e deu certo. Por isso dizem que nossa mãe é uma veada e nosso pai é *Meriri Poro*.”

⁶ Comumente, encontrei na bibliografia *bororo* estudada o registro de que o vocábulo *barae* refere-se a não-indígenas brancos e *tabae* referir-se-ia a não-indígenas negros, entretanto vi o termo *barae* sendo usado para referir-se a não-indígenas de modo geral.

1.1.1 “Somos *Orari Mogo-doge*. Somos flor de ipê.”

A primeira expressão do ancião para autodenominar os *Bororo*, *Orari Mogo-doge*, era usada para identificar os grupos que habitavam a bacia do rio São Lourenço (EB I, 1962, p. 281), considerados os verdadeiros *Bororo*, no sentido com o qual eles se autodenominam: povo *Boe* (gente, pessoa). Depois, ela passou a ser usada em referência aos *Bororo* de maneira geral (envolvendo os clãs das duas metades: *Tugarege e Ecerae*). Esse tempo é anterior ao contato com o não indígena, por isso o ancião diz que “Antigamente nós não éramos assim. Hoje somos parecidos com *baraedu*, mas ainda continuamos sendo *Orari Mogo-doge*.”

Segundo Viertler (1976, 1982, 1987) e Crocker (1969, 1985) a origem da formação social dos *Bororo* envolveu a união de grupos distintos, vindos de regiões diferentes, agrupados por dois ancestrais (*Baitogogo e Akaruio Boroge*, ambos da metade *Tugarege*) para viverem a coletividade. O *bakaru* não contado nessa recolha, apenas referido, pode ser compreendido com leituras complementares de outros *bakaru*.

De acordo com Crocker (1969, p. 175, 180), grupos localizados em regiões a oeste e grupos localizados em regiões a leste do território ocupado pelos *Bororo*, descendentes de espécies animais diferentes, quando tinham oportunidade de se encontrar, lutavam violentamente. Esses ancestrais eram descendentes de algum inseto, traça ou besouro, reconhecidos pelos *Bororo* como mães e pais, assunto que não é discutido em público por serem considerados vergonhosos e insultantes. Esse pode ter sido o motivo de o ancião não ter contado esse *bakaru* de origem da sociedade *bororo*, tendo apenas feito alusão a ele.

Na leitura de Viertler (1987, p. 122), a sociedade *bororo* tem as suas origens ligadas a um processo evolutivo de padrão político e cerimonial *sui generis*, talvez interno ou por difusão cultural a partir dos contatos de *Bororo* com membros de regiões diferentes. Ela entende que o processo de instauração de diferentes grupos integrados num sistema de prestações cerimoniais aconteceu em etapas. Nesse processo, houve um momento em que as relações entre os *Orari Mogo-doge e os Marege*, representados por tribos amigas de meio homens e meio animais (*Ice Marege* – povo jiboia, *Kogure Marege* – povo formiga, etc.) eram marcadas por acentuadas diferenças entre os grupos. Viertler (1976, p. 89-90) também relaciona a identidade dos clãs às trocas feitas entre eles, nas quais as especialidades no que ofereciam ou no que recebiam acabaram sendo relacionadas a uma espécie natural predominante na fabricação do que utilizavam nas trocas (enfeites, armas, por exemplo).

Os chefes desses grupos costumavam se visitar, e os *Orari Mogo-doge* estranhavam as transformações corporais com que seus anfitriões apareciam, sendo humanos de dia e animais à noite, bem como o tipo de alimento consumido e o modo de preparo desses alimentos por eles. O *bakaru* da “Excursão do índio **Nonogo Pori**”, que parte em busca de seus pais, (*EB II*, 1969, p. 403-404) narra o encontro entre ele e os povos denominados de *Kogure Marege*, que se transformavam em formigas à noite e se escondiam debaixo da terra por causa de um espírito mau que aparecia à noite.

Nessa mesma excursão, *Nonogo Pori* também encontrou os *Karore Marege* (membros do clã *Paiwoe*, identificados por um de seus totens, as lavandeiras), entre os quais viviam os seus pais. Observou que eles não pescavam com a flecha, mas mergulhavam na água e voltavam com jiboias e sucuris para serem comidas. Vendo isso, segundo a tradução dos salesianos, teria comentado: “E!... Estas coisas não são alimentos dos *Bororo*, não são mesmo comida do grupo *Orari Mogo-doge*.” (*EB II*, 1969, p. 404).

Nonogo Pori, então, resolveu mostrar-lhes como se pesca com a flecha. Pegou peixes como dourados, pacus, piraputangas e pediu à mãe panela para que pudesse cozinhá-los. Resolveu ficar entre os seus pais até que eles fossem se acostumando a comer o tipo de alimento que ele pescava e preparava.

Segundo Viertler (1982, p. 254-263), os *Orari Mogo-doge* viviam sob uma ordem civil de rígida regulamentação do preparo (cozimento, benzimento de carnes consideradas ilícitas, peixes de escamas e de carne mais firme em oposição a espécie de carne mole tipo moluscos) e da troca de alimentos e outros recursos imperecíveis, como enfeites, instrumentos de trabalho, cabaça, armas, algodão, etc. Eles também viviam numa ordem social hierárquica, mas fundamentada na ética comunitária.

Em oposição a isso, os *Marege*, seres que eram gente durante o dia e viravam bichos à noite, comiam carne crua de animais considerados ilícitos para os *Orari Mogo-doge*, como o jacaré e a jiboia, sem benzê-la, muito embora conhecessem práticas funerárias que agradassem aos *Orari Mogo-doge*, levando-os inclusive a copiá-las em suas aldeias.

As restrições ao consumo da carne de jacaré e a outras carnes consideradas de cheiro forte, como as carnes da anta e da queixada, está no *bakaru* da “Aparição dos Espíritos *Meri-doge*, Segundo Outra Versão” (*EB II*, p. 945-946). Ele narra a exploração de *Kaidagare*, o filho de um chefe *Baado Jebage* da linhagem de *Bakoro Kudu*, que, a pedido de seu pai, parte para explorar a região e ver um lugar adequado para que seu pai edificasse uma aldeia.

Em sua incursão, ele chegou à casa de parentes. Quando o dono da casa voltou da caça, trouxe carne de jacaré para que a mulher preparasse a refeição. Depois de cozido, o alimento foi oferecido a *Kaidagare*, mas ele lembrou-se do costume de seu grupo de apenas consumir a carne de cheiro forte como a de jacaré, após o benzimento do xamã e do oferecimento ao Pai dos espíritos, Senhor de alguns animais (*Bope*).

O cuidado com o preparo, as técnicas de esquartejamento e a distribuição de alguns animais para os *Bororo*, de acordo com Viertler (1976, p. 44), estão baseados na “solidariedade entre os utilizadores e os possuidores do animal abatido para consumo”. A mediação do xamã (*Bari*) com o benzimento e o domínio da técnica de retaliação da caça, manipulando de modo adequado o que pertence ao Senhor dos animais, garantiria o consenso entre o mundo humano e o sobrenatural, de modo a não haver desequilíbrio provocado pela morte. Para que não aconteça a morte de *Boe*, é necessário a observância dessas prescrições.

A aceitação das regras alimentares dos *Orari Mogo-doge* pelos *Marege* foi fundamental, segundo Viertler, para que outras mudanças pudessem acontecer, de maneira que os diferentes grupos se unissem para formar uma sociedade. O consumo e a oferta de peixes duros, escamados e cozidos, comidas apreciadas pelos *Orari Mogo-doge*, possibilitavam a intensificação das visitas entre os habitantes das aldeias diversas, propiciando as alianças matrimoniais entre as pessoas desses grupos, a troca de conhecimento de produção (como a pesca) e o cuidado com os mortos. Nesse processo de trocas e de aceitação das regras instauradas, os *Marege* foram convertidos em *Orari Mogo-doge*.

Sobre a organização social *bororo* conforme estabelecida, Crocker concluiu:

a organização social se estabeleceu através dos feitos de dois heróis culturais, Baitogogo e Borge, que criaram a planta da aldeia, os sistema de prestações rituais entre os clãs, os grandes cerimoniais e os direitos de propriedade dos clãs. (CROCKER, 1969, p. 176)

O *bakaru* do “Encontro dos dois chefes *Uwaboreu-doge*” (*EB II*, p. 383-384) conta como chefes de diferentes grupos (*Orari Mogo-doge* e *Kadomogarege*, habitantes dos Taquarais) ao se encontrarem nas margens de um rio trocaram ensinamentos sobre procedimentos na pescaria. Os chefes seguiam com seus comandados em sentidos opostos. A comitiva do chefe dos *Orari Mogo-doge* subia no sentido de *Po Cereu* (rio de água preta) com um cesto funerário para sepultamento. Resolveu pedir ao chefe da outra comitiva que autorizasse seus homens a entoar o *Roia Kurireu* (canto grande de corpo presente) para

homenagear o morto. Considerou a homenagem feita bem abaixo da que seus homens costumavam apresentar.

Enquanto os grupos permaneceram no local, combinaram uma pescaria. O chefe dos *Orari Mogo-doge* percebeu que os comandados do outro chefe preparavam as redes com varetas frágeis, enquanto os seus usavam madeira firme de lei para fazê-los e ainda ofereciam as matérias-primas para seu chefe. O chefe *Orari Mogo-doge* ensinou então a outro chefe como e com quais materiais deveriam ser feitas as redes.

Durante a pescaria, o chefe dos *Kadomogarege* seguiu com os seus homens para a atividade, enquanto o chefe *Orari Mogo-doge* observava da praia os seus comandados trabalhando, fiscalizando-os e orientando-os. O sinal para que encerrassem a pescaria foi dada pelo chefe com o lançamento de sua rede sobre a água. Os homens acederam ao sinal e vieram preparar os peixes, forrando antes o chão com folha de palmeira, para que se sentassem, e com couro de onça, para que seu chefe se assentasse. Os peixes assados foram servidos em folha ao chefe, e os homens também lhe trouxeram água para beber e lavar as mãos.

Como o procedimento do outro grupo foi diferente: sentou-se em qualquer lugar, o chefe cozinhou os peixes com os seus companheiros, participou da alimentação com os *Orari Mogo-doge* apesar de já ter se fartado com o alimento pescado pelo seu grupo, o chefe *Orari Mogo-doge* chamou a sua atenção para o modo como pescaram, como assaram os peixes, como comeram e como ele foi tratado sem qualquer distinção pelos seus subordinados. Depois de ouvi-lo, o chefe *Kadomogarege* aceitou os ensinamentos, e ele e seus homens passaram a proceder de modo semelhante aos *Orari Mogo-doge*.

Esse *bakaru* mostra como alguns procedimentos dos *Orari Mogo-doge*, como técnica de pescaria, de relacionamento entre quem comanda e é comandado, cuidados com regras de limpeza e etiqueta vão sendo passados ao outro grupo, de modo que as práticas culturais vão sendo apropriadas, conforme os padrões dos *Orari Mogo-doge*. Ele também remete ao cuidado com os mortos e à preocupação em homenageá-los devidamente, como práticas observadas pelos *Orari Mogo-doge*.

Sobre as uniões matrimoniais recomendadas entre os *Bororo*, vários são os *bakaru* que abordam isso. Lévi-Strauss (1955, p. 239) analisa que a imposição das regras matrimoniais entre os *Bororo* ligaria os subclãs das metades em posição hierarquicamente iguais: superior com superior, médio com médio, inferior com inferior. Para ele, com isso, haveria “um esforço para esconder, embelezar ou justificar, no plano do pensamento religioso,

as relações reais que prevalecem entre os vivos”, sendo essa a maneira encontrada pelos *Bororo* para estabelecer a sua sociedade.

O esquema de uniões matrimoniais (anexo 1) da *Enciclopédia Bororo I* (1962, p. 450), vai de encontro a essa análise de Lévi-Strauss, uma vez que as linhas ligam subclãs de diferentes posições entre as metades. Ao encontro do registro enciclopédico, Crocker (1967) apresenta o seu diagrama, no qual, segundo Coelho de Souza (2002, p. 140), “as linhas conectam ‘i-e’, ‘linhagens’, e não subclãs.”. Fora desse esquema das uniões matrimoniais recomendadas, no entanto, existem as uniões toleráveis entre membros de clãs da metade *Ecerae*, envolvendo os *Kie* e os *Baado Jebage* e os *Bokodori Ecerae* e os *Bakoro Ecerae*⁷ (*EB I*, 1962, p. 451), justificadas no *bakaru*.

Um dos *bakaru* que narra a instituição dos cuidados com os mortos na sociedade *bororo* é o que fala da “Origem da gaita colar, lembrança das almas” (*EB II*, 1969, p. 427-428). Nele, a pedido do próprio morto, o seu representante (sempre um homem da metade oposta à do finado) é investido com as prerrogativas de realizar a caçada ao animal de desagravo. Esse *bakaru* ainda institui o xamã das almas, que medeia as relações entre os vivos e os mortos.

Com a instituição das regras de casamento, de hábitos alimentares e de cuidado com os mortos, *Baitogogo* e *Akaruio Boroge* juntaram os diferentes clãs que compõem as metades que formam a sociedade *Bororo*, tornando todos *Orari Mogo-doge*. Quanto a ser flor de ipê, o *bakaru* sobre “A origem de alguns peixes” (*EB II*, 1969, p. 463-464) conta como *Baiporo*, do clã *Paiwoe*, criou os peixes dourados, espalhando pela água flores amarelas de ipê. Essa expressão é usada em vários cantos de funeral⁸ para comparar a beleza dos ossos do defunto lavados e ornamentados com a beleza dos peixes de escamas criados por *Baiporo* com as

⁷ Nos volumes I e II da *EB*, não há registro do clã *Bakoro Ecerae*. Os dois extremos da metade *Ecerae* é ocupado pelos *Baado Jebage cebegiwuge* (os construtores da aldeia de baixo) e os *Baado Jebage cobugiwuge* (os construtores da aldeia de cima). Entretanto na Aldeia Central de Tadarimana, os membros do clã *Bakoro Ecerae* reconheceram nomes e *bakaru* pertencentes aos construtores da aldeia de cima, na coleta da *EB*, como patrimônios seus. Em publicações salesianas mais recentes, os *Bakoro Ecerae* já aparecem em lugar dos *Baado Jebage cobugiwuge*. Viertler (1976, p. 164) escreve que “nem sempre o termo Baadojeba é aplicado aos chefes localizados a leste [os de cima/*Bakoro ecerae*], chegando, por vezes, a designar apenas os subclã dos Baadojebage Cebegiwuge [os de baixo]”. Sobre isso, um professor *bororo* ouvido nesta pesquisa comentou, em entrevista, que não se pode confundir *Baado Jebage cobugiwuge* com *Bakoro Ecerae*. Uma questão para mais pesquisas.

⁸ Entre esses cantos está o canto denominado “*Ekureuge*” (Canto da beleza dos enfeites amarelos, *EB III, Parte III*, p. 175-195). Ele é entoado sobre o cesto onde serão depositados os ossos enfeitados do finado e quando os ossos já limpos são levados ao *baito* para serem enfeitados. Segundo o *bakaru*, esses enfeites foram passados por *Baitogogo* a *Bakoro Kudu* e chamados por ele de *ekureuge* porque os considerava bonitos como as flores amarelas.

flores amarelas de ipê. Essa comparação remete à etapa de uma vida que irá começar para o finado *bororo* na aldeia dos mortos.

A fim de tornar possíveis essas práticas de relações matrimoniais entre membros dos clãs das metades, de distribuição de alimentos e cuidado com os mortos foi necessário o estabelecimento da aldeia circular, na qual os lugares e as relações instituídas neles possibilitam esse modo de viver do povo.

1.1.2 *Meriri Poro* e o veado fêmea

Nesse *bakaru* contado na palestra, o ancião começa por situar a localidade do acontecimento, o rio Coxipó, onde a pesca era praticada. Contrário a um clima de atenção e celebração condizente com esse tipo de atividade, conforme descritos nos cantos de pesca dos *Bororo*, a narrativa mostra um comportamento inapropriado dos pescadores ao dizerem obscenidade sobre a mãe do menino a ele. Em consequência disso, o pai do menino partiu com ira contra os seus ofensores. Encontrou os espíritos *jakomea*, os atingiu, e eles reagiram provocando a inundação.

Nessa recolha, o ancião fala de um encontro entre *Meriri Poro* e *Jerigi Otojiwu*, o qual teria estranhado a pressa do primeiro. Há duas outras variantes desse *bakaru* registrado na *EB II*. Nelas o sobrevivente da enchente é *Jerigi Otojiwu* e não *Meriri Poro*, contudo na Aldeia Central de Tadarimana, as pessoas com quem conversei sobre as versões consideram-se filhos de *Meriri Poro* e do veado fêmea.

A versão de *Meriri Poro* como pai dos *Bororo* também se fortalece em detrimento das alianças matrimoniais consideradas lícitas pelos *Bororo*. *Meriri Poro* é *Aroroe*, da metade *Tugarege*, e a espécie veado, pertence ao patrimônio de espécies naturais dos *Kie*, da metade *Ecerae*. É por isso que as variações não falam em união de *Jerigi Otojiwu*, da metade *Ecerae*, com o veado fêmea, mas conta que, por meio de assobios, ele foi chamando os *Bororo* que apareciam com tições de fogo, os quais garantiram a sua sobrevivência na inundação.

Ainda sobre as alianças matrimoniais, os autores da *EB II* (1969, p. 430) observam que as uniões entre os descendentes de *Meriri Poro* com o veado fêmea seguem às leis matrimoniais exógamas e preferenciais, havendo entre elas apenas quatro uniões toleradas. Essa origem dos clãs relacionada à união de *Meriri Poro* com o veado fêmea, segundo Crocker (1969, p. 177), viria responder ao problema criado, no *bakaru* anterior, devido ao direito de homens de uma das metades se relacionarem com mulheres da outra metade e vice-versa. Isso porque as mulheres teriam diferentes espécies de animais como ancestrais

genealógicos, sendo por isso dessemelhantes, enquanto os homens, uma vez que substituíam os membros falecidos de uma outra metade, partilhavam atributos naturais idênticos.

Um trecho do *bakaru* não contado na versão do ancião, mas presente na primeira versão da *EB II*, fala que os primeiros filhos de *Meriri Poro* com o veado fêmea eram peludos como a mãe e que, pouco a pouco, os outros foram nascendo menos peludos e foram sendo organizados pelo pai na formação da aldeia circular.

De acordo com Crocker (1969, p. 177), ao dividir “seus filhos similares em unidades diferentes, (...) [os *Bororo* impõem] assim diferenciação cultural à identidade natural.” Por outro lado, no *bakaru* anterior, os grupos com diferente natureza, devido aos ancestrais e aos lugares de onde provinham foram unidos culturalmente a fim de formar uma sociedade, na qual as prestações sociais encarregavam-se de dar coesão ao grupo.

Viertler (1991, p. 26, 47) relaciona os sacrifícios dos filhos peludos de *Meriri Poro* e do veado fêmea à oposição entre *Bope* e *Bororo*. Enquanto os *Bope* que habitam na terra têm “uma perna só, ventre grande, as costas peludas como os morcegos e os cabelos muito grandes”, os *Bororo* são “‘seres de pele mole e branca’, desprovidos de couro duro e pêlos no corpo, [que] podem ser moldados segundo as regras da ética e da estética humanas.”

Na relação que *Bororo* estabelece com *Bope*, segundo Viertler (1976, p. 41-43), ele divide os seres humanos em *pogurureuge* (aqueles que demonstram vergonha e respeito aos outros, ‘segundo às prescrições’, eu acrescento) e *pogurubokwareuge* (aqueles que não mostram respeito e vergonha pelos outros). Os primeiros seriam *Aroe*, considerados bonitos porque são pintados, enfeitados e nominados. Eles mereciam viver. Os últimos são *Bope*, considerados feios, perigosos e ruins. Esses mereciam morrer.

A união entre *Meriri Poro* e o veado fêmea também remeteria à “divisão sexual de trabalho dos *Bororo* tradicionais”. Isso porque, segundo Viertler (1991, p. 47) o veado fêmea tem seu espírito ligado “às coletas do alimento vegetal de árvores e de palmeiras, complemento das atividades de caça, pesca e manufatura desenvolvidas pelos homens.”

1.2 ETNÔMIO

Os *Bororo* se autodenominam povo *Boe*, que quer dizer gente, pessoa. A palavra *bororo*, traduzida da língua *bororo* para o português como pátio da aldeia, é designação recebida pelos não indígenas na relação de contato, motivados pelo muito que ouviam os *Bororo* usarem essa palavra, tendo em vista que muitas atividades realizadas pelo povo eram

feitas nesse local. Os *Bororo* também usam a expressão *Orari Mogo-doge* para designarem a si próprios, que quer dizer moradores das regiões do Peixe Pintado. Essa expressão também é usada para designar uma das quatro partes em que o povo foi dividido, resultando os grupos denominados de *Bororo* Ocidentais e *Bororo* Orientais.

Sobre os *Bororo* Ocidentais, que estariam subdivididos em dois grupos: *Bororo* Cabaçais e *Bororo* de Campanha, eles habitavam, respectivamente, a norte e a sul da cidade de Cáceres, em Mato Grosso, na Bacia do rio Paraguai. Acerca deles, Serpa (1988, p. 48-49) informa que teriam sido extintos no início do processo de “pacificação” dos índios em Mato Grosso, na primeira década do século XX, por não conseguirem adaptar-se à presença do “civilizado”.

Nesse período, com a criação do SPILTAN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais), os territórios *Bororo* foram ocupados pelas frentes de mineração, agricultura e pecuária. Os *Bororo* foram divididos segundo a aceitação ou rejeição a um compromisso com as exigências do contato. Os *Bororo* Orientais, por terem conseguido um *modus vivendi* com os primeiros povoadores, teriam sobrevivido e se ajustado às novas situações.

Segundo os autores da *EB I* (1962, p. 281), cinco grupos compunham os *Bororo* Orientais: os *Boku Mogo-doge*, habitantes dos Cerrados, a leste de Cuiabá; os *Itura Mogorege*, habitantes da Floresta, na Bacia do rio São Lourenço; os *Orari Mogo-doge*, habitantes das regiões do Peixe Pintado, na Bacia do São Lourenço, termo que também seria usado para designar os *Bororo* Orientais; os *Tori Okwa Mogorege*, os habitantes da Montanha, na serra de São Jerônimo e os *Utugo Kuri-doge*, os *Bororo* que usam longas flechas, do curso médio do rio Taquari.

Isaac (2004, p. 37) registra que, em Tadarimana, em 1995, por ocasião da fundação de uma associação de produtores rurais, registrada por eles como *Boe-Eno* Associação Tadarimana *Tadawu*, em seus discursos, os líderes teriam empregado várias vezes o termo *Boe-Bororo*. Isaac entende isso como uma tomada de posição política dos *Bororo* de Tadarimana frente aos brancos presentes. Isso porque o termo *Bororo*, significado como “pátio da aldeia” na literatura *bororo*, foi uma denominação recebida dos não índios.

Em abril de 2012, quando acompanhei reunião comunitária com a população de Tadarimana, houve uma longa discussão entre eles quanto à mudança de nome da escola da Aldeia Central. O nome, Leosídio Fermau, fora colocado por um ex-chefe de posto da Funai, de mesmo nome, não indígena, ainda vivo, que mora em Rondonópolis. A proposta era mudar

para Tadarimana, e a dúvida era quanto a usar antes de Tadarimana a palavra formada pela fusão *Boe-Bororo* ou *Bororo*. Alguns achavam que seria redundante usar *Boe-Bororo*, outros defendiam o uso das palavras unidas para usarem o vocábulo com que se designam e o termo com que ficaram conhecidos. Ao final de muito debate, optou-se pelo nome Escola Municipal Indígena *Boe-Bororo* Tadarimana. No dia-a-dia, contudo, o vocábulo mais usado por eles é *Bororo*, o qual continuarei a empregar nesta escrita, às vezes alternando com o uso do termo *Boe*.

Em setembro de 2013, quando participei do *Seminário de Educação* da Universidade Federal de Mato Grosso, ouvi do *bororo* que coordena a educação escolar indígena na Seduc/MT, durante a sua comunicação oral como mestrando daquela instituição, que a expressão *Boe-Bororo* não é reconhecida por anciãos *bororo* como termo que os identifica. Diante disso, ele próprio estava optando pelo uso do termo *Bororo* em sua dissertação, por ser o vocábulo pelo qual se tornaram mundialmente conhecidos.

De acordo com Bordignon (1986, p. 1), não há um consenso quanto à origem desse povo: “Estudiosos, como Tonelli, supõe que tenham vindo do Rio Negro [Bacia do rio Paraguai], passando pela Bolívia. Rivet afirma que teriam vindo da Bolívia, linguisticamente emparentados com os Otukê, agora extintos.”

1.3 LÍNGUA

A língua *Bororo* (*Boe wadaru*), segundo o estudo de Rodrigues (1994, p. 49), pertence ao tronco Macro-Jê. No dia-a-dia da Aldeia Central de Tadarimana, as pessoas fazem uso oral da língua *bororo* e da língua portuguesa. Num universo de 322 habitantes nessa aldeia, levantados à época da pesquisa de campo, não se consideraram falantes da língua *bororo*: dois não indígenas com relacionamento conjugal com *bororo* (um homem, motorista da Funai, e uma mulher), uma mulher *paresi* casada com *bororo*, a esposa do motorista. As sete crianças, frutos desses relacionamentos, foram consideradas por seus pais como não falantes da língua *bororo*.

Embora algumas pessoas da comunidade acusassem umas às outras de não falarem a língua *bororo* (expressão de um aspecto da organização da sociedade em clãs que disputam entre si. Nesse caso, membros de um determinado clã se utilizavam da língua materna como bem cultural valorizado por eles, para desqualificar membros de outros clãs os quais julgavam não possui-lo), observei que, nas conversas cotidianas entre si, predominava o uso da língua

bororo nos turnos de fala das pessoas e, nas comunicações públicas que o cacique fazia à comunidade, geralmente no início ou no final do dia.

Quando havia reuniões comunitárias, de que participavam agentes externos ligados à saúde, à educação, à Funai ou a pessoas que visitavam a aldeia, os diálogos aconteciam, predominantemente, em língua portuguesa. Nessas ocasiões, observei que a língua *bororo* era usada em conversas paralelas ou mesmo em exposição pública, direcionada às lideranças, quando havia intenção de preservar o que estava sendo falado ou comentado de ouvidos de fora da aldeia.

Segundo Serpa (1988, p. 79), a população de Tadarimana formou-se em decorrência de migrações das aldeias do médio São Lourenço (*Kejari*, Colônia, Córrego Grande e *Perigara*) e das nascentes do rio Garças (antiga *Pobojarí* e *Jarudori*) que se juntaram aos habitantes das antigas aldeias da área. Em decorrência disso, há variação no uso oral da língua *bororo* quanto ao emprego de algumas palavras.

A diferença que mais frequentemente é apontada por eles diz respeito ao termo usado para referirem-se a cachorro. Os habitantes vindos de *Perigara* dizem *arigao*, e os de Colônia, *Jarudori* e *Pobojarí* antiga dizem *katiuro*. Na última conversa que tive com a professora *bororo* antes de deixar o campo, ela ressaltou as diferenças de uso de algumas palavras da língua como algo que faz de Tadarimana um lugar interessante para pesquisa sobre a língua materna deles.

No registro escrito da língua *bororo*, percebi que eles possuem dificuldades em duas situações na Aldeia Central de Tadarimana. Numa delas, a professora *bororo* e eu preparávamos um cartaz para exposição com fotos de um torneio de futebol ocorrido na Aldeia Central de Tadarimana. Ela demorava a escrever e pediu ajuda a outra professora. Depois de conversarem um pouco em *bororo*, a outra professora disse “escreve em português mesmo”. E assim foi feito.

A outra situação foi uma conversa que ouvi de algumas mulheres da aldeia de Córrego Grande, que vieram à Aldeia Central de Tadarimana para um ritual de nomeação. Elas diziam que tinham dificuldade em ler e escrever na língua *bororo*, mas que para falar não tinham dificuldade. Isso me levou a pensar que a convenção escrita existente da língua *bororo* não tenha partido dos *Bororo*, como posteriormente me confirmou um professor *bororo*.

Camargo (2011, p. 14- 27) apresenta um histórico de estudos já realizados sobre a língua *bororo* e aspectos de sua convenção escrita, em obra intitulada *Boe Ewadaru – a Língua Bororo: Breve histórico e elementos de gramática*. Ele expõe que ela tem sido objeto

de pesquisa desde a primeira metade do século XIX. São citados por ele os trabalhos de documentação com recolha de palavras da língua *bororo*, feitos pelo pesquisador austríaco Johann Natterer, entre 1826-1827, e pelo pesquisador francês Francis Castelnau, entre 1843-1847, com os *Bororo Ocidentais*.

No século XX, os registros linguísticos documentados são dos *Bororo Orientais*. A Missão Salesiana publica, em 1908, o título *Elementos de Gramática e Dicionário da língua dos Bororo Coroados de Mato Grosso*; em 1925, a publicação de Colbachini – *I Bororos Orientali Orarimugudoge del Matto Grosso (Brasile)* – é considerada pelos salesianos uma obra de valor etnográfico e linguístico; o alemão Karl Von Den Steinen publica seus registros da cultura e da língua *bororo*, em 1940; o marechal Rondon em parceria com Farias publica o *Esboço Gramatical e Vocabulário da língua dos Índios Bororo*, em 1948; os volumes da *Enciclopédia Bororo* também estão entre as publicações com registros da língua *bororo* elencadas pelo autor que, ainda faz referência à escrita de duas gramáticas não publicadas (uma “científica” e outra “pedagógica”), de autoria de um casal de linguístas americanos, Thomas e Janet Crowell, que viveram entre os *Bororo* de Córrego Grande, na década de 1970. Contemporaneamente, Camargo faz alusão à produção de professores e alunos, publicadas pelo MEC.

Num estudo feito por Cintra (2002) sobre o falar cuiabano, ela aponta possíveis influências da língua *bororo* no falar do povo da Baixada Cuiabana⁹, em relação ao uso das africadas /tʃ/ e /dʒ/. Sou cuiabana e, em campo, sempre que ouvia os *Bororo* pronunciarem palavras com essas africadas, tanto em português quanto em *bororo*, a pronúncia delas era a mesma de meus avós, tios e primos. Essa identidade linguística, nesse aspecto da pronúncia das africadas e em outros interessantes de serem estudados, nos aproximou, facilitou algumas coletas e abre possibilidades para mais pesquisas.

1.4 A TERRA INDÍGENA TADARIMANA

A Terra Indígena Tadarimana é uma das quatro áreas de ocupação *bororo* localizadas ao sul do Estado Mato Grosso, em área etnográfica conhecida como Brasil Central. Os dados, encontrados, mais recentes sobre o número de habitantes são da SESAI – Secretaria de Saúde Indígena (2012), que contabiliza uma população de 1677 habitantes.

⁹ Formam a Baixada Cuiabana os municípios de Cuiabá, Acorizal, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande.

Eles estão agrupados hoje em *Bororo* das Missões – as aldeias de *Meruri*, Garças e Sangradouro (hoje reduzida a um agrupamento de famílias remanescentes de área tradicional *bororo*, alocados na Terra Indígena Xavante de São Marcos). O outro grupo conhecido como *Bororo* da Funai ou *Bororo* do São Lourenço é composto pelas Terras Indígenas de Tadarimana (composta pela Aldeia Central e os povoados de Praiaão, *Pobore*, Jurigue e *Pobojari*), Teresa Cristina (composta pelas aldeias Córrego Grande e Piebaga) e *Perigara*, localizada no Pantanal.

Figura 2 - localização dos *Bororo* em Mato Grosso: 1. Terra Indígena *Perigara*, 2. Terra Indígena Teresa Cristina; 3. Terra Indígena Tadarimana; 4. Aldeia *bororo* Sangradouro, na Terra Indígena Xavante de São Marcos, 5. Terra Indígena *Meruri*.



Fonte: URQUIZA (2007), adaptado.

A Terra Indígena Tadarimana está localizada nos municípios de Rondonópolis e Pedra Preta, ao sul de Mato Grosso. Ela possui 9.785 hectares, mas segundo Cury (1973, p. 112), quando foi doada pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon aos *Bororo*, em fins

de 1949, possuía 10.000 hectares. De acordo com Serpa (1988, p. 63), foi o próprio Rondon quem anexou à sua fazenda parte dessas terras, localizadas na confluência do rio Jurigue com o rio Vermelho.

Gagliarde (1989, p. 145) registra que o contato das expedições chefiadas por Rondon com os índios *bororo* data de 1893, quando o governo federal pretendia ligar as linhas telegráficas Mato Grosso/Goiás. Em campo, um ancião com quem conversei referiu-se a Rondon como um parente de *Bororo*, porque uma bisavó sua pertenceria a essa etnia.

Tadarimana, na língua *bororo* *Tadari Umana*, teve seu significado descrito da seguinte forma por um dos sujeitos: “*Tadari Umana*, *tadari* é uma batata, *umana* quer dizer aquele maior. Dizem que aqui existia bastante batata, daquelas de *tadari* graaaande mesmo, que eles chamam de *umana* que é maior. Aí ficou *Tadari Umana*.”. A grafia oficializada Tadarimana, usada na aldeia, é a que permanecerei utilizando.

Devido à importância histórica de Tadarimana como local em que se formou a sociedade *bororo*, no campo da arqueologia, Wüst (1992) desenvolveu pesquisa, em 11 áreas-piloto, situadas ao longo do alto e meio curso do rio Vermelho, em território tradicional *bororo*, realizada na década de 80, por meio do Projeto Etnoarqueológico na Bacia do Rio São Lourenço, em Mato Grosso, a fim de buscar indícios da organização social dual dessa sociedade.

Os dados arqueológicos levantados pela autora apontaram que: 1. Nos 63 sítios arqueológicos pesquisados, foi constatado que 34 deles pertenceriam aos portadores da tradição *Uru*, grupos ceramistas estabelecidos em grandes aldeias anulares, presentes em território mato-grossense desde o século VIII; 23 foram identificados como assentamentos dos ancestrais diretos dos *Bororo* e 6 aos portadores da tradição ceramista *Tupi-guarani*; 2. As datações absolutas, a análise comparativa dos artefatos, os aspectos da implantação dos sítios e a sua localização diante da compartimentação fitogeográfica revelam que houve uma nítida ruptura cultural por volta do início do século XVIII, quando teria sido fundada nas proximidades da confluência do rio Tadarimana com o rio Vermelho, a primeira aldeia *bororo* (*Arigao Bororo*), correspondendo ao sítio arqueológico MT-SL-11; 3. Em alguns sítios dos portadores da tradição *Uru*, a análise das unidades residenciais mostrou que uma deposição na parte central do sítio poderia corresponder ao *baito*, hipótese reforçada pela presença seletiva dos artefatos cerâmicos em oposição àqueles das supostas unidades residenciais; 4. A análise multivariada dos artefatos cerâmicos estabeleceu para a tradição *Uru* cinco componentes que parecem corresponder a níveis temporais distintos e a assentamentos de comunidades

específicas. Tais diferenças parecem remeter a uma crescente hierarquização relacionada a diferenças demográficas significativas e à ocorrência de material cerâmico de natureza “intrusiva”, que pode ser interpretado em termos de um maior fluxo de informação e/ou contato direto com sociedades culturalmente distintas nos sítios de dimensões maiores, com possíveis implicações para uma hierarquização em nível de sistemas de assentamentos (WÜST, 1992, p. 19-20).

A distinção entre a Aldeia Central e os demais povoados que compõem a Terra Indígena Tadarimana é que nela se encontra a aldeia circular com o *baito* ao centro, por isso os eventos rituais do funeral são realizados nela. É nela também que está concentrada a maior parte dos habitantes. Cada povoado possui o seu líder político, mas as decisões são tomadas coletivamente, em reunião desses líderes na Aldeia Central, junto ao cacique e ao coordenador da Funai (*Bororo*).

Esse procedimento orientado pela “horizontalidade” (SANTOS, 1994, p. 16) das relações que ligam “lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial” fortalece a ocupação territorial da área pelo povo e dá possibilidades para a formação de novas lideranças, além de facilitar o requerimento de recursos às instâncias públicas.

Em dados numéricos, a população de Tadarimana, à época da pesquisa de campo, era de:

Quadro 4 - População da Terra Indígena Tadarimana

Aldeia Central	322 habitantes
Jurigue	25 habitantes
<i>Pobore</i>	37 habitantes
Praião	52 habitantes
<i>Pobojari</i>	6 habitantes
Total de habitantes	442

Fonte: Censo da pesquisadora/2012.

O povoado de *Pobojari* foi criado em junho de 2012, na Terra Indígena Tadarimana. A vinda dessas pessoas para a localidade gerou algumas conversas. Por um lado, alguns diziam que eles mais se pareciam com *barae-doge* (não indígenas), outros já diziam que eles eram *Bororo* e que conheciam a história deles. Em 20 de agosto de 2012, houve reunião com a comunidade, e um dos assuntos da pauta era os moradores de *Pobojari*.

Eles vieram para a reunião e disseram que eram filhos de um homem não indígena, que fora casado com uma mulher *bororo* já falecida, de *Meruri*. Com a morte da mãe, eles foram impedidos de permanecer na aldeia, por isso foram criados longe dela. Algumas

peças de Tadarimana confirmaram essa história, disseram que eles eram seus parentes, e assim eles permaneceram.

A Terra Indígena Tadarimana foi homologada e demarcada em 30 de outubro de 1991 e como a Aldeia Central fica a 45 km de Rondonópolis, sua população convive frequentemente com as pessoas desse município. De segunda a sexta-feira, o ônibus escolar (contratado pela prefeitura de Rondonópolis) leva e traz, nos turnos da manhã e da noite, os alunos *bororo* do nono ano do ensino fundamental e os alunos do ensino médio, que estudam em duas escolas de Rondonópolis. Uma vez por semana (geralmente às quintas-feiras), o micro-ônibus¹⁰ da comunidade leva para o município as pessoas que vão fazer compras ou resolver outras situações na cidade.

Além disso, os *Bororo* também participam de torneios de futebol com times das cidades circunvizinhas, indo com o caminhão cheio de jogadores e torcida para elas e também recebendo os times dessas cidades para jogar na aldeia. A comunidade também é visitada por estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso e por alunos de escolas públicas de Rondonópolis.

Em período de eleição, Tadarimana recebe candidatos na Aldeia Central e nos povoados para campanha, ocasião em que aproveita para passar a eles as suas demandas. Com dois políticos, que tiveram atuação política na prefeitura de Rondonópolis na década de 90 e hoje atuam em Cuiabá, os *Bororo* de Tadarimana estabeleceram relação de parentesco, dando nome *bororo* para esses políticos.

Essa relação cria responsabilidades dos políticos com pessoas do clã em que foram nominados, porque eles passam a ter pais rituais na aldeia, para os quais precisam dar assistência. Para alguns políticos, esse é um vínculo de proximidade que se renova a cada eleição, quando eles retornam à aldeia como candidatos ou como apoiadores de outros candidatos. Como os grupos familiares (pessoas de uma mesma família) costumam ter os seus aliados políticos particulares, o vínculo de parentesco representa acesso à aldeia, mas não, necessariamente, a garantia de votação expressiva nela.

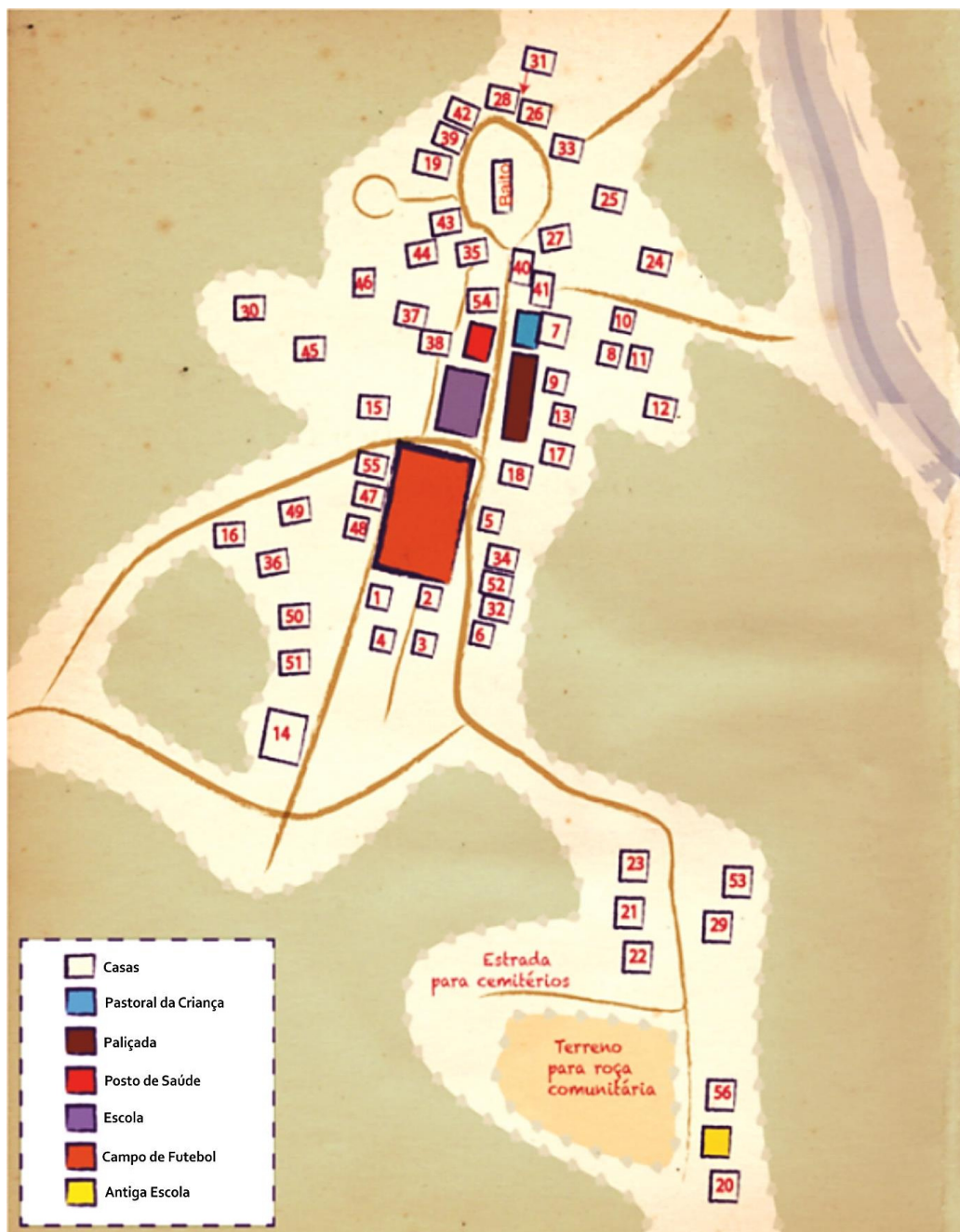
1.4.1 A Aldeia Central de Tadarimana

Na ocupação de sua área física, a Aldeia Central de Tadarimana possui a aldeia circular com o *baito*, circundado por 14 casas. Para além dela, encontram-se mais 42 casas,

¹⁰É a Funai que abastece, via solicitação de ofício de seu coordenador na Aldeia Central, o micro-ônibus da comunidade e também os dois caminhões que ela possui.

um campo de futebol, a escola, o posto de saúde, a casa da Pastoral da criança, o paliçada (local de reuniões), quatro terrenos para cultivo de roça (um deles mais próximo da adeia), duas áreas restritas para o enterro dos mortos e o rio Tadarimana.

Figura 3 - Croqui Aldeia Central de Tadarimana¹¹



¹¹ A numeração representa a ordem de visitação da pesquisadora.

Serpa (1988, p. 104), com base no levantamento do Projeto Tadarimana Funai/ASPLAN, 1978, informa que a Terra Indígena Tadarimana se caracteriza por uma cobertura vegetal predominante de cerrado e de mata subcaducifólia abundante em babaçu, cujas palmeiras estão dispersas pelas margens dos rios Tadarimana e Vermelho. Nessa vegetação, os *Bororo* encontram os materiais básicos para a construção de suas casas: a árvore denominada por eles de pau branco, cuja madeira é descascada para servir de colunas para as casas, e as palmeiras de babaçu, cujas folhas são usadas como telhados e paredes para as casas.

Na construção das moradias, os homens fazem a base, com a madeira específica e cobrem-nas com palha (às vezes eles põem lona também junto com a palha). As paredes da casa são feitas pelas mulheres com o trançado da folha de palmeira de babaçu, o *kodo kora*. No momento de afixar os *kodo kora* à madeira para formar a parede, observei que mulheres e homens trabalharam conjuntamente.

Figura 4 - Mulher *bororo* trançando o *kodo kora*



Figura 5 - Homens *bororo* reformando o telhado de uma casa



Por dentro, algumas casas são divididas com tecido ou paredes de *kodo kora* e bens como televisão, geladeira, fogão a gás, freezer, cama e som podem ser encontradas em algumas delas. Os *Bororo* de Tadarimana gostam muito de ouvir música no rádio em alto volume, geralmente de manhã e no final da tarde, mas se tiver gente bebendo na casa, não tem horário. Em época de funeral, entretanto, as televisões são ligadas em volume baixo, e os rádios ou som só são ligados, também em volume baixo, nas casas mais afastadas da área do *baito*. A presença das almas na aldeia durante o ciclo fúnebre requer cuidado e respeito redobrado.

Ao todo, há na Aldeia Central de Tadarimana 56 casas, que abrigam famílias com composição diversa, formadas por casais com filhos; mãe e filhos; avó, neta e filhos da neta, etc., predominando as famílias com cinco, seis e sete pessoas nas casas. Em muitas casas, a cozinha fica num puxadinho e é o local preferido para a concentração das famílias. É nesse lugar que elas costumam se reunir pela manhã e no final da tarde para conversar, tomar mate na cuia e café.

Conforme observei, o ciclo de visitação às casas ocorre mais entre pessoas ligadas por vínculos consanguíneos e afins: mãe e filhos casados, sogra e nora ou genros, avós e netos. Os grupos não costumam variar as suas relações de convivência próxima, restringindo-as às pessoas de seu grupo familiar.

Em muitos dos quintais das casas, as famílias costumam cultivar plantas frutíferas (caju, goiaba, mamão, banana, cajá, abacaxi, etc.), raízes (batata-doce e mandioca), leguminosas (abóbora, maxixe), medicinais variadas, ornamentais, de uso ritual como urucum e jenipapo. O cuidado com as plantações dos quintais envolve diferentes pessoas de uma mesma família, que costumam se apoiar no trabalho de produção.

Em contraste com a produção encontrada nos quintais, estava a improdutividade dos terrenos de roça comunitária. Na pesquisa em que analisa o sistema de cultivo de roça praticado pelos *Bororo*, Serpa (1988, p. 84) levantou uma contraposição entre a roça familiar, expressão empregada para definir a agricultura *bororo*, e a roça comunitária, empregada para caracterizar a atividade agrícola vinculada a um projeto da Funai, efetivado no período de sua coleta em campo. Isso se dava, segundo ele, porque as estruturas de produção, distribuição e consumo da roça comunitária propunha formas de relações sociais estranhas ao sistema social *bororo*.

No período em que estive em campo, havia quatro terrenos reservados para cultivo de roça comunitária que não chegaram a produzir. Na reunião com a comunidade, ocorrida nos dias 13 e 14.04.2012, o assunto da roça foi bastante debatido. Ficou decidido que a limpeza dos terrenos seria feita pelo trator da prefeitura de Rondonópolis e depois eles seriam divididos e cercados em lotes menores para que as famílias que tivessem interesse cultivassem a sua roça.

Em entrevista gravada, o cacique relata a dificuldade em cultivar roça comunitária:

Roça comunitário... nós vai modifica ela deste ano pro ano que vem, né, porque nós já batemo na mesma tecla, tecla e não sai. Então decidimo fazer roça individual, né. (...) Não, tem que... roça comunitário é...hoje vai todo mundo pra roça, aí amanhã já diminui, já vai 10 pessoa, até chegar sexta-feira já chegou 2, 1 pessoa só lá. Aí, na hora da colheita todo mundo quer receber. Fica difícil de atender. Agora não, agora nós vai fazer assim: nós vai dividir a roça por família ou por aquele que quer plantar, né. (...) Então eu já estou com 36 pes... o grupo, né, que tá querendo roça individual. Tem deles que quer: “não, vamos fazer a roça comunitário!”. Falei: não, não vai ser mais assim porque eu vou ganhar nas costas daquele ali, então eu não quero ser assim. Então, eu vou colher daquilo que eu plantei. Então cada um vai ter que plantar. Se ele quiser plantar só abóbora na roça dele, ele planta; se quiser plantar só melancia, ele planta, ali a roça é dele, ele planta o que que ele quer. Então... tem semente pra isso. [...] Isso, agora nós tá entrando na parceria com a Secretaria de agricultura, com o prefeito, né. Então a Funai entra com o óleo diesel, e a prefeitura com a semente, com tudo, né (...) (Cacique da aldeia, 29.09.2011)

Entre as conclusões a que chega Serpa (1988, p. 82-83) com seu estudo está a de que “a produção da roça é uma atividade doméstica e as relações entre marido e mulher, pai e

filho são relações de produção.” Para ele, a família vive em permanente cooperação em nível de produção e de consumo do produto. As cooperações temporárias seriam em ocasiões de luto ou doença, quando os cunhados, preferencialmente, colocariam a sua força de trabalho à disposição do outro.

Ao encontro dessa conclusão de Serpa, as palavras do cacique mostram que o estranhamento com essa estrutura de produção comunitária continua a existir, apesar de terem insistido em tentar produzir nesse tipo de roça. A produção dos quintais e a que será produzida nos lotes que estavam sendo divididos confirmam que as relações estabelecidas entre os grupos familiares, ligados por vínculos de parentesco consanguíneos e afins são determinantes no cultivo da terra para a produção, distribuição e consumo dos alimentos, como também mostraram ser em outras atividades observadas.

Figura 6 - Parte de terreno cercado para roça comunitária



Figura 7 - Parte de terreno com roça familiar



Os *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana também têm os seus animais de criação. São cachorro, galinha, pato, porco, gato, papagaio, vaca, peixes ornamentais. Os cachorros são maioria entre os bichos criados e marcam presença certa em todos os eventos *bororo*. Além disso, sempre acompanham seus donos na visita aos parentes, na busca por remédios no mato, nos banhos de rio, nas caçadas e até na escola, razão pela qual se cogitou cercá-la. As galinhas fornecem ovos e carne para consumo próprio das famílias que as criam e, às vezes, são vendidas para não indígenas de fora da aldeia.

1.4.1.1 Empregos e rendas

Em sua pesquisa (já referenciada), Serpa (1988, p. 84-85) levantou dados que apontaram para a coexistência de dois setores de produção, de partilha e de consumo na economia *bororo*. O primeiro deles seria a economia de subsistência que engloba a agricultura, a caça, a pesca, a coleta e a criação de alguns animais (aves e porcos). O segundo seria o setor da economia de troca, envolvendo a produção de artesanato, a venda de excedentes (arroz, peixe e criações) e a venda da força de trabalho para as fazendas vizinhas. Por fim, ele faz alusão aos aposentados do FUNRURAL (Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural), como um grupo estratégico na economia da comunidade, por propiciarem às famílias a aquisição de produtos como açúcar, óleo e querosene.

Dessa época para o período em que estive em campo, esses setores continuam operando com algumas alterações. Nas observações que fiz, os produtos do trabalho colocados em circulação por meio da reciprocidade e da redistribuição foram a caça e a pesca em situação de troca ritual durante os funerais. A caça e a pesca, realizadas fora do contexto ritual, bem como a coleta e a produção dos quintais eram para consumo do grupo familiar ou, em algumas vezes, para venda a outras famílias da aldeia que buscassem o consumo.

Em relação à caça, fora dos contextos rituais, ela é praticada por alguns homens, que costumam ir aos pares, geralmente com um cunhado, ou mesmo sozinhos para a caça. Os animais de caça que vi sendo consumidos em Tadarimana foram tamanduá-bandeira, quati, queixada, tucano, macaco. Desses animais, a queixada pertence a *Bope* e, embora exista muita queixada em Tadarimana, só a vi sendo depelada para consumo em uma casa do povoado Praião.

O produto da pesca, geralmente, é para consumo da própria família de quem pesca. Entre as famílias, apenas uma comercializava peixe, com mais frequência, e realizava a atividade da pesca no rio Vermelho, que corre próximo ao povoado de *Pobore*. Na época propícia para a pesca, muitos jovens da Aldeia Central de Tadarimana passam a morar temporariamente em *Pobore* a fim de prover as suas famílias com o pescado ou para obter o produto para venda.

A venda da produção do quintal e da coleta de frutas do cerrado, segundo o cacique, poderia ser feita para instituições parceiras, como a Secretaria Municipal de Agricultura de Rondonópolis, que compraria a coleta de frutas como cajazinho, marmelada, jatobá, ingá e cajuzinho, e as destinaria às próprias escolas indígenas para a merenda escolar.

O período de intensificação da coleta é na estação das chuvas, principalmente no período de férias escolares, quando os pais vão com os filhos para a coleta do pequi (em janeiro/fevereiro) e, em outubro/novembro, quando vão para a coleta do cajuzinho, nos finais de semana. Dois aspectos podem ser considerados nesse tipo de coleta: ela não foi uma atividade preferencialmente feminina¹², porque envolveu a família, e o pequi, fruto de *Bope*, é coletado para venda ou para doação aos *barae*. Soube de apenas duas famílias na aldeia que consumiam o fruto.

O trabalho assalariado e os benefícios propiciaram outros meios de acesso aos produtos alimentícios para a manutenção das famílias. Com isso, as atividades de caça, de pesca e de coleta não são praticadas como condicionantes para a sua sobrevivência, uma vez

¹² Acerca disso, conferir Caiuby Novaes (1986, p. 158) e Viertler (1991, p. 47).

que, no setor da economia de troca, a renda de algumas famílias provém de vínculos empregatícios na educação (catorze pessoas), na saúde (nove pessoas, sendo seis *Bororo* e três não indígenas), na Funai (duas pessoas, sendo uma delas não indígena), no Saneamento (duas pessoas) e numa empresa privada de Rondonópolis (uma pessoa). A venda de artesanato foi declarada como fonte de renda para duas famílias, e as vendas de pão e de frango para duas outras famílias.

Em entrevista gravada com a coordenadora de artesanato de Tadarimana, ela fala das dificuldades dos *Bororo* em fazer o artesanato com uma de suas principais matérias-primas, as penas de pássaros. Por causa disso, as mulheres artesãs foram aprender novas técnicas de produção de artesanato com sementes tratadas. Ela disse ainda que, em Rondonópolis, há um lugar onde as artesãs podem expor a sua produção para a venda, mas as mulheres preferem elas mesmas oferecer o seu produto à venda aos estudantes que vão visitar a aldeia.

Entre as famílias que recebem algum benefício, foram encontrados: treze aposentados, trinta e uma pessoas que recebem bolsa família, uma que recebe auxílio doença, três pensionistas, dois bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Sete famílias disseram não possuir renda fixa. Como na pesquisa de Serpa, os aposentados continuam tendo um importante papel na economia familiar.

Os empregos do saneamento e os da saúde são por indicação do Conselho de Saúde, considerando os que forem habilitados, e os da educação, segundo sua habilitação, são contratados pela Prefeitura de Rondonópolis. Os professores mediante renovação de contrato, e os demais funcionários da escola, na época da pesquisa de campo, foram recontratados mediante exame de seleção com aplicação de prova escrita. A qualificação dos profissionais da educação é constantemente recomendada pela coordenadora da escola, como uma forma de eles buscarem a manutenção de seus empregos.

Além da formação do profissional para a atuação em determinado cargo, conta para a garantia do emprego dessa pessoa o compromisso com o trabalho. Isso implica o afastamento ou uso moderado das bebidas alcoólicas por esses profissionais. Há casos de pessoas que já perderam o vínculo empregatício por causa disso e não mais tiveram a possibilidade de retorno às atividades.

1.4.1.2 Instituições: saúde e educação

A saúde na Aldeia Central de Tadarimana é administrada pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) Cuiabá – Polo Base de Rondonópolis, com execução de atividades atribuídas à Organização Não Governamental SPDM (Associação Paulista para Desenvolvimento da Medicina), conveniada que contrata os agentes de saúde e os agentes de saneamento. Localmente, quem administra é o Conselho de Saúde, composto por 12 pessoas, com representantes da Aldeia Central e dos demais povoados. Um dos entrevistados disse que a constituição do Conselho de Saúde é uma forma de os brancos observarem se os índios sabem trabalhar.

A unidade de saúde foi inaugurada em 7 de dezembro de 2007 e batizada com o nome do ex-cacique Otávio *Kodo Kodo*, primeiro índio a trabalhar na área de saúde em Tadarimana. Ela possui sala de vacina, farmácia, salas para odontologia e inalação, consultório médico, 2 dormitórios para a equipe de saúde, 4 banheiros e escovódromo. Na época em que o posto foi construído, havia um quadro político em Rondonópolis favorável aos *Bororo*. O prefeito da época chegou inclusive a receber nome *bororo*, criando vínculo de parentesco com eles.

Figura 8 - Fachada do Posto de Saúde Otávio *Kodo Kodo*



Os serviços prestados pelo posto à comunidade são a vacinação das crianças, a distribuição de leite de soja para crianças e idosos, a orientação às famílias quanto à higiene da casa para prevenção de doenças, a orientação às mães quanto aos cuidados com as crianças, principalmente em período de seca, quando as doenças respiratórias se agravam, cuidados de primeiros-socorros, encaminhamento dos doentes mais graves à Casai (Casa de Saúde do Índio), acompanhamento das gestantes e de outros pacientes em tratamento na aldeia, tratamento dentário.

Dos profissionais que atuam no posto, três eram não indígenas: um dos motoristas e um enfermeiro e uma atendente de enfermagem. A mulher trabalha entre os *Bororo* há mais de 12 anos e, inclusive já morou na aldeia. Ela tem uma relação marcada por cobranças e conflitos com alguns e por defesa a ela por parte de outros. Em situações de tensão, decorrentes de problemas de saúde, ou em caso de óbito, ela chega a ser desafiada por parentes dos doentes, mas muitos reconhecem a sua capacidade nos primeiros-socorros às vítimas encaminhadas aos hospitais de Rondonópolis, quando estão em estado mais grave. São situações que muitos profissionais da saúde, inclusive os próprios indígenas, enfrentam, decorrentes da própria fragilidade que as circunstâncias impõem ou por expectativas de cura que não puderam ser atendidas.

A coexistência de padrões diferentes nos cuidados com a saúde entre povos indígenas provoca situações curiosas para se pensar. Na Aldeia Central de Tadarimana, o diagnóstico médico para a causa da morte de uma mulher foi câncer no colo do útero. Durante o funeral dela, uma equipe do DSEI esteve na aldeia para fazer palestra e o exame preventivo com as mulheres.

A palestra aconteceu à noite, no posto de saúde, e nem todas as mulheres da aldeia foram, mas as mulheres enlutadas, parentes da finada que ficam reclusas em casa durante o funeral, estavam lá. Durante os dias em que a equipe de saúde realizou o exame, o posto teve uma circulação grande de mulheres. O dado curioso da situação é que o funeral acontece porque, na cosmologia *bororo*, *Bope* é o causador da morte, e as cerimônias fúnebres entre o primeiro e o segundo sepultamento representam o tempo de cura para a aldeia entristecida com a morte e para a refiguração do corpo (as partes imperecíveis) do falecido, desfigurado com a morte. Essa maneira de o *Bororo* lidar com situações desse tipo mostra a sua predisposição em ouvir a orientação do outro, em atentar para os seus conhecimentos, mas sem perder de vista os seus modos próprios de vida

O alcoolismo é considerado um dos graves problemas de saúde na aldeia. As ações do posto de saúde em relação aos alcoólatras, durante o período em que estive em campo, restringiram-se mais a encaminhar os dependentes para tratamento na Casa de Saúde do Índio (Casai) e a ministrar medicamento aos que estavam na aldeia, quando procuravam o posto. Houve um tempo, porém, em que os profissionais do posto foram mais atuantes quanto a essa questão. Em 2008, foi firmada uma parceria entre DSEI Cuiabá, Fundação Uniselva, Secretaria Estadual de Saúde e Projeto Vigisus. O projeto envolveu indígenas, profissionais da saúde e antropólogo, alcançando grande projeção.

Desse trabalho desenvolvido, foi produzida uma cartilha, na qual se tem a informação de todas as pessoas que compuseram essa equipe. Segundo o cacique, eles estavam em busca de parcerias para dar continuidade ao projeto. Enquanto não conseguem, as lideranças recomendam aos familiares dos alcoólatras acolherem-nos, não os deixando sem alimentação.

De acordo com Viertler (2002, p. 10), a bebida alcoólica entre os *Bororo* remonta ao início do século XIX e foi introduzida entre eles como uma forma de neutralizar a sua reação frente à invasão de seus territórios. É mais um legado triste deixado pelas relações de dominação e contribui para a construção de uma imagem negativa do índio pela sociedade. A propósito disso, algumas pessoas da Aldeia Central de Tadarimana manifestaram sua preocupação com a imagem de *Bororo* construída pela população de Rondonópolis, em razão do consumo da bebida.

O posto de saúde é bastante procurado para consultas, principalmente durante a manhã e no fim de tarde. Para os que nele trabalham, ele é motivo de orgulho, por causa da estrutura que possui, e tem-se muito cuidado com a sua preservação. Além dos remédios fornecidos pelo posto, os *Bororo* de Tadarimana também fazem uso de remédios do mato e procuram os benzedores (tomei conhecimento da existência de três na Aldeia Central de Tadarimana) para rezar sobre as crianças, principalmente.

Nos cuidados da saúde das crianças, a aldeia conta com o trabalho desenvolvido pela Pastoral da criança. Duas agentes frequentavam mensalmente a aldeia e, junto com um grupo de voluntários indígenas, promovem a pesagem das crianças de 0 a 5 anos a fim de registrar e acompanhar os casos de desnutrição infantil na comunidade. No dia da pesagem, era preparado e servido um lanche para as crianças e, algumas vezes, eram trazidas doações de roupas e calçados para as pessoas da aldeia.

Figura 9 - Fachada da Pastoral da Criança



A educação na Aldeia Central de Tadarimana é administrada pela Secretaria de Educação de Rondonópolis. A escola indígena Leosídio Fermau foi inaugurada no dia 19 de abril de 1997, num convênio firmado entre FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), MEC e Prefeitura Municipal de Rondonópolis, conforme exposto na placa de inauguração afixada no prédio escolar. Ela é administrada localmente pelo cacique da aldeia e por dois coordenadores indígenas, chamados de colaboradores pela coordenadora (não indígena) das escolas indígenas de Rondonópolis. Essa coordenadora, que mora em Rondonópolis, ia à escola duas vezes por semana.

O prédio de alvenaria em que a escola funciona possui quatro salas de aula, cozinha, secretaria, diretoria, duas salas anexas de palha e madeira e dois banheiros. Com exceção da coordenadora pedagógica e do professor de Educação Física, todos os demais professores e funcionários eram indígenas. A escola atendia alunos da educação infantil até o 8.º ano do Ensino Fundamental. A partir do 9.º ano, os alunos eram matriculados em duas escolas de Rondonópolis, nos períodos matutino e noturno. Há um ônibus contratado pela prefeitura que faz o transporte desses alunos.

Houve uma situação em que a escola precisou confrontar as regras administrativas da Secretaria de Educação. No início do ano letivo de 2012, a secretaria submeteu os funcionários de serviços gerais da escola à prova escrita para que garantissem os seus empregos. Não houve aprovados, mas mesmo assim as pessoas continuaram a trabalhar sem receber pagamento com a promessa de que a situação seria resolvida.

Como a recontração demorasse a acontecer, o cacique convocou representantes de cada família para que fossem até à Secretaria de Educação em busca de uma solução. Depois disso, a secretária de educação veio à aldeia, um novo edital foi lançado, as pessoas fizeram novas provas e foram recontraçadas.

Segundo a coordenadora da escola, a situação chegara a esse ponto, porque o Tribunal de Contas está na Secretaria e faz as exigências, desconsiderando as especificidades. Isso também criaria para ela uma situação delicada com as lideranças da aldeia, quando o aprovado não corresponde ao profissional pretendido pelos líderes ao cargo.

Figura 10 - Fachada da Escola Municipal Indígena Leosídio Fermou



1.4.1.3 Lugares de recreação

As atividades recreativas coletivas mais recorrentes na Aldeia Central de Tadarimana foram a prática do futebol, as festas (aniversário, festa junina, comemoração ao dia do índio e ao aniversário da escola) e os banhos de rio. As festas e os torneios envolvem pessoas de diferentes gerações e são momentos bastante aguardados pelos *Bororo*, ocupando o centro das conversas entre as pessoas, antes e depois do acontecido.

O campo de futebol é o centro das atenções dos *Bororo* nos finais de semana e nos feriados. O campo oficial, com traves de madeira e rede, era de chão batido, mas na época da chuva fica forrado de grama. Além dele, as crianças improvisavam outros campos no pátio da escola, na beira do rio e próximo às casas, onde praticavam o jogo com os parentes. Duas mães me mostravam com alegria que o time que jogava no quintal da casa de uma delas era

formado por crianças que eram parentes umas das outras, sem a necessidade de requisitar jogadores de outras famílias.

Figura 11 - Trecho do campo de futebol na Aldeia Central de Tadarimana



Nos finais de semana e nos feriados, a organização dos jogos contava com locutor oficial ao microfone desde cedo, informando os times (masculinos, femininos e infantis) sobre a tabela e os horários de jogos. Nesses dias, os times entravam uniformizados em campo, e as famílias vinham para a beira do campo acompanhar os jogos. Enquanto as mães jogavam, as crianças menores ficavam com os irmãos maiores, com as tias ou com as avós.

Os *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana costumam referir-se à prática de jogar futebol como “brincar de bola”. Enquanto a brincadeira acontecia, eles iam mostrando suas habilidades na organização, na apresentação pontual e a caráter para o desempenho da atividade, o espírito de cordialidade, na integração entre as famílias dentro e fora do campo. O máximo visto na manifestação das torcidas foram gritos de “ô *Xavante*” para um jogador que impõe mais força contra o outro na disputa pela bola. Os *Xavante* são considerados grandes inimigos dos *Bororo*, em cujo confronto são contrastados a valentia e agressividade dos primeiros contra o poder do *Bari* (xamã) dos segundos.

Quando ocorrem os torneios, que envolvem outras aldeias, demonstrações de bairrismo eram manifestadas entre grupos de localidades distintas. Embora fosse um só povo, as diferenças entre as aldeias eram demarcadas nessas circunstâncias. Ao mesmo tempo em

que está reunido, o povo está competindo entre si na busca de um troféu. Há uma relação de força entre a identidade local de cada aldeia e a do grupo étnico como um todo. Diante disso, o discurso das lideranças aconselhava ao fortalecimento da identidade dos *Bororo*.

Figura 12 - Líder discursando em dia de torneio de futebol



No torneio de Tadarimana, houve líderes que, em seus discursos, chamaram a atenção do povo para os cuidados com as palavras e as atitudes, quando se está coordenando e participando de um evento como o torneio de futebol, porque esse é um momento de orientar as crianças, quanto ao modo de os *Bororo* tratarem uns aos outros, e também de mostrar aos observadores externos que o povo sabe organizar um evento e sabe como se comportar nele. Houve também lideranças que enfatizaram os torneios de futebol como um momento de reunião entre pessoas das diferentes aldeias, num momento de brincadeiras e alegrias.

A recreação responsável, destacada pelas lideranças, vai ao encontro do que Viertler (2000, p. 163) fala quanto ao senso de beleza: “(...) para os índios, um ser humano será tanto mais belo quanto for pleno e amadurecido o seu senso de responsabilidade, seja em relação a si mesmo, aos seus próximos ou aos outros seres que o rodeiam.” Nesse sentido, o jogo de

futebol e o entorno do que ele envolve é apropriado pelos *Bororo* como um momento de aprendizado entre adultos e crianças, adultos e adultos e *Bororo* e não indígenas.

Os jogos que envolvem os times *bororo* e times de outros municípios são momentos de interação com o outro para conhecê-lo e para fazer-se conhecer. Os *Bororo* demonstravam apreciar quando algum não índio participava como jogador de um de seus times. Observei, principalmente, entre os times femininos que a formação deles levava em conta as relações de parentesco entre as jogadoras. Esse aspecto também foi apontado na pesquisa de Grandó (2006), em *Meruri*, quanto à formação de times em geral.

O gosto e o interesse pelo futebol foram também usados pelas lideranças como estratégia de organização dos grupos para assumirem frentes de trabalho. Para realizar a limpeza dos arredores da aldeia e do próprio campo de futebol por ocasião dos eventos, os times foram convocados a trabalharem em horas demarcadas para cada um deles. Nessas ocasiões, as lideranças providenciaram o lanche para quem estivesse trabalhando. As mulheres prepararam pão e refresco na padaria da Pastoral.

Se em campo e na beira do campo predominava a alegria e a descontração enquanto os jogos aconteciam, nas casas, os mais velhos criticavam o abandono a que eram submetidos pelos mais jovens nos dias de jogos. Eles reclamavam falta de almoço ou de água para prepará-lo e, em época de funeral, também reclamavam que o futebol afastava as pessoas das cerimônias rituais, porque mesmo não havendo jogos na aldeia nesse período, os times iam para as localidades vizinhas participar dos torneios.

Os contrapontos da prática com o funeral foram muito bem resumidos por uma senhora que, sentada na varanda da Pastoral, via as pessoas sobre o caminhão, prontas para irem aos jogos, enquanto alguns homens se dirigiam ao *baito* com o alimento para as almas. Observando tudo, ela disse: “Esse povo! Enquanto uns estão correndo atrás de bola, outros estão comendo *boe kugu* [comida das almas: mingau de arroz, feito com caldo de peixe ou de caça]”. Situações sintomáticas de práticas originárias de padrões culturais diferentes, em coexistência num mesmo território.

Entre as festas organizadas pela liderança, estão os bailes que acontecem por ocasião dos torneios e a festa em comemoração ao dia do índio. Nesses eventos, os bailes eram embalados por bandas ou cantores vindos das cidades vizinhas, chamados pelos *Bororo* de *tocador-doge* e *cantor-doge* (tocadores e cantores). A animação costumava adentrar a madrugada, e a vitalidade e animação do povo são impressionáveis.

A festa junina e outra festa realizada em comemoração ao aniversário da escola e ao dia do índio¹³, conhecida como “Festa das comidas típicas”, envolve os profissionais da escola em sua organização. A festa junina de que participei contou com desfile de cavaleiros (crianças montadas em cabo de vassoura) carregando a imagem de Nossa Senhora. Ao final do desfile, a coordenadora convidou todos a rezarem a Ave-maria e o Pai-nosso. Outras ocasiões em que registrei práticas do catolicismo entre os *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana foi por ocasião da comemoração ao dia das mães, quando a coordenadora entoou com as crianças a música “Mãezinha do céu”, durante um aniversário de crianças, em que a mãe delas convidou todos a rezarem o Pai-nosso, antes de servirem os alimentos e no batismo católico de 10 crianças.

A “festa das comidas típicas” aconteceu em comemoração ao aniversário da escola e também ao dia do índio. Ela evidencia um ciclo de atividades temáticas sobre a cultura *bororo*, desenvolvidas por professores, alunos e outras pessoas da aldeia. O evento envolve a comunidade local e atrai pessoas dos municípios vizinhos (alunos e professores), sendo uma ocasião propícia para que as artesãs da aldeia ofereçam os seus colares e brincos para venda.

O lazer no rio ocorre principalmente nos finais de semana, quando as crianças utilizam-no para banhos e para jogo de bola na praia, e alguns adolescentes vão para namorar. Em época de funeral, a praia do rio é a opção para alguns adolescentes jogarem bola, sem muito alarde, uma vez que na aldeia deve ser guardado o silêncio em respeito aos mortos.

Em termos de profundidade, no trecho próximo à Aldeia Central, o rio Tadarimana é raso, com fundo de areia vermelha que dá uma coloração mais escura para água. Hoje, ele não é um rio farto em peixes, e as arraias que nele vivem, vez ou outra, vitimizam os *Bororo* com suas ferroadas.

¹³ Para comemorar o dia do índio, em 2012, na Aldeia Central, foram realizadas duas festas: a “Festa das comidas típicas”, que acontece desde 2009, e um almoço comunitário (foram servidos nele: carne de boi assada, arroz, mandioca cozida e salada de repolho com tomate) com baile durante a noite. Elas aconteceram em dias diferentes.

Figura 13 - Trecho do Rio Tadarimana



1.4.1.4 Os cemitérios e o paliçada

Em um mapa que faz sobre os padrões de assentamento das aldeias *bororo* da Terra Indígena Tadarimana, Serpa (1988, p. 127-128) faz referência a duas áreas de baía com importante papel cerimonial. A primeira seria uma área de cemitério, “onde estão depositados (...) os cestos funerários¹⁴ e é vedada qualquer atividade de pesca.” Na segunda área, localizam-se quatro pequenas lagoas consideradas áreas de estocagem de alimentos, onde são desenvolvidas atividades de caça e pesca, em épocas de escassez.

Segundo Serpa, essas áreas eram vedadas a mulheres e crianças e também consideradas locais de habitação de *Aije* e território de *Bope*. Nos funerais que acompanhei, eram sempre os homens, parentes do morto, que seguiam nos caminhões ou no trator para fazerem o sepultamento nessas áreas.

O paliçada é o local em que são debatidas as questões da comunidade. Além de reuniões comunitárias, alguns bailes foram realizados nesse lugar. Ele não tem paredes, seu piso é concretado e seu teto é coberto com palha de babaçu e lona. A construção é formada de duas partes. No barracão maior fica o espaço para as pessoas dançarem, quando tem baile, e há um anexo menor reservado aos “cantor-*doge* e tocador-*doge*”, que vem dos municípios

¹⁴ No funeral *bororo*, os restos mortais de um defunto costumam ser depositados em cestos para um segundo sepultamento que, geralmente, acontece em lagoas ou cavidades de morros.

vizinhos para animar a festa de *Boe*. É do paliçada que, à noitinha ou pela manhã, o cacique costuma passar, ao microfone, os comunicados, as orientações e as advertências à comunidade, falando sempre em *bororo*.

Figura 14 - O paliçada



Os assuntos tratados no paliçada dizem respeito a todos. É aberto à observação. Nele, os *Bororo* fazem as reuniões e festas internas e recebem seus visitantes (políticos em campanha, estudantes, prestadores de serviço, palestrantes, etc.). É nele que o padre realiza os batismos católicos das crianças e os pastores convidados por alguma pessoa da aldeia oficiam cultos (só tomei conhecimento de uma cerimônia desse tipo).

Nos muitos lugares dessa comunidade, em vivências orientadas pelo que apreciam e valorizam, os *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana vão fazendo história. Seguem o curso do rio da existência.



Capítulo 2

Icare pobo barire, pobo kurire, mare jetorogodu nure. Jure koiare ure pobo mekido pugeje. Ure tuia mugudo, pobo mekire. Ure tuiedorodo, pobo jetorogodure. Kodire Boe egore jure koiaie pobo uia mugudo oino tuia mugu ureore. Ure pobo uia mugudo.

O rio que se formara da nascente, corria livremente, largo e extenso, mas não possuía curvas. Apareceu então a sucuri, que deitada no curso da água, o endireitava ou o encurvava de acordo com a posição que seu longo corpo tomava. É por causa da sucuri que agora os cursos d'água têm muitas curvas.

2. BAKARU EM NARRATIVAS -VIVÊNCIAS

Os conceitos elaborados pelos indígenas são levados em conta nesta pesquisa com a proposta de experimentar, como orienta Viveiros de Castro (2002, p. 131-132), aceitando-os como ideias que expressam “o mundo que eles constituem”, sem se preocupar com categorias de entendimento, mas com a sua capacidade de uso filosófico ao expressar um mundo diferente, possível dentro de sua expressão.

O autor remete à elaboração “arte da antropologia” em Gell (1999) para expor que pensa a Antropologia como “a arte de determinar os problemas postos por cada cultura, não de achar soluções para os problemas postos pela nossa” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 117). Considerando isso, procuro apresentar nesta estruturação textual o que interessava aos *Bororo*, a importância que tinha para eles o estudo em andamento desde que cheguei ao *bakaru*, e o que eles estavam me dizendo sobre si quando me falavam pela boca de um dos seus que:

Bakaru em todo momento está presente na vida do povo, na cultura, no diário das pessoas, no dia-a-dia. Assim, na origem dos clãs, subclãs, né? Através do *bakaru* que eles divide, dividiram os clãs e os enfeites. Tudo isso tem uma história. É, tudo isso aí é chamado de *bakaru*, né? É a história do povo que é chamado de *bakaru*, né? (Professora *bororo*)

A questão não é discutir por que é história ou por que não é história, na perspectiva de quem está estruturando, mas ser capaz de descrever como observei essa história se fazendo no cotidiano dessas pessoas, sendo “dimensões do mundo-vida que não estão presentes o tempo todo na consciência, mas que são parte integrante da realidade empírica” (JACKSON, 1996, p. 15), explicitadas em modos de viver bem demarcados por seus postulados de origem.

No convívio com os *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana, eu tinha acesso ao conhecimento de *bakaru* por duas vias de propagação: a oralidade e a escrita. Algumas das vivências do povo foram narrativas de *bakaru* para mim, apenas porque o povo vivia como vivia. Paralelamente, a esse contínuo contar de *bakaru* nas vivências da aldeia, eu tinha aulas com a professora *bororo*, nas quais fazíamos leitura de narrativas escritas de *bakaru*, contidas no acervo da *EB II* (1969).

Às vezes, durante algumas aulas noturnas na casa da professora, contávamos com a colaboração da avó dela: uma anciã entre 60 e 70 anos, que morava com a professora. Deitada em sua cama, ela ficava atenta ao que a neta dela e eu conversávamos. Quando havia dúvida,

a professora dirigia-se a ela em *bororo* e pedia algum esclarecimento. Aconteceu também de ela mesma interferir na aula em andamento para falar sobre o assunto com a neta ou para dar mais informações de que ela se lembrara sobre assuntos de aulas anteriores. Elas conversavam sempre em *bororo*.

Lopes da Silva (1995, p. 327) escreve que as narrativas míticas se constroem com imagens familiares, signos com os quais se entra em contato no dia-a-dia, de modo que os conhecimentos, as reflexões e as verdades essenciais, em linguagem acessível, vão sendo passadas às crianças que, aos poucos, vão descobrindo e compreendendo. Com isso, os mitos vão tendo suas camadas de significação entendidas pelos indivíduos ao longo da vida. Assim como ocorre com o aprendizado de crianças indígenas, segundo descrição de Lopes da Silva, o pesquisador externo, vai aprendendo gradativamente na convivência com os sujeitos em estudo e sob a orientação deles.

A coleta de conceitos elaborados de *bakaru* foi feita com seis sujeitos, por meio de gravação em áudio. Foram ouvidos dois anciãos, com idade entre 60 e 70 anos, apontados por pessoas da comunidade como conhecedores de *bakaru* que poderiam contribuir com a pesquisa. Na coleta desse material, também foram ouvidos quatro professores *bororo* (duas mulheres e dois homens, entre 25 e 40 anos). Além da disponibilidade demonstrada por eles em relação à esta pesquisa, esses sujeitos foram ouvidos porque estão profissionalmente inseridos numa escola caracterizada como “comunitária, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural” (RCNEI, 1998, p. 24-25).

Tais características costumam levar à pressuposição de que essa escola indígena genérica busque articular em seu currículo conhecimentos, referentes à matriz comum de escola ligada a um dos sistemas de ensino do Estado brasileiro e conhecimentos próprios do povo que faz uso dessa escola, como: a língua desse povo (em seu uso oral e escrito), os conhecimentos e os procedimentos mobilizados para a realização de atividades sociais como produção de artesanato, festas tradicionais, cultivo de roça, pescarias, etc.

Sem entrar no mérito de discutir, nesse momento, o que tal pressuposto poderia não estar pressupondo em relação à essa atribuição para a escola indígena, considero importante ouvir dos professores a sua elaboração de conceitos de *bakaru*, uma vez que eles são códigos que prescrevem a ordem social *bororo* e que preexistem à escola. A escola está contida na sociedade, e os sujeitos que constroem esta, significam aquela.

Na exposição dos conceitos de *bakaru* enunciados pelos sujeitos, procuro destacar o modo como os conhecimentos descritos em tais elaborações puderam ser vistos na

comunidade por meio da disposição de aldeia circular *bororo* nesse território, por meio das uniões matrimoniais entre homens e mulheres pertencentes a clãs das metades para a procriação do ser *bororo* e por meio do patrimônio de nomes tipo *ie*.

Na medida em que conceitos e vivências vão sendo evidenciados, modos de viver do povo vão apresentando aspectos das relações sociais que os *Bororo* estabelecem com os seus outros (humanos vivos e mortos e não humanos) e vão informando características dessa cultura. Para início, utilizando-me de termos da narratologia, apresento os narradores dos conceitos de *bakaru*, a fim de mostrar a proveniência da autoridade e da legitimidade de seus discursos. Essa é uma questão importante para esta pesquisa.

2.1 NARRADORES DOS CONCEITOS DE *BAKARU*

Os seis narradores dos conceitos de *bakaru* ouvidos nesta pesquisa serão identificados na ordem de apresentação como: “capitão da cultura” *bororo*, cantor *bororo* e professores *bororo* (professora 1, professora 2, professor 1 e professor 2). “Capitão da cultura” era expressão de uso corrente na comunidade para identificar para ela a pessoa com autoridade no conhecimento *bororo*. De acordo com o professor 2, o uso do termo “capitão” para compor tal título seria “resquício da convivência dos *Bororo* com os militares”.

Quanto ao foco narrativo, esses sujeitos são narradores-personagens porque são *Bororo* falando de conhecimento *bororo*, de modo que têm uma relação próxima com o saber que descrevem. Do ponto de vista de quem escreve, esse argumento já legitima, de certo modo, os discursos deles. Entretanto, é preciso conhecer o ponto de vista da comunidade acerca deles: como são vistos e como se veem em relação ao domínio do conhecimento que estão informando.

Isso se faz necessário para não ocorrer o que me relatou uma senhora em campo sobre as opiniões externadas pelas pessoas acerca do *bakaru* contado pelo seu pai:

Aí, assim, que meu pai fala, meu pai falava. Ele falou assim que as coisas de *Bororo* vai, assim, lá na frente encontra com o que padre, irmã ensina, né, a bíblia. Aí ele passa outra vez, lá na frente, encontra de novo, meu pai falou pra minha mãe. E é verdade mesmo, tem muita coisa que sempre encontra, porque ele aprendeu lá com os padres, batizaram ele lá uns três vez pra ele não, não ficar crendo muito nesse... que diz que nós, nós é mais, acredita mais pro lado do *Bope* né. Aí então, por isso... [Isso que eles falavam] Uhum, então eles batizaram meu pai três vez pra ele mudar dessa crença dele, né. [Uhum] Por isso que ele sabe, ele falou que *boe eno bakaru*

[*bakaru* de *Bororo*] vai um pedaço, lá na frente, encontra com *bakaru de barae-doge* [*bakaru* de branco], que esses padre-*doge* [padres], irmã *doge* [irmãs] ensina. [Hum] Ele fala, falava. Aí fica parecido, fica igual, mas até um pedaço desvia de novo. Aí por isso tem gente que fala que meu pai fica inventando pra igualar com esse bíblia dos padre mesmo, irmã-*doge* mesmo. Fala que é inventação, mas não é não. (Senhora *Paiwoe*)

Na contramão desse tipo de recolha que requereu a ‘conversão’ do informante às crenças e valores de quem organizou e publicou a coleta, está o trabalho de Seki (2010) com as narrativas *kamaiurá*, estruturado após 40 anos de atuação junto à comunidade, tempo necessário para que assegurasse bom conhecimento da língua e da cultura *kamaiurá*. Seki (2010, p. 22) destaca que a obra foi “a primeira a ser produzida com o apoio e a participação efetiva de falantes nativos e que leva altamente em conta os interesses dos mesmos”.

Sobre o trabalho desenvolvido com a autora, um de seus narradores registra:

Minha irmã está registrando de modo bem completo nossas histórias. O trabalho que ela está fazendo é excelente, e é por isso que todos nós gostamos dela. Ela faz um bom trabalho com a nossa língua, com todas as nossas histórias, e isto é muito bom para nós. (SEKI, 2010, p. 17)

O efetivo reconhecimento dessa recolha dar-se-á na medida em que os *Kamaiurá* se virem nela. Virem-se nos conceitos de narrativa *kamaiurá* expostos no registro linguísticos de suas categorias narrativas e no conteúdo que elas expressam quanto à sua realidade social e cultural. Na Aldeia Central de Tadarimana, predominantemente, eram nas fontes orais (os anciãos e as anciãs da aldeia) que as pessoas costumavam buscar informações sobre os conhecimentos dos *Bororo*, mesmo com produção escrita acessível no acervo da escola. Um indicativo de força e valorização da tradição oral nessa comunidade.

A relevância de uma exposição de conteúdo de pesquisa que não viesse a ser considerado “inventação” sobre *bakaru*, por estar afastada de qualquer doutrinação, me foi posta por um dos narradores em gravação:

assim, só vou considerar a minha... como é que é? O meu posicionamento quanto à sua pesquisa. Acho bom ter uma pesquisadora não índia, que não seja... que não pertença a algum grupo religioso, pra ter uma visão diferente da nossa cultura. (Professor 1)

Entendo esse posicionamento como o estabelecimento de uma relação de confiança e interesses firmados para a elaboração estruturada do conhecimento, no qual ele espera

reconhecer-se, sem vê-lo sendo usado para atender a interesses que não sejam significar *bakaru bororo*, segundo concepções da cultura *bororo*.

2.1.1 “Capitão da cultura” *bororo*

O primeiro, na ordem desta apresentação, foi reconhecido por todos na aldeia como conhecedor de *bakaru* e apontado por várias pessoas como alguém que estava em condições de me dizer o que era *bakaru*. Ele é originário de *Jarudori* (área próxima a Tadarimana, habitada hoje predominantemente por não-indígenas) e a legitimação de seu conhecimento pela comunidade rendeu-lhe o cargo de “capitão da cultura” na aldeia.

Por opção do “capitão da cultura”, a entrevista sobre conceito de *bakaru* foi gravada na Pastoral. O português parece ainda não ser uma língua de fácil domínio para ele, mesmo assim ele a utilizou ao longo da entrevista. A sua primeira língua foi usada para registros de alguns termos e expressões.

Ser “capitão da cultura” *bororo* significa conhecer os fundamentos da sociedade e por isso mesmo ficar encarregado de conduzir todas as práticas rituais. Para isso, é necessário que se esteja disponível para essas práticas na aldeia onde mora e em outras aldeias, principalmente quando há funeral. Nessa ocasião, o “capitão da cultura” e o cacique das aldeias são as primeiras pessoas a serem avisadas para que tomem as providências necessárias à realização do funeral.

Na língua *bororo*, o termo equivalente a ser usado para alguém com prerrogativas de “capitão da cultura” é *Boe eimejera* (masculino singular). Segundo o professor 2,

Boe eimejerago [feminino singular] e *boe eimejera* são todos aqueles que detêm o conhecimento de *bakaru* e são reconhecidos pelas comunidades. Não é toda pessoa idosa que é *Boe eimejera*. Você vai perceber quem são essas pessoas. Vai ter uma pessoa que é de idade, mas se ela não é *Boe eimejera* e *Boe eimejerago*, você percebe na hora também. (Professor 2)

Nessa definição do professor 2, homens e mulheres idosos podem ser *Boe eimejerage* (plural), desde que tenham conhecimento de *bakaru*. Em relação a isso, uma mulher *Aroroe* destacou as possibilidades de aprendizado desse conhecimento pelas mulheres, em virtude da união matrimonial delas com um “capitão da cultura”. Não havendo tal possibilidade, a mulher *bororo* aprenderia na observação às práticas do canto e do choro, durante os rituais, conforme disse:

Eu ia mesmo aprender. Essa minha irmã que faleceu sempre foi casada com capitão mesmo. Capitão assim que canta sabe tudo essa história. Ela sempre foi casada com capitão, ela sabe. Agora eu não sei, eu nunca casei com homem assim que sabe cantar, sabe essas coisa. Aí minha irmã falou pra mim escutar como esse pessoal canta, chora, pra mim aprender. (Senhora *Aroroe*)

O aprendizado de mulheres com maridos detentores de conhecimento *bororo*, entretanto, dependeria do interesse delas em aprender, conforme disse a professora 1: “Meu avô cantava, tinha muito conhecimento, mas minha avó não se interessou muito. Ela nunca interessou por coisas de *Bororo*, assim, nossas.”, ou seja, aprender o conhecimento de *bakaru* implica interesse pessoal para que ocorra a formação nele, não basta só existirem as condições favoráveis para que ela aconteça.

A *EB I* (1962, p. 306-309) descreve que os *Boe eimejerage* são “autorizados orientadores e conselheiros”, que legitimam a sua autoridade pela “retidão moral e valentia”. Na hierarquia *bororo*, dois clãs fornecem chefes considerados “puros” (VIERTLER, 1987, p. 208) para a sociedade. São os *Baado Jebage* e os *Bakoro Ecerae*, ambos da metade *Ecerae*.

O *bakaru* intitulado na *EB II* (ALBISETTI; VENTURELLI, 1969, p. 127-129) “*Os chefes Baitogogo e Akaruio Boroge cedem seus poderes*” conta como os dois chefes da metade *Tugarege*, fundadores da sociedade *bororo*, passaram suas funções de chefe a dois membros de clãs da metade *Ecerae*. *Baitogogo* doa ao *Baado Jebage Bakoro Kudu* dois maracás e a função de anunciar as festas, refeições, cantos e danças relativas às almas dos mortos. *Akaruio Boroge* doa maracás para o *Bakoro Ecerae Akaruio Bokodori* e a função de anunciar as caçadas e as pescarias das almas. São atividades realizadas principalmente durante o ciclo fúnebre.

Outras responsabilidades atribuídas aos *Boe eimejerage* são: escolher o lugar para a construção da aldeia e orientar quanto à sua construção, officiar a cerimônia de iniciação dos meninos, organizar as cerimônias rituais do funeral, estar alerta ao cumprimento das tradições e repreender quem deixa de cumpri-la, orientar paternalmente a comunidade durante os discursos noturnos. Tais atribuições seriam cumpridas por mais de um chefe (*EB I*, 1962, p. 309).

Na Aldeia Central de Tadarimana, a distribuição das atribuições de chefia estava a cargo do cacique, do coordenador da Funai e do “capitão da cultura”. Embora o último tratasse mais especificamente dos assuntos da cultura própria, e os dois primeiros realizassem as tarefas de cunho político-administrativo, envolvendo obrigações internas e externas, havia

uma interação entre eles no cumprimento das responsabilidades. Entretanto, o *status* de conhecedor da cultura *bororo* pertencia ao “capitão da cultura”.

Membros de outros clãs também podem tornar-se *Boe eimejerage*. Segundo a *EB I* (1962, p. 309) isso pode se dar pela falta de membros do clã dos chefes numa determinada aldeia. Na falta do membro do clã *Bakoro Ecerae*, um membro do clã *Bokodori Ecerae* pode ser eleito pela comunidade, e, na falta do *Baado Jebage*, um membro do clã *Kie* pode ser escolhido, o que não significa que seja essa a única regra, uma vez que membros de outros clãs não citados também podem conquistar a chefia desde que possuam:

Requisitos físicos e morais de um chefe

Físicos (...) alentada força muscular, agilidade, resistência física às marchas, às caçadas e às pescarias. Deve ser valente atirador, ter boa voz, conhecer bem cantos e tradições.

Morais. Deve manifestar coragem em todas as ocasiões, possuir boas iniciativas, ser bom falador, mas prudente e sobretudo evitar qualquer fanfarronice ou soberba e fugir das alterações. Virtude muito apreciada é a generosidade, e vício extremamente reprovado é a soberba. (ALBISETTI; VENTURELLI, 1962, p. 309)

O “capitão da cultura” de Tadarimana pertence ao clã *Kie*. Em nossa primeira conversa, ele fez questão de ressaltar que recebera nome *Baado Jebage*, em ritual de nomeação, a fim de que tivesse o direito de “fazer as coisa da cultura”. Além de ter o conhecimento para organizar e conduzir os rituais, o “capitão da cultura” de Tadarimana era reconhecido como conhecedor dos cantos rituais, bom cantor e instrumentista, possuindo uma formação no conhecimento *bororo* com domínio de habilidades bem requisitadas para o desempenho de atividades nas práticas rituais.

Como gerenciador das atividades durante o funeral, observei que as tarefas eram distribuídas por ele, segundo os conhecimentos e as habilidades encontrados nas pessoas da aldeia. Assim, ele recorria às habilidades do confeccionador de enfeites, do caçador, do pescador, do conhecedor de técnicas de pintura, dos dançarinos, dos confeccionadores de cesto fúnebre, dos preparadores dos objetos para as danças fúnebres, dos confeccionadores de instrumentos musicais. Observando, em tudo isso, a questão da reciprocidade, ou seja, procurando distribuir as responsabilidades pelas tarefas aos membros da metade oposta à do finado.

Sobre as solicitações para exercer as suas funções e como foi o seu processo formativo no conhecimento *bororo*, o “capitão da cultura” de Tadarimana disse:

O pessoal chama eu aqui, lá. Um pouquinho aqui, acolá. Único pessoal que entende muita coisa sou eu. (...) Aprendia com cacique, capitão que manda na aldeia. Aprendia junto com ele, sentado no *baito*, mostrando assim, falando esse negócio pra mim. Os canto, *bakaru*. (“Capitão da cultura”).

Caiuby Novaes (1986, p. 147) escreve que “O conhecimento dos mitos, das tradições e das formas de etiqueta Bororo é indispensável para que um homem venha a ter prestígio e ser respeitado.”. O domínio desse conhecimento vem com o desempenho de ações características das formas de ensinar e de aprender muito próprias dos *Bororo*, conforme descreveu o professor 2 neste fragmento:

Cê vai olhar a linha de uma pessoa que se tornou *Boe eimejera*, né. Primeiro o que é que ele faz: ele olha, olha, ele não pergunta. Fica ali, fica junto. Ele não pergunta, não olha o outro nos olhos. E aí, ele fica muito tempo. E aí, quem sabe percebe, sabe que ele tá olhando, que ele quer aprender, mas também não se dirige a ele, ele vai fazendo pra ele ver. Então, ele olha, olha, olha. Ele ouve o que que o outro fala e aí vai indo. Então, ele vai juntando o que que o outro fala e aí vai indo. Então, ele vai juntando o olhar, o ouvir, aí ele começa... aí ele experimenta, né. Aí ele experimenta fazer, aí ele experimenta cantar, tocar. Quando ele sabe, pronto, aí ele tem autoridade pra falar: é assim, ó. (Professor 2)

Ver, ouvir, fazer e falar são ações do processo educativo *bororo*, vistas nessa descrição do professor 2 e, posteriormente, aprofundadas no capítulo da educação (capítulo IV desta tese). O fragmento informa ainda quão relevante são as práticas mobilizadas em ritual (cantar, tocar), principalmente, para o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação de uma autoridade no conhecimento *bororo*.

Quando o “capitão da cultura” de Tadarimana não esteve disponível para atender às solicitações da comunidade, como nos cantos entoados antes do sepultamento de uma criança¹⁵, e, em parte de algumas cerimônias rituais do funeral de uma mulher, outros homens da aldeia assumiram as atividades. No caso do funeral da mulher, a aldeia contou com o reforço de um “capitão da cultura” da aldeia de Córrego Grande. A ausência do “capitão da cultura” de Tadarimana nessas cerimônias teria acontecido devido à mudança dele para *Pobore*, um povoado de Tadarimana.

¹⁵ O funeral das crianças *bororo* não inclui um segundo sepultamento, porque seus ossos são considerados moles e se desintegrariam entre o período do primeiro e do segundo sepultamento, não sendo necessária a sua refiguração com pinturas e ornamentos. No funeral de criança que vi na Aldeia Central, os homens e as mulheres cantaram a portas fechadas na casa da mãe da criança, durante toda a noite e, com o dia clareando, homens da família da criança seguiram com o corpo no trator da comunidade para o seu sepultamento no cemitério.

2.1.2 Cantor *bororo*

O segundo sujeito ouvido é um cantor da aldeia de Córrego Grande. As circunstâncias de sua vinda para a pesquisa se deram a partir de dúvidas levantadas por uma palestrante que estivera na aldeia, em novembro de 2011. A descrição dessa situação compõe parte de meus relatórios de períodos ausentes da aldeia, quando saía para consultas médicas, devido às complicações cirúrgicas anteriores à entrada em campo.

Foram a professora *bororo* e a irmã dela, a professora 2, que me contaram que, durante a semana da consciência negra, a Aldeia Central recebera dois pesquisadores (um homem e uma mulher) para divulgar atividades culturais no Museu Rosa *Bororo*, em Rondonópolis. Ao longo de uma palestra proferida pela pesquisadora, ela teria identificado em outro clã um ancestral que a professora e a irmã dela reconheciam como membro do clã de origem delas, *Bakoro Ecerae*. A professora 2, descreveu como teria sido o ocorrido:

Aí que ela falou que ele era um *Jerigi Otojiwu* e que ele era um *baadojeba* [homem do clã *Baado Jebage*], que ele era um *iedaga* [antepassado de linhagem] dela, acho que ela foi batizada com nome de *baadojeba*, eu não sei se ela foi batizada, mas assim que ela falou. (...) assim, as pessoas que sabe... fala o *bakaru*, eles falam que são três [chefes de linhagem] *Bakoro Ecerae* que tem: o primeiro lá que é, se não me engano, é *Akaruio Bokodori*, que é o primeiro, aí o *Mamuiawuge Eceba*, parece que é o gêmeo dele, né, aí o terceiro é o *Jerigi Otojiwu*, só que, assim, só a diferença eles falam é o nome, é só o nome deles (...). (Professora 2)

Com a questão posta, passamos eu e a professora *bororo* a perguntar aos mais velhos da Aldeia Central sobre isso. Fiz um levantamento do pertencimento clânico de todos os ancestrais chefes de linhagem que aparecem na coleta de *bakaru* da *EB II* e constatei que não havia registro sobre os *Bakoro Ecerae* e que os três ancestrais citados pela professora foram identificados como *Baado Jebage cobugiwuge*, na *EB II*. Em conversa com o “capitão da cultura” sobre a questão, ele me respondeu que desde quando era menino (mostrou o tamanho com uma das mãos), ele sabe da existência destes clãs, da metade *Ecerae*: “*Bakoro Ecerae*, que *Kie*, *Bokodori Ecerae*, *Baado Jebage* e *Ó ecerae*”.

A fim de obtermos mais esclarecimentos, a professora *bororo* sugeriu que eu acompanhasse um grupo de professores de Tadarimana, dentre os quais ela, ao início de um curso de formação de professores em nível de magistério para os *Bororo*, que aconteceria na aldeia de Córrego Grande. Ela, a irmã dela (professora 2 e esposa do cacique) e o cacique conversariam com as lideranças de Córrego Grande para que eu ficasse por uma semana nessa

aldeia, a fim de pesquisar sobre isso com esse ancião, aqui denominado de cantor *bororo*, contando com a mediação dela.

Foi desse modo que, na primeira semana de julho de 2012, eu estive em Córrego Grande para a gravação com esse cantor. Esse senhor, com idade entre 60 e 70 anos, é nativo da região dos *Bororo* da Bacia do São Lourenço, tendo nascido numa aldeia de nome *Tori Paru*. Ele pertence à metade *Tugarege*, sendo por nascimento membro do clã *Iwagudu-doge coreu*, mas foi também nominado no clã dos *Paiwoe*.

Ele nos recebeu em dois momentos em sua casa e se mostrou bastante solícito em fornecer as informações que buscávamos. Embora tenha predominado a fala em português na sua gravação, trechos de conversa entre ele e a professora *bororo* foram na primeira língua deles, além de termos e expressões em *bororo* terem sido utilizados por ele em vários momentos da gravação.

Bakaru foi termo recorrente em toda a conversa, e a sua relação com os cantos *bororo* foi logo destacada por ele:

Canto é *bakaru*. É, canto tem *bakaru* (...). Esses cantor, esses cantor é de *bakaru* mesmo também. Tudo, tudo, esse *Marenaruie* [nome de um canto de funeral] também. (...) Assim, como agora que o pessoal morre tem que fazer esse *Marenaruie*. Tá certo, esse aí é uma história também. É mesmo do *bakaru* também. (Cantor *bororo*)

Bakaru, canto e cantor têm sua função social entre os *Bororo*. O cantor é instrumento por meio do qual se propaga *bakaru* cantando em contexto cerimonial, como o funeral. Isso pressupõe que, nessa sociedade, o cantor tenha no *bakaru* um dos domínios de conhecimento no rol de habilidades desenvolvidas para ser cantor e assumir a sua responsabilidade social com a comunidade, ao dispor o seu conhecimento para as práticas importantes para ela.

Na língua *bororo*, canto é “Roia” e significa “modos de fazer, costume” (*EB I*, 1962, p. 908). Albisetti e Venturelli (1976, p. 1) escrevem que os cantos *bororo* são “o código dos feitos dos heróis lendários, das instituições, dos adornos, das ações célebres de algum membro da tribo (...)”. O volume III da *EB*, organiza em três partes os cantos *bororo*. Na Parte I, de 1976, eles publicam os cantos de caça e pesca; na Parte II, de 2002, eles publicam os cantos festivos e; na Parte III, de 2009, eles publicam os cantos de funeral.

Os cantos fizeram parte das etapas de dois rituais que acompanhei na Aldeia Central de Tadarimana: a nomeação e o funeral. O canto citado pelo ancião de Córrego Grande, o *Marenaruie*, (Canto das lamentações ou canto dos órfãos, *EB III, Parte III*, p. 93), apresenta uma série de orientações e providências a serem tomadas pelos *Bororo* na realização de um

funeral. Enquanto entoa o canto, o cantor está narrando ao povo os procedimentos instituídos nos cuidados com os mortos, no momento imediato do reinstaurar deles, em razão da realização do funeral.

Conta-se cantando no *Marenaruie* que o chefe *Bakoro Kudu*, do clã *Baado Jebage*, chama as pessoas da aldeia para se prepararem para o ciclo fúnebre, dispondo água para o banho, fumo e bebida para os que vão cantar e dançar no funeral; pede também que os meninos a serem iniciados sejam preparados; convida os ancestrais (*Aroe*: almas) para virem ao funeral; revela que o lugar onde ficam as almas que vêm para o funeral são os enfeites, os instrumentos e as pinturas dos que desempenham atividade no funeral; lembra a divisão das tarefas entre homens e mulheres; traz à lembrança dois comportamentos que foram repreendidos pelo ancestral *Baitogogo*: o canibalismo praticado pelos *Kie* e o abandono de uma criança faminta pelos *Apiborege*.

Por meio dos cantos, os *Bororo* contam *bakaru*. O conhecimento da técnica do canto e do uso dos instrumentos dá projeção social ao cantor e fazem dele um conhecedor de *bakaru*, um conhecedor legitimado dos códigos da cultura *bororo*. Essa foi uma das formas (não imaginada por mim no começo da pesquisa) encontradas em campo do que seria uma ‘roda de contação de *bakaru*’.

A performance do cantor com a voz, com os movimentos ritmados dos instrumentos musicais, com os movimentos corporais, com a pintura corporal, com os enfeites amarrados nos braços e nas pernas, com a viseira colorida e com o diadema de penas sobre a cabeça absorve a atenção e enreda até quem não sabe o que ele está cantando, pelo desconhecimento da língua.

Conforme descrito pelo professor 2, a formação de um cantor *bororo* se dá na convivência com os mais experientes durante as práticas rituais. Primeiro ele observa e ouve, até que, pouco a pouco, passa a participar-fazendo e depois a conduzir cantos em atividades sociais do povo. A essa forma característica de formar cantores, entretanto, estava sendo agregada outra na Aldeia Central de Tadarimana. Ela estava sendo negociada por Tadarimana e Córrego Grande com a empresa Dossel Ambiental/Caxerê, que passaria um linhão de energia por Terras Indígenas *Bororo*.

Em reunião com a comunidade de Tadarimana, no dia 13 de setembro de 2011, seria contrapartida da empresa, além de bens materiais, a proposição de cursos de formação que deveriam acontecer na aldeia. Entre os cursos estavam previstos o de cantos e o de pintura

corporal. As pessoas contratadas pela empresa para ministrar os cursos, aberto a todos da aldeia que tivessem interesse, seriam o “capitão da cultura” e a esposa dele.

Isso mostra que outra estratégia de aprendizado está sendo inserida pelos *Bororo* para a formação no conhecimento *bororo*. Qual estaria sendo o alcance dela e que implicações ela traz aos modos próprios de propagar conhecimentos *bororo*? São interessantes questões de pesquisa a ser feita.

2.1.3 Professores *bororo*

Os outros quatro sujeitos que ouvi são professores: dois homens e duas mulheres. Os professores são mestres de outra ordem de conhecimento e, nesse sentido, eles não são autoridades legitimadas socialmente no conhecimento de *bakaru*. Lançados ao desafio de serem realizadores de práticas pedagógicas interculturais na escola indígena, eles reconhecem o valor dos saberes *bororo*, mas não se sentem suficientemente autorizados a falar por si próprios sobre esses conhecimentos aos alunos, de modo que recorrem aos mais velhos da comunidade para coletar informações.

Na escola da Aldeia Central de Tadarimana, a professora de línguas pediu aos alunos que fizessem pesquisa com os pais e avós para que eles lhes falassem sobre *bakaru*. A professora alfabetizadora, em sua proposta de alfabetizar com receitas da culinária *bororo*, consulta as mães e as avós das crianças. O professor que desenvolve projeto com pinturas faciais coleta com anciãos e anciãs as informações sobre as pinturas de cada clã.

A professora 1 lecionava língua portuguesa e língua *bororo* na escola para turmas do ensino fundamental. Ela é originária de *Perigara* e está cursando o Magistério ofertado pelas parcerias Seduc/MT e MEC. A professora 2 lecionava para classe de alfabetização no período matutino e atuava como colaboradora da coordenação escolar no período vespertino. Ela é originária de *Perigara* e também é cursista do Magistério Intercultural.

O professor 1 é originário da aldeia *Meruri*. Cursava Ciências Sociais na Faculdade Intercultural Indígena – Unemat e atuava como professor de História e Geografia para turmas do ensino fundamental. A entrevista para gravar conceitos de *bakaru* foi coletiva com esses três professores, na escola. Eles gravaram em língua portuguesa.

O professor 2 é originário da aldeia *Meruri*, mas atualmente reside em Cuiabá, onde atua como coordenador da Educação Escolar Indígena da Seduc/MT. É mestrando em Educação pela UFMT. A entrevista com ele foi feita em setembro de 2013, quando o encontrei no Seminário de Educação da UFMT, e vi que em todas as suas apresentações havia

uma ênfase quanto à importância do conhecimento de *bakaru* para os *Bororo*. Quando contei a ele que a pesquisa com os *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana era sobre *bakaru*, ele me disse: “então você errou menos lá na aldeia”.

Os conceitos elaborados de *bakaru*, coletados com o “capitão da cultura”, com o cantor *bororo* e com os quatro professores, serão os norteadores dessa exposição. A partir do enunciado deles, vou mostrando e relacionando o que vi e extrai das vivências dos *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana. Então, por isso, o registro de voz de outros sujeitos *bororo* será acionado, como já fiz ao citar uma senhora *Aroroe* falando sobre aprendizado de canto e choro em páginas anteriores deste capítulo. Foram gravações que não focaram na elaboração de conceitos de *bakaru*, mas fragmentos retirados delas contribuem para ilustrar e complementar os conceitos. Esses sujeitos serão identificados pelo seu clã de pertencimento. Em referência a trechos de fala da professora que me dava aulas, ela continuará sendo identificada como professora *bororo*.

2.2 “BAKARU QUER DIZER... NÃO TEM OUTRO NOME. É BAKARU MESMO.”

Com essa resposta, *a priori*, o cantor *bororo* me dizia que não haveria vocábulo correlato na língua portuguesa para *bakaru*. Na sequência, ele acrescenta: “*Bakaru*, daí do *bakaru* que sai tudo, assim né. Tô falando como é no português, história. Então, essa é *bakaru*. A mesma coisa”. Essa atribuição de significado para *bakaru* foi recorrente na fala de outros sujeitos: “Assim... pelo que eu vejo, assim, *bakaru* é para a maioria dos *Bororo*, assim, é uma história, né?” (Professora 2); “*Bakaru* é...*Bakaru* é uma história, né. História que vem lá do fundo.” (“Capitão da cultura”); “É a história do povo que é chamada de *bakaru*.” (Professora 1).

Ao falarem do conteúdo dessa história do povo, os sujeitos comumente relacionaram-no à sua organização social, demarcadas por uma planta de aldeia circular: “são histórias do povo, de cada clã, de cada subclã” (Professora 1), “*Bakaru* fala nome da pessoa, cada clã, seu clã, cada um tem seu clã, cada um tem história” (“Capitão da cultura”), “*bakaru* envolve seres míticos, ele envolve totens, ele envolve antepassados, ele envolve nome dos heróis do passado” (Professor 2), “Aqui *paiwoedu* [lugar do clã *Paiwoe*], aí depois *Apiborege*, aí *kujagureu*, *Iwagudu kujagureu*, aí depois *Iwagudu coreu*, aí depois *aroredu* [lugar do clã *Aroroe*]. Esse aí é um *bakaru* também.” (Cantor *bororo*).

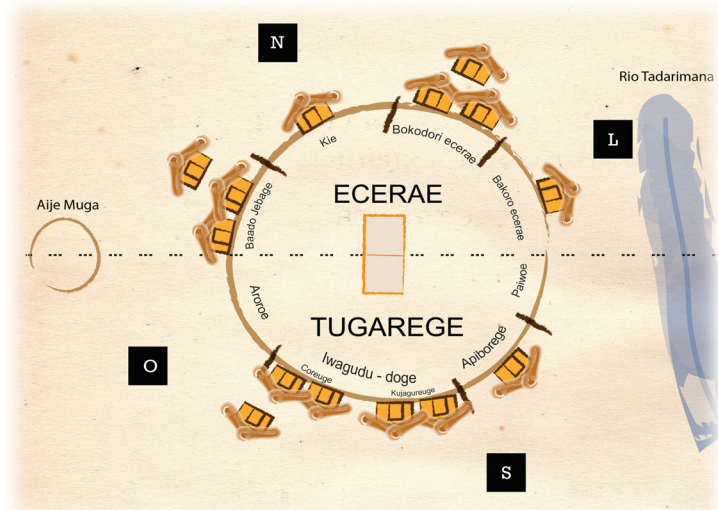
Lévi-Strauss (1955, p. 269-274) faz uma descrição pormenorizada da aldeia circular *bororo* de *Kejari*, onde esteve em 1936, na qual manifesta certa espirotuosidade quando, após ter escrito sobre as metades e os clãs, observa que “**Como se as coisas não fossem ainda suficientemente complicadas**, cada clã compreende sub-grupos hereditários, em linha feminina, igualmente” (grifei).

Com essa observação, Lévi-Strauss evidencia mais um elemento na complexidade da organização social *bororo*, os subclãs. Na planta de aldeia circular *bororo* apresentada por Crocker (1969, p. 166), aparecem as metades *Tugarege* e *Ecerae* (“*Exerae*” no registro escrito de Crocker); quatro clãs representados em cada metade; cada clã subdividido em grupos chamados de *cebegiwuge* (os de baixo, na escrita de Crocker “*xebegiwuge*”), *boedadawuge* (os do meio) e *cobugiwuge* (os de cima, em Crocker “*xobugiwuge*”); esses três grupos subdivididos em cada clã seriam novamente divididos, alguns em cinco e outros em quatro partes, cada uma delas identificada como *ie* (“*i-e*” na escrita de Crocker), termo significado como linhagens pelo autor.

Mesmo com o acesso à descrição de aldeia circular *bororo* feita por outros autores como Crocker (1969, 1985) e Viertler (1976, 1982), com plantas ilustrativas e tudo o mais, dado o meu incipiente conhecimento, a compreensão sobre essa estrutura só aconteceria efetivamente com a explicação dos *Bororo* em campo e com a observação da aldeia circular como lugar que vai instituindo as práticas culturais do povo. Há variações em relação a modelos descritos pelos autores.

O *bakaru* da formação social *bororo* encontrado na configuração da aldeia circular em Tadarimana, em termos de imagem, apresentava estes traços:

Figura 15 - Croqui da aldeia circular na Aldeia Central de Tadarimana

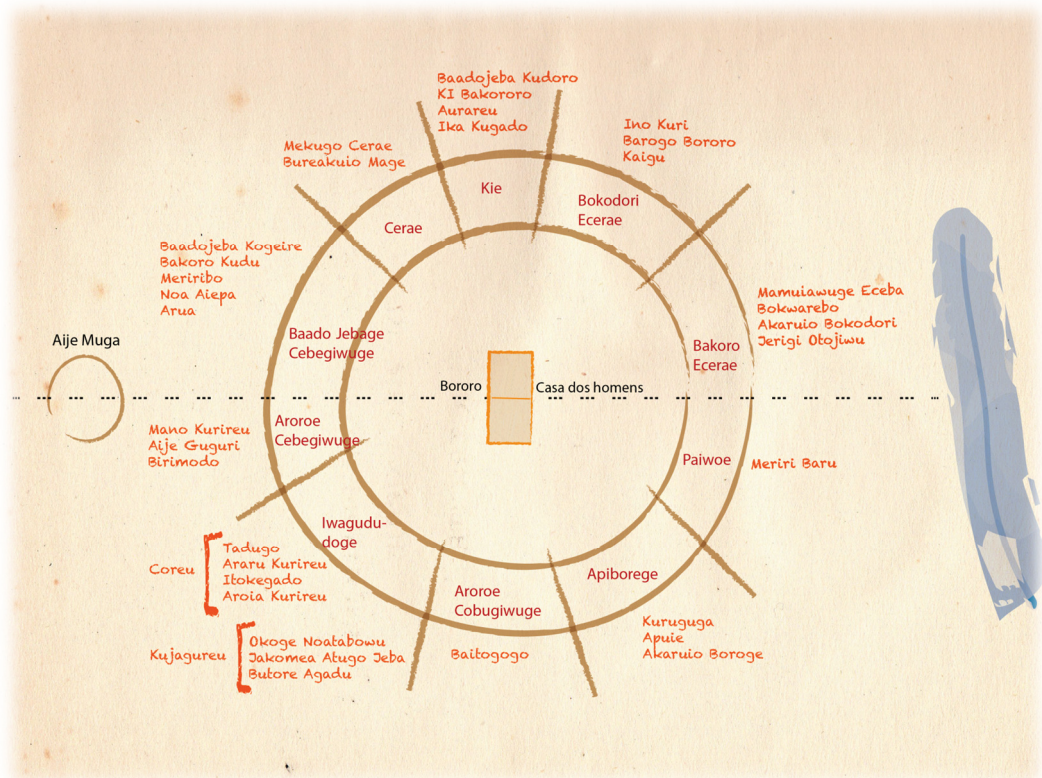


Nessa configuração, os clãs da metade *Tugarege* são: *Aroroe* (larvas), *Iwagudu-doge* (gralhas, com distinção marcada pelas cores *coreu* – preta – e *kujagureu* - vermelha), *Apiborege* (os donos da palmeira acuri), *Paiwoe* (bugios). Da metade *Ecerae*: *Baado Jebage* (os construtores da aldeia), *Kie* (antas), *Bokodori Ecerae* (tatu canastra), *Bakoro Ecerae* (Espírito *Bakoro*).

Os termos *coreu* e *kujagureu*, usados para caracterizar a distinção entre os *Iwagudu-doge* na Aldeia Central, marcaria “diferenças de qualidades do (...) patrimônio de *aroe* [dos *coreuge* e dos *kujagureuge*]” Viertler (VIERTLER, 1976, p. 165). Na fabricação de enfeites de penas, por exemplo, os *coreuge* teriam acesso a melhores matérias-primas, por serem possuidores de espécies animais consideradas mais valiosas do que os *kujagureuge*.

Em relação às linhagens, Crocker (1969, p. 169) escreve que os *Bororo* a conceituam “como sendo basicamente um conjunto discreto de nomes pessoais derivados de totens”. Na planta de aldeia coletada com o cantor de Córrego Grande, ele me fornece os nomes pessoais que identificam as linhagens dos clãs, à exceção de um de que se esquecera, no clã dos *Cerae* (esse clã não apareceu na configuração de aldeia circular em Tadarimana, mas apareceu na configuração de Córrego Grande).

Figura 16 - Planta da aldeia circular com nomes de chefes de linhagem



Embora as linhagens estejam identificadas por nomes pessoais de homens, as mulheres são as proprietárias das casas que ocupam os lugares dessas linhagens no círculo da aldeia. Essas mulheres são descendentes dessas linhagens. Nesse aspecto, os *Bororo* são zelosos em dizer que uma criança só pode ser nominada com nome retirado do patrimônio da linhagem de sua mãe, enfatizando assim a matrilinearidade. Por sua vez, esse nome é identificado por eles como nome de *Aroe*. Nessa acepção, o termo *Aroe* é referência ao ancestral que dá nome à linhagem, de onde vem o nome a ser dado para a criança.

Na Aldeia Central, as pessoas não tiveram dificuldade em identificar a sua filiação a um clã, mas o seu pertencimento a uma determinada linhagem, porém, não foi tão fácil de ser indicada. Já em sua época de pesquisa, Crocker (1969, p. 169-171) apontava a dificuldade em identificar linhagem, considerando que o consenso existia em relação a três ou quatro linhagens de grau mais alto de cada clã, mas em relação às demais havia confusão e ambiguidade.

Segundo o autor, isso se dava em decorrência das substituições de uma linhagem por outra, pois quando se esgotava a possibilidade de se passar adiante a linhagem entre grupos de irmãos uterinos, nomeava-se chefe de linhagem um membro de linhagem adjacente do mesmo clã. Com isso, os indivíduos possuíam a linhagem de nascimento e a linhagem temporariamente adquirida. Isso se reproduzia de tal modo que gerava dificuldade em se identificar o pertencimento a uma das linhagens, o que não poderia deixar de ser considerado como um modo estratégico de se ascender na hierarquia interna do clã.

Na Aldeia Central de Tadarimana, as pessoas identificavam sua filiação a um clã, predominantemente, pela utilização dos termos *Baado Jebage*, *Kie*, *Bokodori Ecerae* e *Bakoro Ecerae* (metade *Ecerae*) e *Aroroe*, *Iwagudu-doge coreuge* ou *kujagureuge*, *Apiborege* e *Paiwoe* (metade *Tugarege*). Essa terminologia identificava os lugares das casas do círculo na Aldeia Central. Uma mulher, originária da Aldeia de Córrego Grande, identificou a si, ao filho, à filha e à neta como pertencentes ao clã *Cerae* que, conforme planta fornecida pelo cantor *bororo* (figura 16), aparece na composição de aldeia circular daquela comunidade *bororo*.

2.2.1 A aldeia circular e a identidade social *bororo*

Conforme visto na imagem da aldeia circular (figura 15) em Tadarimana, nem todos os lugares dela estão ocupados por moradias. Do lado *Tugarege*, o lugar reservado para a casa *Aroroe* não tem nenhuma construção. De nascimento, só há uma mulher desse clã na aldeia,

que só teve filhos, de modo que contribuem para procriar descendentes para os clãs da outra metade.

Em entrevista, depois de me contar sobre dois incêndios que teve em sua casa quando morava na área do círculo, ela reitera: “Não é que eu não sei onde que eu vou morar. Eu sei aonde que eu vou morar, mas as coisa não tá muito bem pra nós aí não, por isso que eu tô morando aqui, nesse lugar aqui.” Em todo o tempo, ela procurava deixar claro que sabia qual era o seu lugar no círculo da aldeia, mas, diante dos ocorridos, foi até aconselhada a não permanecer lá.

No lugar dos *Iwagudu-doge coreuge*, há três casas. Uma mais à frente, em reforma, que pertence a uma mulher desse clã, nativa da antiga aldeia *Pobojari*, localizada nessa mesma região. Atrás da casa dela, fica a casa de uma de suas filhas e, atrás dessa casa, fica a casa de uma senhora desse clã, vinda de *Perigara*. No local *Iwagudu-doge kujagureuge*, há duas casas, uma ao lado da outra, e as mulheres vieram de *Meruri*.

A casa *Apiborege* é ocupada por uma mulher pertencente ao clã *Iwagudu-doge coreuge* por nascimento, mas com nomeação *Apiborege* também, nativa de *Meruri*. Receber nome de clã diferente do seu de nascença dá o direito a usar o patrimônio do outro e desempenhar atividades dele nos rituais. Essa tem sido uma estratégia usada pelos *Bororo* para garantir que haja representantes das metades, na realização de práticas cerimoniais. Essas nomeações, entretanto, acontecem sempre entre clãs da mesma metade, mas não entre clãs das metades opostas. Com isso, eles resguardam a exogamia.

Ao me falar sobre os seus nomes, um senhor que foi bastante requisitado nos funerais da Aldeia Central de Tadarimana e de Córrego Grande, contou sobre esse costume e dos direitos que ele assegura:

Com eu... chamo... *Toroa*. Depois desse daí vem *Toroa Egiri*. E depois vem *Kuruguga Uweiga*. Tudo é meu nome. Aí depois vem *Iegai Kudawo*. Tudo esse daí é nome de *Apiborege*. [Tem mais nome?] Tem mais, mas só que eu não alembro desse resto aí [Refere-se a outros nomes de familiares consanguíneos de outras aldeias]. Eu só lembro do meu tudinho. Agora eu só tenho um nome *aroredu*, que é meu padrinho que deu. [Como é o seu nome *Aroroe*?] É *Aije Cereu*, espírito preto. Esse daí eu faço serviço de *aroredu* no funeral. A enfeitação que *aroredu* usa, eu posso usar. O que *apiboregedu* usa, eu uso também, porque eu sou do clã do *Apiborege*, mas só porque padrinho que recebe esse nome aí. Ahn, eu também sou *iwagudgedu* também por causa de padrinho também. [Qual deles?] *Kujagureu*. Outro padrinho que me deu esse nome. [Qual é o nome *Iwagudu kujagureu*?] *Itaga Ekureu*. *Itaga* é... eu não lembro o que que é não. E tenho outro nome outra vez do mesmo clã *Iwagudu kujagureu*. [E como é?] *Rarubo Ekureu*. Aí é só.

Eu sou de três clãs. Se falta alguma pessoa dessa raça aí, mas eu tenho direito de fazer. (Senhor *Apiborege*)

No lugar da casa *Paiwoe*, também não há construção. A família *Paiwoe*, oriunda de Tadarimana, optou por morar mais afastada da concentração de casas da aldeia. Além dessa família *Paiwoe*, há outra vinda de *Meruri*. Há três gerações de mulheres adultas dessa família (mãe, filha e neta), ocupando casa fora do círculo.

Do lado *Ecerae*, há três casas *Baado Jebage*: em duas delas moram mãe e filha pertencentes a esse clã, e na terceira, passou a morar, já no final do período de campo (setembro de 2012), uma mulher do clã *Iwagudu-doge coreuge*, casada com um homem do clã *Baado Jebage*. Ela estava morando lá enquanto a sua casa, no lugar destinado aos *Iwagudu-doge coreuge* estava sendo reformada.

A casa *Kie* é ocupada por uma família numerosa vinda de Córrego Grande. No lugar *Bokodori Ecerae*, no círculo da aldeia, há três casas. Uma delas pertence a uma senhora idosa, que só fala em *bororo*, não anda e é cuidada pela senhora que mora na segunda casa, esposa de um nativo de Tadarimana, pioneiro da reconstrução da aldeia depois de uma enchente, em 1979.

A terceira casa pertencia a uma senhora *Kie* de nascença e nominada também como *Bokodori Ecerae*, falecida em julho de 2012. Quando deixei Tadarimana no fim da pesquisa de campo, estavam morando na casa, o viúvo dessa mulher, um homem *apiboregedu*, o filho e uma irmã dela. Diferente do que acontecia antes, a casa dela não foi queimada, apenas os seus pertences. Esse também foi o procedimento tomado em relação aos outros três finados em minha época de coleta. Isso se dá devido às instalações de luz elétrica nas casas e aos encanamentos de água. Assim, os elementos acrescentados à vida *bororo* vão promovendo alterações quanto a determinados procedimentos.

A mulher da casa *Bakoro Ecerae* estava morando no povoado *Pobojari*. A casa dela ficou vazia por um tempo, mas depois foi ocupada pelo filho dela, casado com uma *Bokodori Ecerae*. Em época de rituais, essa mulher volta a ocupar a sua casa a fim de cumprir tarefas cerimoniais.

Essa configuração dos clãs na composição da aldeia circular rege o pertencimento a um deles de todos os moradores *bororo* da Aldeia Central e dos não *bororo* que receberam nome *bororo*. Assim, o levantamento censitário apontou a seguinte quantidade de pessoas filiadas a cada clã:

Quadro 5 - População da Aldeia Central de Tadarimana – filiação clânica

Metade Tugarege	Metade Ecerae
<i>Aroroe</i> : 13	<i>Baado jebage</i> : 47
<i>Iwagudu-doge coreuge</i> : 39	<i>Kie</i> : 64
<i>Iwagudu-doge kujagureuge</i> : 48	<i>Bokodori ecerae</i> : 29
<i>Apiborege</i> : 2	<i>Bakoro ecerae</i> : 53
<i>Paiwoe</i> : 21	<i>Cerae</i> : 4
Total: 320. Duas pessoas da população da Aldeia Central não entraram nessa contagem: um jovem <i>Paresi</i> e o motorista da Funai não-indígena e não-nominado por <i>Bororo</i> . Foram contados como nominados: a mulher não-indígena com seus três filhos e uma mulher <i>Paresi</i> com seus três filhos, ambas casadas com <i>Bororo</i> .	

Durante um dos funerais, a não ocupação dos *Aroroe* no lugar destinado ao clã no círculo da aldeia fez com que os *Bororo* buscassem solução para a dificuldade encontrada. A finada do clã *Kie* teve o seu cesto funerário feito pela mulher *Aroroe*, da metade oposta à dela. Na cerimônia de entrega desse cesto para a família da finada, os homens cantam sobre esse cesto na casa de quem o confeccionou para depois entregá-lo aos enlutados.

Como não tem casa *Aroroe* na área do círculo, a solução encontrada foi a de cantar sobre o cesto na casa de uma senhora do clã *Baado Jebage* fora do círculo da aldeia, mas mais próxima da aldeia circular que a casa da senhora *Aroroe*. A justificativa dada foi a de que essa senhora *baadojebado* teria mais conhecimento que outras mulheres *Tugarege* da área do círculo e possuía a cabacinha (lembrança das almas) da mãe de seu marido, uma mulher do clã *Iwagudu-doge kujagureuge*, por isso a sua casa fora requisitada.

Isaac (2004, p. 48) registra que o local de origem dos *Bororo* tem desdobramentos políticos importantes em Tadarimana, porque “os índios vindos de outras áreas, quando se acirram as tensões, são identificados como de outro lugar, e os índios do local reivindicam para si o direito de falar pela comunidade.”

Serpa (1988, p. 79) destaca em sua pesquisa que a formação populacional de Tadarimana é decorrente de migrações de aldeias do médio São Lourenço (*Kejari*, Córrego Grande e *Perigara*) e das nascentes do rio Garças (*Pobojari* e *Jarudori*). Nessa época, prevaleciam as pessoas do grupo clânico *Baado Jebage cebegiwuge*, vindos da reserva Teresa Cristina (*Piebaga*, Colônia e Córrego Grande) e os *Iwagudu-doge* e *Aroroe* das antigas aldeias de *Pobore*, *Kuogo I Guru* e *Pobore Raiwewo*.

Em seus dados, Serpa aponta a predominância de três clãs em Tadarimana: *Baado Jebage cebegiwuge*, *Iwagudu-doge* e *Aroroe*. Isso se refletiu na concentração do poder nas mãos de pessoas desses clãs. No levantamento que fiz, sobre a origem da população da Aldeia Central de Tadarimana, os 322 habitantes, alojados em 56 casas, é composta por *Bororo* que se consideram nativos de Tadarimana cujos pais vieram desses lugares apontados por Serpa

(168 pessoas), um grupo de *Perigara* (15 famílias, inclusive a do cacique, totalizando 73 pessoas), *Bororo* de *Meruri* (40 pessoas), *Bororo* de Córrego Grande (33 pessoas), *Bororo* de Sangradouro (4 pessoas), *Paresi* da aldeia *Umutina* (2 pessoas), não índio (2 pessoas).

É possível que a questão da origem também tenha sido relevante para a escolha da casa na qual se entou o canto sobre o cesto funerário, uma vez que a mulher da metade *Tugarege*, nativa de Tadarimana e que poderia abrigar os cantores em sua casa, estava com a casa em reforma, e as demais *Tugarege*, com casas no círculo da aldeia, eram todas oriundas de outras aldeias fora da região.

2.2.2 As uniões matrimoniais

As relações matrimoniais entre os *Bororo* devem ser estabelecidas entre homens de uma metade com mulheres de outra metade e vice-versa, conforme palavras dessa senhora do clã *Paiwoe*:

Meu pai mesmo falou pra mim. Ele falou: “eu não quero chamar pessoa de mesmo lado de meu genro.” Aí pra mim escolher qualquer *eceraedu* pega-pega pra mim ficar. Aí que eu fiquei com pai das minhas crianças, mas ele que mostrou pra mim também. Ele falou: “Cê vai ficar com tal fulano.” Não é *tugaregedu* como eu não. É um *eceraedu*, qualquer um *eceraedu* tá bom, mas *tugaregedu* não, que ele fica com vergonha. (Senhora *Paiwoe*)

A origem da instituição dessa regra de união entre membros das metades está no *bakaru* em que *Baitogogo* e *Akaruio Boroge* (ambos da metade *Tugarege*) cedem poderes de chefes dos *Bororo* e bens de seus patrimônios (cantos, enfeites e instrumentos) a *Bakoro Kudu* e *Akaruio Bokodori* (ambos da metade *Ecerae*). Segundo a recolha da *EB II* (1969, p. 127-128), *Akaruio Bokodori* resolveu estabelecer-se na aldeia *Arua*. Quando lá chegou, decidiu chamar, ao som do tambor, os *Bororo* dessa localidade a virem enfeitados até ele.

Aqueles que não portavam enfeites foram eliminados por *Akaruio Bokodori*. Membros pertencentes à metade oposta a de *Akaruio Bokodori*, no entanto, apareceram bem ornamentados e tocando vários instrumentos. Abaixo, o fragmento da tradução mostra a aproximação desse grupo de *Akaruio Bokodori* e registra a instituição da exogamia entre os *Bororo*:

Estes correram logo ao redor de seu chefe e organizaram uma dança em sua honra. Depois dirigiram-se para os clãs da metade dos **Ecerae** a qual pertencia **Akaruio Bokodori** e doaram-lhe os enfeites que traziam, em troca do direito de escolherem suas esposas entre as mulheres dos clãs

presenteados. Assim originou-se a lei que rege as uniões matrimoniais entre os membros da tribo Bororo. (ALBISETTI; VENTURELLI, 1969, p. 128)

Até esse trecho desse *bakaru*, enfeites dos *Tugarege*, portanto bens que eles possuíam, confeccionados com matérias-primas de espécies de posse deles, foram doados aos *Ecerae*. Os enfeites, assim como as pinturas e os nomes, são elementos distintivos de um clã, nesse caso dos grupos que compunham uma das metades. Isso remete à “conversão” dos *Marege* em *Boe*, no primeiro *bakaru* de formação da sociedade *bororo*, uma vez que o uso comum de enfeites (elementos culturalmente fabricados) por membros dos clãs das duas metades unia culturalmente grupos de natureza distintas.

Na sequência do *bakaru*, aparecem *Baitogogo* para fazer as doações ao clã de *Bakoro Kudu* (*Baado Jebage*), e *Akaruio Boroge* para doar ao clã de *Akaruio Bokodori* (*Bakoro Ecerae*). A relação de parentesco entre eles ajuda a entender a necessidade de instaurar as regras de casamento. Segue o trecho das doações de bens e poderes no registro da *EB II*:

Dentre os recém-chegados havia um importante chefe chamado **Baitogogo** que pertencia ao clã que fornecia os dirigentes de toda a tribo. Ele, seguindo o exemplo de seus companheiros e ostentando na cabeça um esplêndido diadema com penas de gavião-caracaraí, entregou, generosamente, ao clã de seu pai **Bakoro Kudu**, dois maracás, que eram sinal de seu poder, e o direito de executar vários cantos para início de caçadas e pescarias. Igualmente, outro célebre comandante, chamado **Akaruio Boroge**, companheiro de **Baitogogo**, repetiu o gesto deste e doou a seu pai, que era o próprio **Akaruio Bokodori**, outros maracás e o privilégio de executar muitos cantos que lhe eram privativos. Esta doação por parte dos chefes **Bakororo** e **Akaruio Boroge** transferiu a chefia da tribo para **Bakoro Kudu** e **Akaruio Bokodori**, cujos clãs, da metade dos **Ecerae**, continuam a fornecer chefes à tribo. (ALBISETTI; VENTURELLI, 1969, p. 128-129)

A relação de consanguinidade entre eles (filhos e pais) remete ao segundo *bakaru* de formação da sociedade *bororo*, uma vez que a consanguinidade os liga a ancestrais comuns, *Meriri Poro* e o veado fêmea. Por outro lado, essa consanguinidade os coloca (filhos e pais) em metades opostas, devido à descendência matrilinear. Então, para que os pais sejam os filhos, eles precisam investir-se das insígnias dos filhos tomando posse de sua produção cultural (enfeites, cantos, instrumentos) e de sua função social (cargo de chefia), fazendo o que os filhos faziam. Volta-se então ao primeiro *bakaru*, filhos e pais têm naturezas diferentes, mas agrupam-se culturalmente. Então, para que o grupo (*Boe*) sobreviva, os pais relacionam-se com mulheres da metade dos filhos, criam vínculos de afinidade com elas, procriam com elas e, com isso, fornecem descendentes para a metade delas, mas esses descendentes são seus consanguíneos, são seus filhos.

Nessa toada, o círculo de doações que asseguram direitos continuará em movimento se os pais seguirem tornando-se filhos, ocupando-se em construir a sociedade dos *Bororo* em simultaneidade com a formação do ser *bororo*. Quando se pratica isso, não há necessidade de sentir “vergonha”, porque a “proibição do incesto de clã e de metade” (CROCKER, 1969, p. 176) está sendo observada pelos membros da sociedade criada e continuamente recriada, mediante a rede de prestações que essa prática estabelece na prática.

A composição de um diagrama de uniões matrimoniais entre os *Bororo* passaria pelo levantamento dos *bakaru* das concessões de *aroe* (bens patrimoniais) de todos os clãs entre si, quando um (o clã receptor e utilizador do bem do clã da outra metade oposta à sua) vive a honra de tornar-se o outro. Essa vivência pôde ser e foi vista na Aldeia Central de Tadarimana durante cerimônias rituais, quando cantos e danças contaram *bakaru* de concessões entre os clãs das metades (essas formas de ‘contação de *bakaru*’ serão abordadas no próximo capítulo).

Nessas ocasiões, a inobservância a regras de uniões matrimoniais prescritas ou, ainda, a existência restrita ou inexistência de representantes de determinados clãs, devido à predominância de nascimentos de meninos, levaram os *Bororo* da Aldeia Central a buscarem soluções para proceder o rito em observação ao prescrito pelo mito.

Ocorre, entretanto que, aspectos relativos ao modo de realizar o rito, diante dos problemas existentes, podem trazer variações para as prescrições. Essas variações podem ser legitimadas, respaldadas por brechas (alterações legalizadas) já agregadas ao mito, ou, então, essas variações, continuamente incorporadas à recriação ritual, podem tornar-se parte ou versão do mito, na dinamicidade própria das vivências em sociedade.

Em relação às uniões matrimoniais na Aldeia Central de Tadarimana à época desta pesquisa, o levantamento censitário apontou que, dos 41 casais existentes, 32 deles foram formados entre homens e mulheres, pertencentes aos clãs das metades:

Quadro 6 - Uniões matrimoniais recomendadas na Aldeia Central de Tadarimana¹⁶

M. Ecerae		M. Tugarege	
BJ - Baado Jebage		A - Aroroe	
K - Kie		IC - Iwagudu-doge Coreuge	
Bok. E - Bokodori Ecerae		IK - Iwagudu-doge Kujagureuge	
BE - Bakoro Ecerae		Ap - Apiborege	
		P - Paiwoe	
As uniões matrimoniais			
1 - ♀ BE ♂ IK		23 - ♀ K ♂ P	
5 - ♀ BJ ♂ IC		26 - ♀ Bok. E ♂ IK	
	♀ BJ ♂ Ap	29 - ♀ K ♂ P	
7 - ♀ BJ ♂ IK		32 - ♀ P ♂ BJ	
8 - ♀ BJ ♂ A		34 - ♀ IK ♂ K	
9 - ♀ BJ ♂ IK		36 - ♀ IK ♂ BE	
10 - ♀ BJ ♂ A		37 - ♀ A ♂ BJ	
11 - ♀ BJ ♂ A		38 - ♀ IK ♂ BJ	
14 - ♀ K ♂ IC		40 - ♀ IK ♂ K	
15 - ♀ K ♂ IC		41 - ♀ IK ♂ K	
16 - ♀ BE ♂ IK		42 - ♀ IC ♂ BJ	
19 - ♀ BJ ♂ IC		43 - ♀ K ♂ IC	
20 - ♀ K ♂ P		44 - ♀ IC ♂ BE	
21 - ♀ P ♂ Bok. E		46 - ♀ Bok. E ♂ IC	
22 - ♀ P ♂ Bok. E		54 - ♀ IK ♂ BJ	
	♀ BE ♂ P		
	♀ P ♂ BE		

Fora do esquema das uniões recomendadas, no entanto, existem as uniões toleráveis entre membros de clãs da metade *Ecerae*. Segundo a *EB I* (1962, p. 451), a união tolerável entre os clãs *Kie* e *Baado Jebage* são justificadas no *bakaru*, porque o chefe *Uwaboreu*

¹⁶ Os números à frente dos casais correspondem à numeração das casas da Aldeia Central de Tadarimana, conforme figura 3.

(*Baado Jebage*), por falta de mulheres *Tugarege*, relacionou-se com uma mulher do clã *Kie* e cedeu um de seus nomes ao filho que teve com ela.

Já a união entre os membros do clã *Bokodori Ecerae* com os membros do clã *Baado Jebage cobugiwuge boedadawuge* (reconhecidos na Aldeia Central de Tadarimana como *Bakoro Ecerae*) ocorreu porque os *Bokodori Ecerae* ensinaram os *Bakoro ecerae* a fabricarem vários enfeites com matéria-prima fornecida por eles. Agradecidos, os *Bakoro Ecerae* permitiram a união de uma mulher *Bokodori Ecerae* com um de seus membros.

As uniões toleráveis na Aldeia Central foram encontradas na formação de três casais e as uniões não recomendadas entre membros pertencentes à mesma metade, totalizaram 6 casos, sendo 3 entre clãs da metade *Tugarege* e três entre clãs da metade *Ecerae*. A predominância de uniões que atendem ao recomendável no *bakaru* mostra a importância que a comunidade tem dado a esse aspecto característico da vida *bororo*.

As uniões matrimoniais inauguram outras doações na rede de prestações entre os membros dos clãs das metades que formam a sociedade *bororo*. Entre elas está a doação do nome de *Aroe* para a criança procriada pelo casal. Esse nome é retirado do patrimônio da linhagem do clã da mãe da criança, por isso é também chamado de nome de tipo *ie*, ligado à vida.

Os nomes *ie* seriam distintos dos nomes ligados à morte, os *iebio*. Estes, segundo Viertler (1976, p. 138), são nomes-recompensa recebidos pelo caçador de *mori*¹⁷, proclamado cerimonialmente pelo chefe do clã *Baado Jebage*. Camargo (2005, p. 145) endossa essa informação e acrescenta que esses nomes também se referem a apelidos no contexto *bororo*.

No começo da pesquisa, os nomes *bororo* coletados na Aldeia Central eram vistos somente como parte do censo, mas o estudo de *bakaru* com a professora *bororo* foi relacionando ambos e abriu possibilidades para outras coletas e aprendizados.

2.3 BAKARU EM NARRATIVAS-NOMES IE

Quando a professora *bororo* sugeriu que incluíssemos os nomes *bororo* em nossos estudos, justificou-se desta forma:

¹⁷ Uma definição descontextualizada de *mori* é dada por Camargo (2005, p. 225) como “vingança, recompensa, retribuição, pagamento, preço, valer, custar.” No contexto cosmológico *bororo*, que o próprio Camargo recomenda que seja lido na *EB I* (1962, p. 803), poderá ser encontrado o que ele chamou de “sentido cultural da palavra **mori**”. Adiante, nesta escrita, vamos tratar do termo a partir de uma etapa de ritual assistida na Aldeia Central de Tadarimana.

Dos nomes, eu já tinha assim... porque o *Bororo* tem aquela coisa de tá implicando muito por causa dos nomes. Aí eu já tinha essa curiosidade de estar pesquisando sobre os nossos nomes, dos *Bakoro Ecerae*. Aí depois você veio e foi uma coisa que a gente teve que aprofundar também. (...) Eu já tava mesmo relacionando nome com *bakaru*, porque eu perguntava pra minha avó, mas eu não tinha certeza que aquilo vinha do *bakaru*, que aquilo tinha uma história. Eu nem conhecia a história dos gêmeos, né, que faz parte do nosso clã. (Professora *bororo*)

Essa relação entre *bakaru* e nomes *ie* levou-me a organizar estratégia de coleta de informações por meio de entrevistas. A princípio, solicitei entrevistas com matriarcas de famílias de cada clã, com idade entre 50 e 70 anos. No roteiro das entrevistas, eu pedia que elas falassem sobre os nomes delas e de parentes consanguíneos (filhos principalmente), que identificassem os nominadores, que dissessem se os nomes vieram de algum *bakaru*, caso a resposta fosse positiva, eu pedia que elas contassem o *bakaru* que dera origem aos nomes.

Nesse estágio da pesquisa, foram marcadas e realizadas entrevistas com estas representantes de clãs da metade *Tugarege*: uma senhora *Aroroe*, duas senhoras *Iwagudu-doge coreu*, uma senhora *Iwagudu-doge kujagureu*, uma senhora *Paiwoe*. Da metade *Ecerae* foram obtidas entrevistas com: duas senhoras *Baado Jebage*, uma senhora *Kie*, uma senhora *Bakoro Ecerae*. À exceção da senhora *Kie* e da senhora *Paiwoe*, que optaram por gravar na Pastoral, todas as demais entrevistas foram gravadas nas casas dessas mulheres.

Além dessas senhoras, foram ouvidos um senhor *Apiborege*, marido de uma das senhoras *Baado Jebage*, que se disponibilizou a falar sobre os seus nomes e os nomes de parentes consanguíneos, enquanto eu aguardava para gravar com a esposa dele, na casa deles. Outra entrevista inusitada foi gravada com quatro pessoas (dois homens e duas mulheres), que me viram indo a uma das casas para gravar, e disseram que também queriam participar da pesquisa.

Nesse grupo, um homem e uma mulher pertenciam ao clã *Kie* (eles tinham entre 30 e 40 anos). A outra mulher pertencia ao clã *Iwagudu-doge kujagureu* (com idade entre 55 e 65 anos) e o outro rapaz era do clã *Bakoro Ecerae* (com idade entre 25 e 35 anos). A gravação com eles aconteceu em frente à casa do rapaz *Bakoro Ecerae* onde eles estavam reunidos.

Depois dessas primeiras coletas, acatei a sugestão da orientadora desta pesquisa e solicitei entrevistas com representantes dos clãs de uma geração mais nova (entre 25 e 40 anos). Era uma forma de registrar o conhecimento deles sobre a sua identidade social. Nessa etapa, foram ouvidas estas pessoas da metade *Tugarege*: a mulher não indígena que recebera

nome *Aroroe*, duas jovens senhoras *Iwagudu-doge coreu*, duas jovens senhoras do clã *Iwagudu-doge kujagureu*, uma jovem senhora *Paiwoe*. Da metade *Ecerae*, foram ouvidos: um jovem senhor *Baado Jebage*, uma jovem senhora *Kie*, uma jovem senhora *Bakoro Ecerae*.

As entrevistas com as jovens senhoras *Iwagudu-doge coreu*, *Kie* e *Bakoro Ecerae* foram gravadas na escola, onde eram funcionárias, por opção delas. As demais entrevistas desse grupo foram gravadas na casa de cada entrevistado. O clã *Bokodori Ecerae* não teve representantes, porque as duas mulheres convidadas a participar da pesquisa (a mais velha e a mais jovem) ficaram de ir à Pastoral para a gravação, mas não compareceram.

Em relação à língua usada pela maioria dos entrevistados, predominou o uso da língua portuguesa. A língua *bororo* foi usada, principalmente, em registro de palavras e expressões. Entre os entrevistados, a senhora *Bakoro Ecerae* disse que só saberia contar o *bakaru* do qual foram retirados nomes para membros de sua família em *bororo*, por isso mais da metade da gravação dela é na sua primeira língua.

No quadro seguinte, estão relacionados todos os sujeitos ouvidos nessa coleta e o modo como eles serão referenciados ao longo desta descrição:

Quadro 7 - Entrevistados sobre os nomes clânicos

Metade Tugarege	Metade Ecerae
<i>Aroroe</i> : senhora <i>Aroroe</i> , jovem senhora nominada <i>Aroroe</i>	<i>Baado Jebage</i> : senhora BJ 1, senhora BJ 2, jovem senhor BJ
<i>Iwagudu-doge coreuge</i> : senhora IC 1, senhora IC 2, jovem senhora IC 1, jovem senhora IC 2	<i>Kie</i> : senhora <i>Kie</i> , jovem senhora <i>Kie</i> 1, jovem senhor <i>Kie</i> , jovem senhora <i>Kie</i> 2
<i>Iwagudu-doge kujagureuge</i> : senhora IK 1, senhora IK 2, jovem senhora IK 1, jovem senhora IK 2	<i>Bakoro Ecerae</i> : senhora BE, jovem senhora BE, jovem senhor BE
<i>Apiborege</i> : senhor <i>Apiborege</i>	
<i>Paiwoe</i> : senhora <i>Paiwoe</i> , jovem senhora <i>Paiwoe</i>	

2.3.1 “Tudo nome *bororo* é tudo de *bakaru*”

A relação dos nomes com o *bakaru* era feita pelos sujeitos ora dizendo que não conheciam a história: “Tudo nome *bororo* é tudo de *bakaru*, mas só que nós num sabe mais como que é. Quem sabe história, já foi tudo. Pessoa que sabe essa história tudinho já ó, já foi.” (Senhora BJ 2); ora explicando que veio de *bakaru* enquanto ia narrando a história:

Eu chamo *Arago Tabowudo* por mó [por causa] também desse caso. Por mó desse caso. (...) *Toroa Eceba* é *Toroa Eceba* que matou ele, esse que come gente [o gavião], né. Esse daqui [mostra um dos bisnetos] eu botei nome nele, chama *Toroa Eceba* por mó desse caso. (senhora BE) .

É no ritual de nomeação *bororo* que a criança tem oficializado socialmente o recebimento de nome. Nessa cerimônia, as relações dos *Bororo* com as entidades de *Bope* e *Aroe* ficam bem evidenciadas. Enquanto ainda não recebeu nome, a criança *bororo* é considerada *iebokwa* (sem nome) e estaria confinada “à escuridão de sua choupana, à sombra de sua mãe e ao mundo transitório da carne e das demais coisas do *bope*.” (VIERTLER, 1976, p. 106). Isso porque nas substâncias trocadas por homem e mulher durante a copulação para a gestação da criança está contido o princípio ativo de *Bope*, o *raka*, que tanto gera quanto degenera, sendo por isso necessário o seu controle social por meio de regras.

O recebimento do nome de *Aroe* é uma regra relacionada em prosseguimento à observância à regra das uniões matrimoniais. Em autores como Crocker (1985), Viertler (1982, 1976), Caiuby Novaes (1986) e Urquiza (1999) podem ser encontradas descrições de aspectos característicos de um ritual de nomeação *bororo*. Em relação aos nominadores, eles descrevem que, geralmente, são os tios maternos da criança seus principais doadores.

Na descrição de coleta feita por Urquiza (1999), esses homens, junto com outros parentes da criança, reúnem-se em frente à casa da mãe da criança. Enquanto discutem a escolha, um e outro homem do mesmo clã da mãe dizem: “Eu também vou lhe dar nome, pois ele costuma me dar comida.”, ou ainda, “Eu também vou lhe dar nome. A mãe dele sempre me dá comida.” (URQUIZA, 1999, p. 4). Segundo o professor 2, quem escolhe o nome “é um conjunto formado pelos parentes da mãe, homens e mulheres. Os nomes pertencem ao clã da mãe da criança.”.

A relação de troca entre pessoas do mesmo clã está relacionada, segundo Viertler (1976, p. 116), às boas relações cultivadas entre gerações do mesmo clã. O padrinho escolhe nome ou nomes ao afilhado, preocupa-se em mandar-lhe comida e confecciona enfeites do clã para ele; enquanto o afilhado terá por obrigação cuidar dos banhos, da comida e bebida do padrinho quando ele for velho.

Nas entrevistas realizadas na Aldeia Central, foram apontados como nominadores das crianças tios e tias maternos delas, “capitão da cultura”, avós, parentes de clã, padrasto. Essa variedade de nominadores se deu por diferentes motivos. A jovem senhora IC 2, originária de outra aldeia, contou que pediu a um parente de clã, mas *Iwagudu-doge*

kujagureuge, que desse nome à sua filha, porque não contava com parentes nessa aldeia para auxiliá-la. A senhora *Aroroe* contou que aceitou que o padrasto, do clã *Apiborege*, desse nome do clã dele a um de seus filhos, justificando-se desta forma:

É... por isso que meu padrasto falou pra mim, que ele botou nome dele por causa que ele [o filho dela] não é muié. Ele vai morrer sozinho com esse nome mesmo. Assim que meu padrasto falou. Então falei: Ah, então tá bom.
(Senhora *Aroroe*)

A senhora *Aroroe* tem a preocupação de justificar que, sendo homem, a nomeação do filho em outro clã da mesma metade não teria problema porque ele não repassaria esse nome adiante. Segundo Viertler (1976, p. 115), quando o padrinho não pertence ao mesmo clã da criança, ele prefere dar nome a ela do seu próprio clã para não ter que mexer com os enfeites mais importantes do clã do afilhado, porque isso implicaria oferta de bens que geralmente é feita com clãs da metade oposta da criança, para dar direito a tomar mulher dessa metade, fugindo das prováveis relações incestuosas entre clãs de mesma metade.

Por outro lado, ser nominado em outro clã de mesma metade dá direito a utilizar pinturas, enfeites desse clã ao qual foi incorporado e de cumprir as obrigações cerimoniais desse clã, como já citado em relação ao senhor *Apiborege* e à mulher nominada nesse clã, com casa no círculo da aldeia. Isso se dá porque o afilhado recebeu o nome do patrimônio do clã do padrinho. Tendo recebido o nome como um dos bens do outro clã da mesma metade, recebe outros bens também, como certos enfeites, pintura, direito a realizar funções do outro no ritual, mas não o de relacionar-se com as mulheres desse clã no qual foi nominado, exceção feita às uniões toleradas e justificadas no *bakaru*.

Os mais velhos foram sempre as referências apontadas como os nominadores das crianças, e predominou entre os doadores de nome o cuidado em oferecer o nome do patrimônio do clã da mãe da criança:

Nome meu já esparramou por tudo meus criança. Último dei para a minha netinha. Acabou. (...) Agora tenho que perguntar pra [diz o nome da mãe], que é minha mãe. (...) Ela sabe porque ela é mais velha. Ela é nossa mãe. (...) Não é qualquer nome que tem que pôr, não. Tem que pôr nome do clã.
(senhora IK 2).

Também foi destacada por um dos sujeitos a preocupação dos nominadores em dar esclarecimentos quanto ao nome que está dando à criança com base no *bakaru*:

Meu tio era um conhecedor da cultura mesmo. Pra ele dar nome pra criança, ele contava uma longa história e sempre falava a quem pertencia, de onde

veio, aí que ele chegava para dar o nome. Ele explicava tudo, como que nós recebemos esse nome, como que foi dado o nome, por que nós temos direito a esse nome. (Jovem senhora BE)

Ao contar o *bakaru* de um dos seus nomes, a jovem senhora IC 1 mostra que o cuidado em deixar clara a origem do nome, a explicação sobre o direito adquirido sobre ele é uma forma de distinguir o patrimônio de um e de outro, mesmo quando se trata de membros de um mesmo clã, no qual as distinções internas ainda são demarcadas:

Meu nome também é *Karawo Epore*. Foi meu tio mais velho que deu esse nome. Naquela época, tinha muitos assim. Aí diz que um deles me deu esse nome aí. (...) Bom, eu escutei meu avô falar que era esse *Karawo*. Eles que mandaram o Sol ir lá pra cima, que naquele tempo era Sol, né, o Sol que andava na terra, que era *Meri*. Ele andava na terra, na aldeia. Foi andando de casa em casa. Ele foi quebrando. Eu não sei falar em português, mas o nome dele era *epore* [pote], porque *marigudu* [faz tempo] o pessoal-*doge* [marcador de plural] usava, né. Ele ia quebrando, quebrando, até que chegou nessa aqui [casa do círculo da aldeia] que nós fica. Aí eles ajudaram um o outro, porque era vizinho, o *iwagudogedu coreu* com o *kujagureu*. Aí diz que eles lá têm o nome de *Karawo Eware*. São os mesmos nossos, só que mudou que um é preto e outro é vermelho. (Jovem senhora IC 1)

A diferença entre preto e vermelho, em um mesmo clã, teve interferência na composição dos nomes, conforme descrição da jovem senhora IC 1. A criteriosidade com esse tipo de diferença apontada também se estende à composição de nomes de pessoas ligadas a diferentes clãs. Durante as aulas, a professora *bororo* dizia que era preciso prestar atenção às palavras que entravam na composição de um nome porque “uma pequena mudança no final de um deles pode até dar confusão”.

Segundo a professora, por causa disso,

antigamente, o pessoal xingava outro mesmo (...): cê não tem nome, não tem pintura, você não tem nome, não tem enfeite. Aí o pessoal começa a relaxar o outro, por causa de um errinho de palavra, alguma variação e o nome já muda totalmente. (Professora *bororo*)

Encontrei, na Aldeia Central de Tadarimana, as variações de um mesmo nome para pessoas de diferentes clãs: *Adugo Cereu* (onça preta) é nome de um senhor *Bakoro Ecerae*, *Adugo Edu* (homem-onça) foi o nome recebido por uma mulher *Iwagudu coreu*, que disse não gostar desse nome, *Adugo Ó Kujagureu* (filhote de onça vermelha) é o nome de uma senhora *Baado Jebage*.

Crocker (1969, p. 170) analisou as semelhanças de nomes derivados dos totens ligados às linhagens, tomando como exemplificação a linhagem de *Akaruio Bokodori* com

direito a formar nomes derivados da onça fêmea, enquanto os *Ó Ecerae* teriam nomes derivados da onça macho, como uma possibilidade de uso desses nomes como meio de gerar confusão estratégica para a ascensão na hierarquia das linhagens. Entretanto, segundo disse a professora *bororo*, os *Bororo* demonstram estar atentos a essa questão e se manifestam em relação a ela, se percebem usurpação de nome, por ser ele um bem, bem resguardado, de cada clã.

Em outro momento de aula, a professora *bororo* falou das intenções em jogo de quem se filia a uma determinada linhagem e de quem comenta tal filiação, mostrando um pouco das relações de disputas entre eles, em função do patrimônio dos clãs:

Eu não sei, mas já ouvi dizer que o pessoal de [diz o nome da pessoa], que eles falam que são grandão, mas os outros dizem que esse pessoal desse chefe grandão já foi extinto, que eles pertencem a outro grupo. Talvez seja um boato, talvez seja uma intriga de alguém que fala que eles não são. Talvez eles sejam mesmo, mas sempre tem um querendo botar o outro mais pra baixo do que ele. (Professora *bororo*)

No patrimônio de nomes dos clãs, os elementos vêm da natureza, pode ser o nome de um enfeite, de um instrumento musical, de um objeto ritual, de um chefe, de um espírito ou de outro ser sobrenatural, por isso entre os moradores da Aldeia Central de Tadarimana foram encontrados nomes como *Kagariga* (Galinha), *Araru* (Piraputanga), *Toroa* (Gavião), *Bapo Cereu* (Chocalho Preto), *Ika Kaworo* (Flauta Azul), *Joware* (Espírito *Joware*), *Jure Jokurea* (Risco que sai da boca da sucuri), *Uwaboreu* (nome de ancestral), *Toribugu* (nome de ancestral), *Tori* (Pedra), *Marido Paradu* (O balanço do cilindro feito com caule de babaçu para dança fúnebre), *Baru Boro* (Alfinete, enfeite usado na cabeça).

Alguns desses nomes podem ser considerados “âncoras” (BASSO, 1988) no sentido em que remetem a fragmentos de narrativas que evocam imagens e levam os que vivenciam a cultura (e os que estão periodicamente vivenciando com eles) a um mundo de significados, de lições de morais e códigos de conduta. Assim, as descrições de alguns nomes vêm como fragmentos do *bakaru* dos clãs, presente em narrativas-vivências na comunidade:

[1] Ele [um de seus filhos] tem muito nome, mas só que nós fala dele é... é... é *Aije Paradu*. Esse aí é mais escondido, mas é pra... pra ser assim mesmo. Que esse nome daí é pra nós mesmo. Esse nome é de *aroredu* mesmo. Tudo esse nome que pessoal dá vem de história, por isso que ele sabe dá nome pra criança. Padrinho que dá, sabe. (...) Esse daí é... esse daí é... esse daí é minhocão mesmo. Que não podia muié vê, só os home mesmo vê, mas o nome passa pra todo mundo. (Senhora *Aroroe*)

[2] Esse meu filho chama *Cibae Etawu*. É pai dele que tava judiando dele [refere-se ao *bakaru* de *Toribugu*, quando o pai *Baado jebage* leva o filho *Toribugu*, do clã *Paiwoe*, para pegar filhote de *cibae* – arara - no ninho que fica sobre as rochas, mas tira a vara por onde o filho poderia descer para que o menino ficasse preso no alto do monte], por isso que ele tem esse nome de *Cibae Etawu*. (Senhora *Paiwoe*)

[3] É Marido *Paradu* nome dele. É uma rodona que nem pneu. A planta que dá o nome. Pra gente colocar ele aqui [indica a cabeça] e ritual vai cantando ele lá e nós vai dançando ele [É uma apresentação privativa do clã *Iwagududoge* porque dois ancestrais deles, *Butore Agadu* e *Tadugo*, descobriram *Marido*, roda feita com pecíolos das folhas de buriti para a dança durante ciclo fúnebre e fora dele também]. [O jovem senhor *Kie* que participa da entrevista interrompe para dizer:] Só uma palavrinha, o *Marido* é o objeto [a roda] e a balança [o movimento da roda] é *Paradu*. (Senhora IK 1)

[4] Meu nome é *Boroboritou*. É a cabacinha tipo incubadora pra criança poder se prevalecer assim em termos das pessoa. [Sua tia me contou o *bakaru* dos gêmeos e falou que o pai deles colocou os dois na cabacinha, porque a mãe morreu e eles precisavam de um lugar para se desenvolverem]. Aí, cê sabe que nós não tá mentindo, né? Tudo são reais. (jovem senhor BE).

O fragmento 1 remete ao *bakaru* de *Aije*, ser sobrenatural encontrado por um *Paiwoe* de nome *Rubugu*, mas apropriado por dois líderes *Aroroe*, *Baitogogo* e *Mano Kurireu*. Esse *bakaru* têm registro escrito na *EB II* (1969, p. 119) com título “O Chefe **Baitogogo** Apodera-se do Espírito **Aije**”. No registro da oralidade, além de estar no nome de membros do clã *Aroroe*, fragmentos desse *bakaru* foram narrados no funeral quando *Aije*, na forma de zunidores, estiveram na aldeia, confinando nas casas as mulheres e os meninos não iniciados, proibidos de vê-los.

Ainda, no registro da oralidade, a senhora *Paiwoe* procurou-me na Pastoral para gravar esse *bakaru*, no dia seguinte à passagem dos zunidores pela aldeia durante o funeral. Ela disse que me procurou porque havia se lembrado que os clãs têm *Aije* (zunidores) diferentes na forma e no som que emitem. Segundo ela, durante à noite em que *Aije* passou pela aldeia, mesmo encolhida sobre a cama, suando de medo de *Aije*, uma de suas netas havia falado para ela que o som do barulho de *Aije* de *Paiwoe* era mais bonito.

Depois das pistas dadas nessa gravação, a oralidade rendeu mais um registro gravado sobre os diferentes tipos de *Aije*, em entrevista realizada com um ancião *Aroroe*. Ele é *Boe eimejera* muito respeitado da aldeia de Córrego Grande e estava em Tadarimana para officiar o ritual de nomeação da mulher não indígena e de seus filhos, nominados nesse clã, em janeiro de 2013.

O fragmento 2 remete ao *bakaru* que também tem registro escrito na *EB II* (1969, p. 303-307) com título “Lenda do Herói **Toribugu**”. No registro da oralidade, seus fragmentos

estão narrados no nome de um senhor do povoado de Praião e na composição do nome da escola dessa localidade. A raiz do conflito gerado pela escolha da composição de nome dessa escola é outro fragmento desse *bakaru*, contado na oralidade. No registro da oralidade, o senhor *Paiwoe*, do povoado Praião, e a senhora *Paiwoe* narraram esse *bakaru*, em gravação.

No fragmento 3, o registro escrito faz alusão a esse *bakaru*, por meio da abordagem descritiva da expressão “**Aroe E-kudu Aregodu-i Marido Kaedu**” (*EB I*, 1962, p. 129-134), como nome de uma dança ritual, envolvendo espíritos. Na oralidade, fragmento desse *bakaru* me foi informado pela localização do ponto de partida em que um dos grupos em apresentação saía em direção à aldeia circular para dar início à cerimônia. Isso me foi contado por um rapaz, quando eu estava colhendo pequi com a família dele.

O fragmento 4 alude ao *bakaru* com registro escrito na *EB II* (1969, p. 187-191) com título “Os Gêmeos **Akaruio Bokodori e Mamuiawuge Eceba**”. No registro oral, seus fragmentos estão narrados na formação de vários nomes *Bakoro Ecerae* e estiveram narrados em situação de ritual de nomeação de um menino *Bakoro Ecerae*¹⁸, quando regras de união matrimonial prescrita entre mulher desse clã e homem *Apiborege*, foram socialmente acionadas para dar prosseguimento à cerimônia. Na oralidade, também obtive o registro desse *bakaru*, em gravação com a senhora *Bakoro Ecerae*.

As pessoas costumam receber mais de um nome, tornando-se elas próprias um acervo de nomes, que possam ser repassados aos outros. A jovem senhora *BE* relatou que o tio deu sete nomes para sua filha mais velha, a fim de que, a partir deles, ela fosse formando nomes para os outros filhos. Em razão desse procedimento comum, foram encontrados, em algumas famílias, o mesmo nome no feminino e no masculino, por exemplo: *Enogujeba* (masculino) e *Enogujebado* (feminino), *Bakoro Kurireu* (masculino) e *Bakoro Kurireudo* (feminino), *Toro Ekureu* (masculino) e *Toro Ekureudo* (feminino), *Ekoie Eimejera* (masculino) e *Ekoie Eimejerago* (feminino).

A importância de se ter nome *bororo* foi ressaltada como uma forma de estabelecer a distinção como povo característico na relação com os não indígenas: “Eu acho que é importante receber o nome *bororo* porque nós não somos branco, né, nós somos *Bororo*, tem que ter esse nome.” (jovem senhora *IC 2*). A jovem senhora *Kie* ressaltou a importância do nome como elemento distintivo entre eles próprios:

¹⁸ Eu não presenciei essa situação, ela me foi narrada pela jovem senhora *BE*, quando gravávamos entrevista sobre nomes *Bakoro Ecerae* seus e de familiares consanguíneos.

Eu acho importante porque cada clã tem o seu nome para ser usado, assim, do seu clã, né. Então eu acho bom porque cada um já sabe o qual clã que eles são, de que clã que vem o seu nome, né. Então ele já sabe, já cresce sabendo que é daquele clã que ele veio. (jovem senhora *Kie*)

O nome também foi apontado como elemento cultural que mais perdura na memória dos membros de um clã e que impõe respeito aos outros, como destacou a jovem senhora *Bakoro ecerae*:

Eu acho que... parece que é a única coisa que restou do nosso clã foi o nome. Como eu vejo que no círculo muita gente entre os *Bororo*, assim, quem tem mais poder é aquele que, por exemplo, tem um chefe de cultura na família, né, então esse daí sabe. Para nós ficou o nome. Se a gente chega em alguma outra aldeia e fala o nome, as pessoas falam: “ah, então você é do espírito de *Bakoro*”. Sempre respeita a gente como *Bakoro Ecerae*. (Jovem senhora BE)

No levantamento sobre os nomes *bororo* na Aldeia Central de Tadarimana, apenas uma família citou o nome *bororo* da matriarca da família como se fosse sobrenome para todos os membros dela. Outra família, embora tenha no registro oficial de seus membros, o nome do ancião dela como sobrenome para todos, não deixou de registrar os nomes *bororo* de cada um deles.

Em duas famílias formadas por casais mais jovens, os nomes repassados aos filhos vieram do clã do pai e não do clã da mãe. Uma delas justificou-se da seguinte forma: “Pode, assim, mudando, mudando, a gente pode.” (jovem senhora IK 1). Contudo, tais mudanças refletem procedimento de uma minoria, dois pais. A maioria procura seguir a prescrição de dar nome do clã da mãe das crianças, apesar da variedade de nominadores encontrada.

As mudanças quanto ao uso do nome *bororo* como sobrenome receberam críticas:

Você pode perceber que geralmente algumas famílias, assim, estão adotando esse sistema. Eu não aceito, não, pra mim cada pessoa tem um nome. Pra nós é um nome, né, um nome próprio. É próprio de cada um. Eu acho que nós deveríamos ter mais conhecimento sobre nós, sobre os nossos nomes. Como pai de família, na minha família cada um tem o nome próprio de cada um. (jovem senhor BJ)

Pelo levantamento feito, grande parte dos *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana pareceu concordar com o sujeito acima citado. Muitos diziam para mim que os *barae* têm nome e sobrenome, mas *Bororo* tem nomes: o nome em português e os nomes *bororo* que recebe. Embora os não indígenas entendam, por vezes, que o nome em *bororo* seja sobrenome, para eles, é nome e muitos deles são tratados apenas pelo nome *bororo* na aldeia.

A oferta de nomes *bororo* a não indígenas que desfrutaram da convivência deles é prática comum entre os *Bororo*. Entretanto, ouvi de alguns deles críticas em relação à variedade de clãs em que são nominadas às pessoas. Frases do tipo “Todo *barae*, queira ou não queira, é *Bokodori Ecerae*” eram usadas para posterior referência ao *bakaru* que conta que os não indígenas pertencem aos *Bokodori Ecerae*, porque teria sido um membro desse clã o primeiro a avistá-los (*EB I*, 1962, p.217).

Independentemente disso, os *Bororo* dão nomes dos patrimônios de outros clãs também aos não indígenas, como aconteceu com a mulher não indígena, nominada por um ancião *Aroroe*. Ela contou como lhe foi feita a oferta de nome para si pelo seu nominador e também conta quem foi o nominador dos seus filhos:

Na época eu tava grávida e trabalhando na aldeia Sangradouro [Ela era atendente de enfermagem entre os *Bororo*]. Seu [fala o nome do ancião], um senhor de lá, um ancião de lá, o homem mais velho que tem lá na aldeia. Aí ele me pediu que queria me dar nome, né. Aí eu falei pra ele assim que não sabia, que ele que sabia se podia me dar nome ou não. Que eu queria sim, que nunca ninguém tinha falado comigo, que se ele queria dar, eu aceitava, só que eu não entendia dos clãs, né, e a única coisa que eu sabia é que dependendo do clã não poderia casar com outro, né. E ele falou assim, mas você não tá namorando [diz o nome do esposo dela], filho [diz o nome da sogra]? Falei: sim. Então, daí que vai ficar certinho, vai ficar bem bonito, que ele é *baadojeba* e você fica *aroredu*. Aí ele falou que *aroredu* hoje em dia já está bem extinto, tem pouquinha pessoa, não tem muito, não, porque o que leva o nome é a mulher e... *aroredu* teve mais homens, é aonde vai exterminando o clã. (...) [Esse ancião também deu nome para os seus filhos?] Quem deu nome pras crianças foi Seu [fala o nome de um ancião *Aroroe* de Córrego Grande]. (jovem senhora nominada *Aroroe*)

O critério observado pelo ancião *Aroroe* para dar nome à mulher não indígena levou em consideração à filiação clânica de seu marido como *Baado Jebage*, a fim de tornar a união deles uma união “bonita”, recomendável no mundo *bororo*. Entre os chefes ancestrais desses dois clãs já houve concessão de *aroe*. Uma concessão de direito que está nos primórdios da formação da sociedade *bororo*. Essa concessão inaugura o direito a homens e mulheres desses clãs se relacionarem entre si para a procriação.

A cerimônia de nomeação dessa mulher e de seus filhos aconteceu em janeiro de 2013. Na oficialização do recebimento de nome, ela e as crianças tiveram os cabelos cortados à moda *bororo*, receberam enfeites de testa (ela dos *Aroroe*, as crianças dos *Baado Jebage*). Ela recebeu ainda de duas mulheres *Aroroe* uma pintura facial desse clã. O recebimento de bens desses dois clãs para eles significaria a retirada deles do estado liminar para a inserção

oficial em um dos clãs de composição do círculo social *bororo*, conferindo-lhes direitos e obrigações a partir de então.

Caiuby Novaes (1986, p. 167) relaciona as categorias Natureza e Cultura com a aliança entre *Bope* e *Aroe*, observada entre o período de gestação da criança à sua nomeação. Segundo a autora, “a formação do feto está associada ao *Bope*, espírito da natureza, e culmina com o ritual de nomeação, quando ao receber o nome de *Aroe*, a criança é inserida no reino da cultura.”.

O recebimento do nome de *Aroe* representa a identidade social começando a ser construída no plano material de sociedade, mas constantemente regida por entidades do mundo sobrenatural. Os elementos orgânicos e as produções culturais compõem a vida, que se ativa nas relações sociais.

2.3.2 O caso *Toribugu Arua*: nomes em conflito

Um conflito relacionado aos nomes envolveu o nome dado por um ancião do clã *Paiwoe* à escola do povoado de Praião. A escola recebeu o nome *Toribugu Arua*. O primeiro nome (*Toribugu*) é *Paiwoe* e o segundo (*Arua*) pertence ao clã *Baado Jebage*. Quando ficou sabendo que a escola de Praião recebera esse nome, um ancião *Baado Jebage* da Aldeia Central disse à filha do senhor que houvera dado nome à escola se o pai dela não tinha vergonha de pôr em uma escola o nome de um filho que matou o pai.

No *bakaru* que a recolha da *EB II* (1969, p. 303-307) intitula “Lenda do Herói **Toribugu**” e Lévi-Strauss (2004) chama de mito de referência para a abordagem que faz dos mitos a partir desse *bakaru bororo*, conta-se sobre um provável envolvimento sexual que *Toribugu* teria tido com uma das mulheres de seu pai. A mulher, pertencente ao mesmo clã de *Toribugu*, *Paiwoe*, era por isso considerada parente consanguínea dele. Revoltado, o pai de *Toribugu*, *Kiare Ware*, do clã *Baado Jebage* começa a pôr o filho em situações de dificuldade para que ele morra, mas sem levantar suspeitas de que ele teria sido o causador da morte do filho.

Com a ajuda de sua avó, a quem pede orientação antes de fazer o que o pai lhe pede que faça, *Toribugu* sobrevive às armadilhas, retorna às escondidas para a aldeia, revelando-se apenas para a avó e para o irmão mais novo e, então, passa a planejar a morte do pai, de modo dissimulado também, até que alcança seu objetivo.

Junto com a filha desse ancião *Paiwoe*, que me contou a conversa sobre o nome da escola, fui até o povoado de Praião para conversar com o pai dela. Sobre o nome da escola,

ele explicou que a sua intenção com o nome dado a ela foi prestar homenagem a dois ancestrais *bororo*, que teriam histórias parecidas por causa dos sofrimentos por que passaram: *Toribugu* e *Arua*.

Quando contou em gravação para mim o *bakaru* de *Toribugu*, ao falar do provável relacionamento entre *Toribugu* e a mulher de seu pai, disse:

Eu não sei o que que deu na mãe. Se uma mãe que agrediu ele ou ele que agrediu a mãe. Mas ditado da véia, a vovó do *Toribugu*, é que a mãe do *Toribugu* que atraiu ele. Por isso que ela defendeu ele. Foi duas vezes, o menino foi acompanhando, acompanhando, não sei o que deu nele, os dois escapou lá ao lado, se cruzou. (Senhor *Paiwoe*)

Essa questão de quem atraiu quem permanece sem resposta no mundo *bororo* tanto quanto a suposta traição de Capitu, em Dom Casmurro. O saldo dessa minha ida a Praião rendeu mais dois encontros com esse ancião quando ele esteve na Aldeia Central e foi me procurar na Pastoral. Nas duas vezes, tão logo ele chegava, o ancião *Baado Jebage*, vizinho da Pastoral, também aparecia e, ambos dissimulavam uma conversa amigável. O *bakaru* dizia isso a nós três.

Figura 17- Fachada da escola *Toribugu Arua*. À frente dela, a filha do ancião que deu nome à escola



Essa história teve mais um capítulo quando retornei à aldeia, em janeiro de 2013, para assistir ao ritual de nomeação *bororo* e consegui gravar uma entrevista com um ancião

Aroroe de Córrego Grande, que estava em Tadarimana. O assunto da gravação era *Aije*. No final da conversa, sem que eu houvesse perguntado, ele começou a falar sobre o nome da escola de Praião, dizendo:

É errado, porque todo mundo caçando por que que é assim, mas não achou não. Aqui Central, aqui que é nome grande. [diz o nome do ancião de Praião] colocou nome na escola lá pra botar no nome de lugar dele lá, mas não serve não. Só aqui que está mandando todo mundo. Tá muito errado demais, porque ele precisa criar... ele que é pessoa mais grande, ele que vai saber, mas isso que ele tá pensando, isso nunca vai crescer, vai ficar assim mesmo. Aqui tá crescendo, pois é assim. Tem muito história de lá. (Ancião *Aroroe*)

Esse ancião *Aroroe* tem uma relação de proximidade com o ancião *Baado Jebage* e, talvez, estivesse preocupado em transmitir para mim a preocupação do outro com o “erro” do ancião *Paiwoe* e com a ofensa que isso representava para ele. Assim como há o *bakaru* que põe em lados opostos os clãs *Paiwoe* e *Baado Jebage*, há o *bakaru* que aproxima os *Aroroe* e os *Baado Jebage* (o *bakaru* da passagem de poderes político-cerimoniais) e ainda há o *bakaru* em que o maior chefe *Aroroe* se apodera de *Aije*, que fora descoberto por um *paiwoedu*, porque teve enfeite e dança mais bonita para agradecer *Aije*. Ao falar sobre a posse de *Aije* pelos *Aroroe*, o ancião disse:

aquele que tá pegando *Aije* [o *paiwoedu*] não cuidou mais não. Ele não tem jeito pra cuidar, não sabia como fazer com ele. Dois *Aroroe* [*Baitogogo* e *Mano Kurireu*] que sabe o que vai fazer com ele. Já preparou dança, enfeite, convidou todo mundo pra fazer festa pra ele. (Ancião *Aroroe*)

Houve uma frase dita pela professora *bororo* que se aplica bem a essa situação. Ela disse que é comum quando *Bororo* observa uma briga entre mulheres ou homens dizer “nessa briga corre muito *bakaru*. Isso não é de hoje não.” Nesse sentido, ter conhecimento de *bakaru* faz toda a diferença para enxergar e compreender o conflito. Um conflito que faz com que representantes de clãs prescritivamente empoderados pelo *bakaru*, sintam-se ameaçados diante de um clã subordinado, mas que já demonstrou desafiar quem manda, em registros precedentes no *bakaru*.

Nesse caso, o nome da escola de Praião fez com que clãs interessados “ficassem caçando por que é assim” e então justificassem que “não achou não” explicação para isso, por isso não aceitavam a “homenagem”. Por outro lado, a pesquisadora em processo de ‘iniciação’ no conhecimento de *bakaru* foi ‘puxar’ a história para entender o comentário feito em uma conversa informal e a postura dos envolvidos nele e, constatou que, de fato, ‘nesse conflito de nomes corre muito *bakaru*’.

2.4 *Bakaru* é “também o fundamento do povo”

A palavra fundamento aparece ao lado da palavra história, unida pela conjunção aditiva e, na fala da professora 1: “História e também o fundamento do povo. As histórias do povo, de cada clã, de cada subclã, passadas de geração em geração.”. Nesse sentido, ela cumpre a função de estabelecer, por meio da narrativa, os princípios que orientam o povo em sua divisão por clãs e subclãs, como algo que vem se mantendo entre uma geração e outra. São “histórias que vem lá do fundo” por serem narrativas que explicam as origens.

Ressalto que o sentido aplicado à ideia de manter está ligado às considerações de Sahlins (1987, p. 7) quanto à capacidade que os homens têm de criativamente repensar seus esquemas convencionais tanto em relação de organização de diferenças internas à cultura quanto em relação de contatos interétnicos. No caso *Bororo*, a abordagem feita é quanto ao modo como a geração presente de Tadarimana está narrando, por meio de sua vivência social, os seus fundamentos.

Nesse narrar, valores e virtudes de uma vida voltada à coletividade não poderiam ser perdidos de vista, de modo a não distanciá-los de uma ética social característica, conforme disse o professor 2:

Bakaru é o local onde estão os códigos de conduta do *Bororo*. Então, *Bororo* que não observa *bakaru*, *Bororo* que perdeu de vista o *bakaru*, ele não vive mais como *Bororo*. Ele é *Bororo* politicamente, né. Muitas vezes, na condição de *Bororo* ele fica muito aquém. Ele não, os pensamentos dele não são de um *Bororo*. Ele começa a pensar na individualidade, ele começa a querer ter as coisas, querer juntar as coisas só pra ele. Então, ele começa a querer trapacear o próprio companheiro. Isso não tá dentro da ética *bororo*. É ética dentro do *bakaru* diz bem claro, não permite essas coisas. Agora, se uma pessoa que perdeu de vista o *bakaru* é... ele começa a fazer dessa forma. Os não índios chamam isso de corrupção, ele se corrompeu, né. Houve uma corrupção, houve uma quebra de um círculo, porque esse *bororo* perdeu de vista o *bakaru*. (Professor 2).

Esse aspecto de conduta característico do grupo tem sido chamado na etnografia *Bororo* como a reciprocidade que deve prevalecer entre os clãs das metades, por meio de prestações de serviços cerimoniais envolvidas numa rede de relações prescritas, fundamentais para o funcionamento da sociedade concebida à luz do *bakaru*.

Quando o *Bororo* evidencia isso no seu modo de viver, está agindo segundo as prerrogativas do seu código social e conforme a relevância que está dando a ele. Na Aldeia Central, a quebra de uma das regras desse código de conduta pareceu não estar sendo vista

com naturalidade, uma vez que a situação de “uma pessoa do mesmo clã ficar junto é, assim, discriminado, essas pessoas são mal vistas. Tá um pouco mais aceito, né, mas sempre tem um mal olhado, direto se ouve comentário que elas não dão exemplo.” (Professora 1)

Isso leva a pensar que, enquanto casos como esses puderem ser analisados como situações que não englobam a conduta da maior parte do povo, as prescrições sociais dos *Bororo* vão pautar-se pela manutenção da ordem social estabelecida pelos ancestrais e cotidianamente restabelecida em suas vivências, em aspectos já descritos.

Apesar disso, na Aldeia Central de Tadarimana, houve quem dissesse que “ninguém pensa mais na história de *Bororo*. (...) Cultura continua, mas ninguém obedece.” (“Capitão da cultura”). E ainda: “Hoje em dia não tem mais *Bororo* não. Falei isso pra minha prima. Eu mesmo, eu monto a minha lei.”. Essas palavras foram ditas por uma senhora de *Meruri*, que adentrou a uma gravação que fazia com a senhora IC 1, a prima a quem ela se refere. Na continuidade da gravação, a mulher falou: “Eu vim lá de *Meruri*, mas eu não ando por causa de torneio, por causa de bola. Eu não vim aqui à-toa. Eu vim por causa de funeral.”.

É interessante observar na fala dos dois que, embora ninguém “obedeça a cultura”, a sociedade instituiu um “capitão da cultura” *bororo* para gerenciar funerais, ritual de nomeação de crianças, tudo o que diga respeito aos conhecimentos próprios do povo, e que vi sendo realizados em Tadarimana. Talvez não com a mesma pompa de enfeites, cantos e tempo dedicados aos rituais de antes, porque a vida estava mais estritamente voltada ao círculo da aldeia.

Hoje o tempo da participação nos rituais é dividido com a participação nos torneios de futebol, com o tempo para assistir às novelas na televisão, para trabalhar na escola ou no posto de saúde. Mesmo assim, *Bororo*, como a mulher que acredita não existirem mais *Bororo* e que afirmou que ela própria “monte a sua lei”, desloca-se de uma aldeia para a outra (localizadas em municípios não muito próximos) por causa do funeral *bororo*.

Segundo Sahlins (1997, p. 127-128), a cultura inclui técnicas de subsistência, dieta alimentar, cerimônias, instituições, acervo de saberes e costumes que, quando relegados, impedem a afirmação da autonomia da identidade étnica do povo e das pessoas. A consciência dessa força torna-se um recurso poderoso para a sobrevivência cultural. No contexto de dominação colonialista, o autor enxerga nas sociedades indígenas uma disposição para orquestrar a história segundo a lógica dos seus próprios esquemas.

Para isso, esses povos constituem regras sociais de conduta para orientar as suas relações. No caso *bororo*, essas regras provêm do *bakaru*, reconhecido como a “Carta

Magna” da sociedade *bororo*, em comparação com a lei maior do Estado brasileiro. Segundo disse o professor 2: “Se a gente fosse fazer um paralelo com o Estado brasileiro, ele [*bakaru*] seria a Constituição do *Bororo*, porque nele estão as regras, a conduta do *Bororo*, como que ele é, como que ele vive, como ele fala que tem que ser.”.

Em sua Constituição, os *Bororo* possuem os dispositivos para a orquestração de sua vida, postos em ação pela interação de processos que atuam em simultaneidade, enquanto se forma o ser *bororo* e se constrói a sociedade dos *Bororo*. Analisada em sua complexidade por diferentes autores, a sociedade *bororo* apresenta a sofisticação e a ética em sua cosmologia por meio da relação de reciprocidade e de disputas entre os clãs até aqui narrados com destaque aos aspectos da concepção de aldeia circular, de regras de união matrimonial e de nomeação de tipo *ie*.

Outros aspectos dos modos de narrar *bakaru* na Aldeia Central serão explorados em contextos onde a relação entre canto e *bakaru* pôde ser vista. Então, após parar em algumas curvas, vou seguindo no curso do rio da existência *bororo*. O que vi e ouvi, sigo narrando a partir da voz dos sujeitos.



Capítulo 3

Baitogogo maré **Mano Kurireu** emagere eró ino. Iage rema eture pugeje tumanamage eregodaji, kugaru jipa koborireu, toriguru jipa koborireu, kiworo kipa koborireu, iaga iguru jipa koborireu, tuguriwo jipa koborireu tabo. **Tadugo** mare Butore **Agadu** emagere eró íno tumanamage eregodaji. Oinore Boe egore. Boe egore **Tuguri Ecebage** etuie tuguri itoguru tabo, pugeje, ekodo jiii... **Jarudori** paru kae. Nonore ere tuguri itoguru oto bu nono rugadu.

O rio, entretanto, não tinha belas margens como nós conhecemos hoje. Vieram por isso os grandes chefes Baitogogo e Mano Kurireu que, caminhando ao longo do rio criaram belas e compridas praias recobertas de areia ou de pedregulho, extensas beiras povoadas de capim-de-praia, de sarandi e de cana-de-vassoura. Outros dois chefes, Tadugo e Butore Agadu fizeram a mesma coisa, mas em proporções menores. Faltavam ainda as palmeiras carandás. Apareceram Tuguri Ecebage que as plantaram até a localidade de Jarudori. É por isso que mais ao norte não existem palmeiras carandás.

3. BAKARU EM NARRATIVAS-SONS-CORES-MOVIMENTOS

“Canto é *bakaru*”. Essa frase dita pelo cantor *bororo* alertava-me quanto a esse outro modo *bororo* de contar *bakaru*. De igual modo, também chamou a minha atenção o que disse a senhora BE, enquanto narrava para mim o *bakaru* do clã *Bakoro Ecerae*:

Aí o pai deles voltou chorando, voltou cantando né. Aí esse pedaço, esse canto do pai dele tá junto com esse *roia*... *Roia Mugureu*, né. Se ocê sabe, ocê escuta tudinho esse canto no funeral, esse do pai dele cantando, né. Viu passarinho, cantou ele, viu *Makau*, cantou ele, cantou ele andando assim. Tudo tá aí no *Roia Mugureu*, sabe, no *Roia Mugureu*. (Senhora BE)

Com isso, eles me diziam que *Bororo* conta a “história do povo”, o seu “fundamento” quando canta; que tal como as narrativas não cantadas, as cantadas tinham seus devidos clãs proprietários; que era essa mais uma forma de propagação de seu conhecimento e que isso acontecia no funeral. Desse modo, eles me diziam que *bakaru* estava também no acontecimento que interfere nas práticas do cotidiano, porque mexe com o fluxo das prescrições para a vida.

Como prescrever a vida diante da morte? Parece ser essa a resposta que os *Bororo* quiseram dar com as prescrições quanto aos cuidados com os mortos. Na busca por chegar à compreensão desta outra estratégia de narrar *bakaru*, a primeira preocupação, nesse sentido, foi quanto às minhas limitações no conhecimento da língua *bororo*, uma vez que os cantos *bororo* eram entoados na língua materna deles. Assim, além de observá-los em alguns eventos com apresentações cantadas, consultei as fontes escritas sobre os cantos *bororo*, nas três partes do volume III da *EB*, onde pode ser encontrada uma coleta, com registro bilíngue (*bororo/português*), de cantos *bororo*.

Acerca desses cantos, as professoras 1 e 2 me disseram que não entendiam bem a linguagem dos homens e das mulheres mais velhas quando eles entoavam cantos rituais. Elas compararam essa linguagem como um registro de expressões próprias do grupo de cantores. Os autores da *EB III, Parte III* (2009, p. 12) consideram a linguagem dos cantos de funeral como alteração da dinâmica gramatical da linguagem usada no dia-a-dia, sendo difícil descobrir quando um termo está sendo usado como sujeito ou como complemento. Além da alteração na sintaxe, há também alterações fonéticas com acréscimo de letras a determinadas palavras, como em *arove* ou *warowe* em vez de *aroe* (alma).

Outros recursos linguísticos de que os cantos se utilizam exigem um conhecimento mais aprofundado da cultura *bororo*, porque fazem referências a algum totem de determinado clã em substituição ao nome do clã. Assim, no canto *Roia Kurireu* (*EB III, Parte III*, p. 55, 57, 61), por exemplo, os *Bokodori Ecerae* são identificados como pomba, os *Kie* aparecem designados de sucuri, os *Iwagudu-doge* como beija-flor. No canto de agonia (*EB III, Parte III*, p. 13), *Aije* é identificado como capivara e macaco, como um modo de não lhe pronunciar o nome.

A comparação é recorrentemente usada nos cantos para relacionar a beleza de algum enfeite ou dos próprios *Bororo* a animais e plantas. Na segunda parte do *Roia Kurireu* (*EBIII, Parte III*, p. 71), os meninos revestidos de penugem para a perfuração dos lábios têm a sua alvura comparada ao palmito assado. Outras características dos cantos dizem respeito às referências que, em trechos de alguns deles, os cantores fazem a si próprios, usando a terceira pessoa do singular. O uso do imperativo também é uma marca encontrada na escrita dos cantos, conforme tradução dos salesianos, uma vez que eles tratam sobre “modos de fazer”.

Embora o foco desta abordagem não seja o estudo de *bakaru* como produção textual em que há utilização artística da palavra, essas observações feitas pelas professoras 1 e 2 e pelo registro escrito dos salesianos sobre a linguagem dos cantos levam ao reconhecimento do caráter literário dessas narrativas, seja na forma cantada ou não cantada, numa concepção mais abrangente do que seja literatura, conforme escreveu Candido (1995):

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura (...). Vista deste modo, a literatura aparece (...) como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 1995, p. 242)

Nessa perspectiva, Luís da Câmara Cascudo, um dos maiores estudiosos da Literatura Oral no Brasil, considera-se a si próprio um depoimento testemunhal da literatura [oral] dos anos vividos no alto sertão do Rio Grande do Norte e Paraíba, cujos “contos tinham divisões, gêneros, espécies, tipos, iam às adivinhações, aos trava-línguas, mnemonias, parlendas.”, as quais “ia (...) ouvindo e aprendendo. Não tinha conhecimento anterior para estabelecer confrontos nem subalternizar uma das atividades em serviço da outra.” Somente depois que vai para o curso secundário em Natal é que passou a “ver a diferença entre as duas literaturas, ambas ricas, antigas, profundas, interdependentes e ignorando as pontas comunicantes.” (CASCUDO, 2006, p. 14)

Coelho (1961, p. 7-8) lembra que a “literatura compreende não só obras de expressão verbal escrita, mas também oral (os poemas homéricos, por exemplo, existiram durante séculos apenas na tradição oral).” Em relação à Literatura Oral brasileira, Cascudo (2006) considera que ela agrega produções de povos que estão na origem da formação étnica do Brasil.

Em razão disso, esse autor expressa, na lauda 27 da obra em referência, que: “Indígenas, portugueses e africanos possuíam cantos, danças, estórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar.”, ou seja, havia produção e havia audiência que reconhecia quem fazia uso artístico da linguagem.

Esses “gêneros artísticos orais” (FELDMAN, 1995, p. 56) caracterizam-se pelo uso conotativo da linguagem, pela expressividade de que se utiliza o orador/cantor para comunicar o tom e a atitude pretendidos, além do uso de artifícios linguísticos para chamar a atenção para o signo e fixar a construção na memória.

De volta ao foco da abordagem para descrever manifestações cantadas de *bakaru* na Aldeia Central de Tadarimana, registrei que os vi cantando em eventos cerimoniais do ritual de nomeação e do funeral. Por causa do aprendizado sobre os nomes *bororo* ligados à vida, já havia concluído que o ritual de nomeação oficializava as prescrições para as relações entre homens e mulheres das metades e que isso tinha implicações no funcionamento da sociedade. Agora, era preciso focalizar o funeral. Que aprendizado me reservavam os *bakaru* difundidos nele? Em que medida eu os captaria?

Das observações que fiz quanto aos cantos nesses rituais, dois aspectos puderam ser destacados: os *bakaru* cantados nessas cerimônias vinham acompanhados de muitos outros elementos, constituindo tais cerimoniais em ‘roda de contação’ de *bakaru* repleta de sons, cores e movimentos; além disso, as práticas rituais, especialmente as do funeral, levavam as pessoas a viverem-nas nos demais lugares da aldeia circular: o *baito*, o *bororo*, o *aije rea* e o *aije muga*.

Portanto, acompanhá-los (onde foi possível estar) nessa ‘contação’ implicava ir além dos cantos para chegar a uma leitura cada vez mais completa dos muitos *bakaru* em narração. Era preciso captar, na realização dos eventos pelos *Bororo*, os *bakaru* que estavam sendo contados com os sons, as cores e os movimentos.

Lançada ao desafio de ver TUDO isso, observei muito porque a aldeia me forneceu muito. No entanto, enxergar, compreender, captar, significar pinturas, cantos e danças

conjugados para contar a “história do povo” *bororo* é tarefa de uma vida inteira de pesquisa. Diante disso, voltei ao meu ponto de partida: buscar as descrições conceituais deles.

A profusão de conceitos que os rituais traziam levou-me à aldeia circular como a expressão da visão *bororo* de mundo, conforme me foi dito pelo professor 2:

Então, *Bororo* vê o mundo assim ó, em pé ó [mostra a posição com uma das mãos], o cosmo, o mundo. Aqui embaixo [mostra o que seria o lado oeste da aldeia], aqui essa aldeia é a base. Então, por isso que esse lugar chama *cebegiwuge*, mas não com a ideia de que os que estão lá embaixo são inferiores e os que estão lá em cima são superiores, não tem essa ideia. Não é questão de localização, é questão de relação com *Bakororo* que está onde o sol se põe e *Itubore* que está onde o sol nasce. Então, por isso que é dessa forma. (Professor 2)

Essa fala do professor 2 remete à aldeia circular e aos dois engenhosos ancestrais *bororo* que a arquitetaram: *Bakororo* e *Itubore*. Os nomes usados pelo professor 2 para designá-los são os nomes que eles assumiram quando foram chefiar a aldeia dos mortos e passaram seus poderes de chefe, na aldeia dos vivos, aos dois representantes de clãs da metade *Ecerae*.

Assim, utilizando-me das pistas fornecidas pela fala do professor 2, estruturei o conhecimento para ser compartilhado nesta parte com a exposição de dois conceitos ligados a relações estabelecidas entre os clãs das metades: o *akiró* e o *mori*. A proposta é apresentá-los como narrativas por meio das palavras e das vivências rituais dos sujeitos, situando locais e circunstâncias em que foram narrados. É uma narrativa de narrativas, no sentido em que integra falas: as dos sujeitos, a minha e a referência a outros pesquisadores de *Bororo*. A composição foi delimitada para dizer como os conceitos de *akiró* e de *mori* se mostraram, em situações destacadas de funerais, na Aldeia Central de Tadarimana.

3.1 NARRATIVA DE AKIRÓ

Para me explicar que “do *bakaru* que sai tudo”, o cantor *bororo* desenhava a planta da aldeia circular no chão para localizar o lugar de cada clã, seus chefes e uma troca que envolveu quatro clãs: dois da metade *Tugarege* e dois da metade *Ecerae*. Assim ele começou a contar com a imagem

Figura 18 - desenhando a aldeia circular *bororo*



e com as palavras:

Agora, esse aqui é maior, é *aroredu*. Esse daqui [mostra o lugar *Aroroe*] e esse daqui [mostra o lugar *Baado Jebage*]. Esse aí é um *bakaru* também. Esse aqui [*Aroroe*] que entregou *ika*, enfeite do *Bakoro Kudu* [*Baado Jebage*]. Esse aí [mostra o lugar *Apiborege*] também entregou *pana* aqui pra *Akaruio Bokodori* [mostra o lugar *Bakoro Ecerae*]. Então, chama *akiró*. *Tugaregedu* foi passando pra *eceraedu*.

A narrativa do conceito de *akiró*, iniciada com essa exposição do cantor *bororo*, em Córrego Grande, teve continuidade na Aldeia Central de Tadarimana, durante o funeral de uma mulher *Kie*, quando foi apresentada a dança *Parabara*. Segundo a *EB I* (1962, p. 158-159), essa dança é privativa do clã *Apiborege* e tem esse nome porque, para a sua apresentação, as taquaras são cortadas até certo ponto, e o barulho feito pelo choque das partes fendidas quando elas são agitadas pelos homens que realizam a dança, soaria aos ouvidos *bororo* como som de *parabara-doge* (marrecos).

O canto entoado na dança *Parabara*, o *Parabara-doge e-paru* (Canto de preparação para o ritual das taquaras rachadas), segundo coleta na *EB III*, Parte III (2009, p. 543-549), anuncia que “o gemido do chefe dos *Parabara*” se faz ouvir na aldeia de líderes de diferentes clãs citados, chegando para a dança na praça da aldeia. Faz referência ao *bakaru* de “Origem das doenças” (*EB II*, 1969, p. 577-578) e remete à beleza dos ornamentos (cinto de broto de babaçu e broto usado ao redor da cabeça) do espírito *Bokwojeba* (privativo do clã *Kie*).

Sobre as danças apresentadas durante funeral pelos *bororo*, Viertler (1991) escreve que, de modo geral, elas têm

como enredo histórias de diversas mortes de grandes heróis do passado, figuras de grande prestígio, força física ou força sobrenatural, celebradas como ancestrais ou heróis culturais cuja característica é morrer para se transformar em espécies úteis aos Bororo. (VIERTLER, 1991, p. 92).

O centro da apresentação da dança na Aldeia Central de Tadarimana foi o *bororo*, o pátio da aldeia circular no lado ocidental, onde a morta estava sepultada, porque a dança foi feita para homenageá-la. Antes de sua apresentação, porém, que começou por volta das 15h00, os homens ficaram segregados no *baito* preparando as taquaras que, vez ou outra, eram agitadas, seguidas por gritos que eles emitiam. Eu acompanhei a apresentação, sentada em frente a uma das casas *Iwagudu kujagureu* do círculo da aldeia, junto com as pessoas dessa família, a senhora *Paiwoe*, companheira de caminhada para buscar remédio no mato, e seus netos.

Parabara é uma dança de muitos *bakaru*, mas o enfoque da exposição é sobre a concessão de bens patrimoniais que membros de um determinado clã de uma das metades fazem a outros membros de clã da outra metade, gerando com isso direitos e obrigações entre eles. Os registros de campo trazem um pouco do que foi essa narrativa.

Era em torno de 15h00, quando o rapaz *baadojeba*, saiu da casa da anciã *baadojebado* pintado de *Bakororo*, com listras horizontais, alternadas, vermelhas e pretas pelo corpo, usando viseira colorida sobre a testa, enfeite com penas de arara vermelha na cabeça e saia de folha de palmeira de babaçu. Ele foi conduzido até o *bororo* pelo marido *Iwagudu kujagureu* dessa anciã. Cada um segurava uma das pontas de *ika*. Do *bororo*, o rapaz *baadojeba* seguia sozinho até o *aije muga* com *ika* na mão.

Da casa *Bakoro Ecerae* do círculo da aldeia, saiu o rapaz *Bakoro Ecerae*, pintado de *Itubore*. As bordas de sua pintura, em vermelho e preto, estavam recobertas de penugem branca. Ele também usava viseira colorida e enfeite de penas de arara, em duas cores, na cabeça. Ele é conduzido pelo marido de sua irmã, um rapaz *baadojeba*. Cada um deles segura uma das pontas de *pana*, mas o cunhado *baadojeba* não toca no instrumento. Ele a segura por uma varetinha que fica com ele quando o rapaz *Bakoro Ecerae* segue com *pana* para o *aije muga*. (Caderno de campo, 09.08.2012)

O primeiro ponto a ser considerado em relação a esse fragmento que mostra os preparativos antecedentes à dança diz respeito aos membros dos clãs que receberam pinturas, enfeites e instrumentos que os caracterizam como *Bakororo* e *Itubore*. Isso remete ao *bakaru* da concessão de poder político-cerimonial dos dois *Tugarege* (*Baitogogo* e *Akaruio Boroge*) aos dois *Ecerae* (*Bakoro Kudu* e *Akaruio Bokodori*), o primeiro do clã *Baado Jebage* e o segundo do clã *Bakoro Ecerae*.

Em relação ao processo de transformação de um homem *baadojeba* em *Bakororo* e de um homem *bakoro eceraedu* em *Itubore*, por meio da investidura de bens patrimoniais desses ancestrais dos *Bororo*, alguns registros etnográficos sobre os *Bororo* descrevem que essa transformação para a dança constituir-se-ia num processo de vestir-se do outro para “representá-lo” na dança, que também seria considerada uma “representação”.

O professor 2, entretanto, rechaça o termo “representação”. Em sua argumentação, ele propõe o uso de um outro vocábulo e apresenta as suas justificativas, segundo o seu entendimento do que ocorre nessas circunstâncias de eventos rituais. Segue fragmento de gravação em que o professor 2 expressa o seu posicionamento sobre essa questão:

Todas as vezes que tem um ritual onde tem que fazer recriação novamente, eles incorporam novamente, né. Então, há todo um cuidado, há toda, assim, uma religiosidade que tá envolvido naquele momento. Antes, quando tá acontecendo e depois, né. Então, quando você faz uma representação você não tem esse cuidado simbólico, religioso. (...) Quando acontecem os rituais, eles rememoram, revivem. Ao mesmo tempo em que estão fazendo isso, estão fazendo uma recriação novamente e dizendo como é que são os valores do *Bororo*, a vivência como que tem que ser. (...) Então, quando você incorpora, você vive aquilo ali. Você vive como se tivesse vivendo aquele tempo atrás. (...) Você fica ali no *baíto*. Ali é o lugar que você incorpora as entidades do passado. (...) Cê tá numa outra dimensão. O seu corpo tá ali, mas você vive o que o outro viveu há um tempo atrás. (...) Porque no ato de incorporar ele vive o que o outro é, ele faz o que o outro foi, né. (...) Ele não faz outro movimento que não aquele que *Bakororo* fez. (...) Ele vai fazer o que *Bakororo* fez. (...) Aí, ele faz o que o outro fez anteriormente. Ele recria a história. Eu entendo assim que é uma recriação, porque eles [os ancestrais] que organizaram essas leis. (Professor 2)

O termo “incorporar”, sugerido pelo professor 2, é o que passarei a empregar nesta descrição de narrativa de conceito de *akiró*, acatando a dimensão simbólico-religiosa do acontecimento e dos desdobramentos dele para a sociedade *bororo*, quando o rito aciona o mito para se realizar e, com isso, se faz vivência a fim de reafirmar modos de ser e de viver do povo, muito além do rito.

O direito concedido ao rapaz *baadojeba* para “incorporar” *Bakororo* e para o rapaz *bakoro eceraedu* de “incorporar” *Itubore* acontece a partir da possibilidade que possuem de usar os enfeites, as pinturas e os instrumentos de seus ancestrais, porque lhes deram a concessão. Nesse sentido, os rapazes são *Aroe* de seus ancestrais, por estarem na condição deles, fazendo o que eles fizeram.

A concessão de *aroe*, os bens privativos desses ancestrais, feitas no plano mítico, sempre que há recriação no rito, traz de volta à cena real da vida *bororo* os ancestrais

Bakororo e Itubore ou *Baitogogo e Akaruio Boroge* para que eles próprios reafirmem as prescrições relativas aos cuidados com os mortos a esse povo. Isso tudo acontece devido à observância às prescrições dos ancestrais pelo povo.

Essas concessões de “incorporado” para quem “incorpora” afirma um tipo de relação entre os membros dos clãs envolvidos em ser *Aroe* um do outro, que é a relação entre *iorubadare* (maridos potenciais de suas irmãs mais novas), ou seja, as prescrições de casamento entre os clãs das metades. Por isso, quem leva *Bakororo e Itubore* da casa até o *bororo* deve ser o seu cunhado, preferencialmente membro pertencente ao clã da outra metade e, mais preferencialmente ainda, se o membro do clã dessa outra metade estabelece relação de *iorubadare* com ele, ou seja, já fez *akiró*, já doou *aroe* (bens patrimoniais) a outro e recebeu em troca o direito de ser *Aroe* dele em “incorporação”.

No caso do *Itubore* “incorporado” na dança apresentada na Aldeia Central, os cunhados pertenciam a clãs da mesma metade, *Ecerae*. O direito de tocar, nos dois sentidos, *pana* (instrumento de sopro feito com três cabaças coladas com resina e revestidas com listras de penugem branca) foi concedido a *Akaruio Bokodori (Bakoro Ecerae)* no *akiró* com *Akaruio Boroge (Apiborege)* e não a um *Baado Jebage*, conforme acontecia. O dispositivo da vareta foi utilizado para que o ritual ocorresse, apesar dessa quebra de prescrição na aliança matrimonial.

O segundo ponto considerado nessa leitura de parte dessa cerimônia ritual diz respeito à finalidade da vinda de *Bakororo e Itubore* ao funeral. Para começar a tratar disso, volto ao relato do campo:

Era cedo quando o senhor *Baado Jebage* e o senhor *Apiborege* passaram na direção do *baito*. Lá o senhor *Apiborege* foi deixado com outros dois rapazes. Ele gritava como se estivesse conclamando para o evento. Ontem, no crepúsculo, antes da cantoria, ele também gritou dessa mesma forma. Hoje aconteceu a dança *Parabara*, privativa do clã dele. Durante o dia todo um grupo de homens esteve no *baito*. Eles estavam preparando as taquaras que, vez ou outra eram agitadas por eles. Vez ou outra, os homens também gritavam. (Caderno de campo, 09.08.2012)

Segundo Viertler (1991), os *Aroe*, as almas dos ancestrais dos *Bororo*, vêm ao funeral porque são chamados pelos cantos:

Cada dança funerária é antecedida por cantos noturnos na véspera, pois as almas viajam durante a noite, o tempo em que *Meri*, “Sol” está iluminando o reino subterrâneo. Já a noite das almas corresponde ao dia dos vivos, quando são feitas as representações dos dançarinos nos pátios, simbolizando a

“visita” ou “aparição” dos ancestrais clânicos na aldeia. (VIERTLER, 1991, p. 91)

O atendimento a esse chamado objetivaria a cura “pela dança em coreografias características, pintados e enfeitados tocando os seus instrumentos musicais de sopro” (VIERTLER, 1987, p. 209). Isso se daria porque, para a autora, “o funeral pode ser considerado como uma grande cerimônia de cura para a maior de todas as doenças – a Morte, doença irreversível, de profundas consequências para os sobreviventes.” (VIERTLER, 1991, p. 17).

A vinda dos ancestrais ao funeral *bororo* reafirma a importância do ritual. Isso é reconhecido pelos *Bororo* e demonstrado por eles por meio dos esforços envidados para a sua realização, como a vivência em campo me propiciou observar. Além disso, a relevância de sua realização ecoa nas falas *bororo*, enunciando-o como necessário porque “é um momento de recriação. Funeral é momento de fazer toda a recriação. Pra acontecer vida tem que acontecer a morte, então.” (Professor 2).

Por outro lado, os ensinamentos ancestrais propagados durante o funeral, podem levar a geração presente a confrontar sua identidade diante dos tempos: o da recriação e o posterior a ela. Isso me foi apresentado em gravação por uma jovem *baadojebado*, de *Meruri*, que acompanhava os últimos dias de um funeral na Aldeia Central.

Então, eu sou da aldeia Meruri e eu vim aqui pra participar do funeral. Eu tava falando que, no momento que tava acontecendo, no último dia do funeral, né, eu fiquei analisando um monte de coisas, os cantos, sei lá, tudo, tudo o que tava acontecendo no momento. (...) Para mim, é muito diferente isso. Parece que eu vivo, como eu posso dizer, dois... dois mundos diferentes. Mesmo eu sendo *Bororo*, eu sinto que eu vivo um momento e depois tem esse ritual, já vivo um outro momento assim, totalmente diferente do meu convívio. (...) Eu sou *Bororo*. Eu sei que sou *Bororo*, mas estando lá [no *baito*, quando as cerimônias rituais aconteciam] eu me sinto mais *Bororo* ainda e... saindo de lá, eu já fico confusa. (...) depois que eu saio, eu digo pra mim o que é que eu sou agora? (Jovem *baadojebado*, da aldeia *Meruri*)

Nesse aspecto, a recriação ritual é a memória de um tempo de instituição de procedimentos e comportamentos. Tais instituições confrontam-se com o momento presente em que as apropriações de outros modos de viver fazem parte do fluxo da vida *bororo* que, mesmo aldeado, vive sob a vigência dos códigos próprios, sempre que os observa, mas também convive com saberes, bens e serviços do mundo além aldeia. Lidar com essas identidades de cidadão brasileiro-indígena de uma determinada etnia talvez seja o grande desafio das populações indígenas.

Em relação às cores vermelha e preta usadas por *Bakororo* e *Itubore*, Crocker (1985, p. 183) relaciona a primeira à força vital, o *raka*, e a segunda à força destrutiva que transforma degenerando. Uma leitura aplicável, tendo em vista que as danças são parte das cerimônias que acontecem entre o primeiro e o segundo sepultamento, quando o corpo do morto aguarda a refiguração das partes imperecíveis dele (os ossos que serão lavados e ornamentados para o sepultamento definitivo), e também é o período em que está se cuidando do patrimônio do morto, pela escolha de um representante seu entre os vivos, com direitos e deveres que serão tratados na narrativa do próximo conceito.

Sobre um dos enfeites usados por *Bakororo* e *Itubore*, que vem de animais pertencentes ao patrimônio de seus clãs, o cantor *bororo* disse: “Aquele enfeite, que nós fala *ukiga*, de *Itubore* é misturado: tem *nabure* (arara vermelha) e tem *kuido* (arara amarela). Agora *Bakororo* só dele, só vermelho, só *nabure*.” A criação da viseira, usada como enfeite pelos *Bororo* e como forma de proteger os olhos do sol, segundo recolha de *bakaru* da *EB II* (1969, p. 519-520) não é consensual. Alguns a creditam a *Baitogogo*, outros a um *Paiwoe* de nome *Tagogo*.

Sobre a vinda de *Bakororo* e *Itubore* dançando do *aije muga* para o *bororo*, o cantor *bororo* quis enfatizar quem vinha à frente do outro, conforme disse: “Eles vêm do *aije muga* pra cá [o *bororo*]. Agora *Bakororo* primeiro, aí depois *Itubore* atrás dele”. No relatório de campo, descrevi como foi a vinda deles do *aije muga* para o *bororo* e de que maneira eles dançavam, enquanto tocavam seus instrumentos:

Depois, vieram *Bakororo* e *Itubore*. *Bakororo* veio um pouco à frente, tocando *ika*, e *Itubore* mais atrás, tocando *pana*. Eles tocavam e dançavam. (...). Eles dançaram, pulando e arrastando os pés, levantando muita poeira, enquanto contornavam o túmulo, e depois pararam na cabeceira dele. (...) Quando retiraram os enfeites com penas da cabeça, colocaram-nos na cabeceira do túmulo, ficando só com a viseira. (Caderno de campo, 09.08.2012)

A vinda deles do *aije muga* é por ser ele um dos lugares no qual os *Aroe* se concentram. Eles também habitam os enfeites e instrumentos dos cantores, por isso se tem todo o cuidado de guardá-los, depois do ritual, longe da visão e do alcance de mulheres e crianças, consideradas frágeis para lidar com questões de *Aroe*. Um trecho da fala do cantor *bororo* sobre um enfeite mostra todo o receio que os *Bororo* costumam ter em mostrá-los, depois de sua utilização nas apresentações públicas: “Esse enfeite aí, ô verdade, até eu tinha. Eu não sei, aí, eu posso até mostrar. Tinha aqui na mala, mas não sei onde que tá. Eu posso até mostrar.”, mas não chegou a mostrar.

Além de virem para efetuar a “cura”, segundo disse Viertler, é possível entender ainda a vinda “incorporada” de *Bakororo e Itubore* ao funeral como um forte dispositivo de lembrança das concessões de *aroe* entre os clãs das metades e dos direitos e obrigações que eles estabelecem. O direito adquirido entre os membros do clã ofertante dos *aroe* a se relacionarem com mulheres do clã receptor da honra de ser *Aroe* vai desencadear outras prestações sociais entre os membros dos clãs envolvidos.

Por causa disso, há *bakaru* que instituem o *akiró* para as relações entre os demais clãs que compõem as metades. Essa narrativa é apenas uma, envolvendo os principais chefes na projeção desse modelo de sociedade, que fundamenta seu funcionamento por meio de prestações prescritas entre os clãs das metades.

Trazer *Bakororo e Itubore* para a aldeia a cada funeral não se dá só no momento da dança *Parabara*, mas em todas as etapas do funeral, porque os ensinamentos que eles repassaram quanto ao cuidado com os mortos estão sendo revividos pelo povo em cada uma das atividades que fazem parte do funeral. A vinda deles significa dizer que para que o funeral acontecesse, seus ensinamentos precisaram estar nas vivências diárias do povo, a fim de que o aprendizado lhe desse as condições de ser recriado.

O professor 2 destaca a importância do ritual para o *bororo* e aponta a relevância do reconhecimento do lugar de cada um no *baito* para isso. Um lugar que vi em uso na Aldeia Central durante o funeral. Seguem as palavras do professor:

Lá no *Meruri*, eu falava pro pessoal: eu sinto que quando acaba o ritual, quando começa um ritual, parece que as pessoas esquecem as desavenças, esquecem as diferenças, esquecem que brigou com aquele lá ontem, esquece que domingo passado o outro o derrubou no jogo. É assim, parece que as pessoas se unem mais, as pessoas reconhecem que eles fazem parte de um clã, que faz parte de um subclã. E lá dentro do *baito*, as metades exogâmicas, isso fica muito bem claro. Fica muito bem marcado onde que ficam as metades exogâmicas dentro do clã. Eles não ficam separados. E isso é *bakaru*. Porque, quando você tá dentro do *baito* e você sabe qual é o seu lugar, é porque tem resquíio do *bakaru* dentro de você. (Professor 2)

A conclusão do professor de que saber “qual é o seu lugar dentro do *baito*” é ter “resquíio de *bakaru* dentro” de si faz pensar que tal posicionamento precisa ser orientado para que o indivíduo traga consigo “o resquíio de *bakaru*” para dentro do *baito* e saia de dentro dele fortalecido pelo *bakaru* encontrado nele. Com isso, o ritual, que não ocupa só o *baito* para a sua realização, pode ser compreendido, nesta abordagem, como solenidade de ‘contação de *bakaru*’, cujo *akiró* exposto (e naqueles não expostos também) poderão ser narrados nessas ocasiões, na medida em que estiverem sendo atendidas às prescrições

instituídas neles fora desses contextos solenes. De outro modo, emprega-se o dispositivo da vareta, e as variações vão aparecendo e podem permanecer, se for do interesse da sociedade continuar agregando-as aos rituais, quando recriam procedimentos e comportamentos socialmente instituídos.

3.2 NARRATIVA DE *MORI*

“*Adugo Biri, Boe Mori, Boe Mori Barogo, Boe Emoriae*” são expressões que, segundo Bordignon (2010, p. 9), os *Bororo* usam para se referirem ao ritual que, na Aldeia Central de Tadarimana, ouvi ser chamado de ritual do “Couro da onça”, em língua portuguesa. Ele aconteceu após o segundo sepultamento de um homem *Bakoro Ecerae*, e foi feito em vingança à sua morte. Antes de seguir para a sua narrativa, como ocorrido em Tadarimana, é preciso falar da relação que os *Bororo* têm com *Bope*.

Para os *Bororo*, a causa da morte é frequentemente atribuída à vingança de *Bope*, como Senhor de alguns animais e plantas, porque *Bororo* consumiu alimento de propriedade dele sem observar as prescrições. Viertler (1976, p. 45) remete a Karl Von Den Steinen para quem a morte de *Boe* também ocorre durante os sonhos, quando a alma deixa o corpo para vagar como ave e, se não voltar, é porque foi tomada por *Bope* ruins.

Existe um ciclo de *bakaru* na coleta da *EB II* que narra a relação entre *Bope* e os *Bororo*. Eles são identificados como espíritos *Meri* e *Ari*, Sol e Lua, denominados desse modo pelos *Bororo* devido ao grande poder que apresentavam. Na forma de espíritos poderosos, eles viveram entre os *Bororo* por um tempo e depois foram obrigados a ir morar no céu azul. Esses espíritos, que se constituem em importante princípio da cosmologia *bororo*, também são conhecidos como *Maereboe Etuo*.

Numa série que totaliza catorze *bakaru* sobre esses espíritos, *Meri*, o mais poderoso dos irmãos, em atitudes de ambição desmedida, se apodera do arco de um *Bororo* (*EB II*, 1969, p. 973) e do enfeite de outro (*EB II*, 1969, p. 987), transformando arbitrariamente seus donos em pássaro martim-pescador e em tico-tico-rei, respectivamente; toma o tapete de seu irmão *Ari* (*EB II*, 1969, p. 1007) até que chega ao ponto de quebrar um pote pertencente aos *Iwagudu-doge* (*EB II*, 1969, p.1139-1140), transformando seus donos em aves *Karawoe*.

Revoltados contra *Meri*, os *Karawoe* planejam vingança contra ele. Dizem a ele que vão homenageá-lo com pintura de urucum e com resina, enquanto os abanariam por causa do calor provocado pela pintura. *Meri* aceita a homenagem e, com essa estratégia de abaná-lo, os *Karawoe* conseguem elevá-lo ao céu azul, o mais alto na hierarquia dos céus *bororo*.

Na sequência da narrativa sobre a “*Subida ao céu do Espírito Meri*”, temerosos de um contra-ataque de *Meri*, os *Karawoe* prometem-lhe vassalagem com oferta de carnes de queixada, antas, caititu, veado-galheiro, guaçuetes, guaçutis, emas, seriemas, capivaras, jacarés pretos, jaús, pirarucus, e também com pequi, marmeladas-pretas, amoras, mangabas, cajás, tubérculos de várias espécies, carás, mel de tataíras, fruta de almecegueira, fruta de algodãozinho, fruta de pau-serrote, milho, todos eles conhecidos como *Bope-uke* (comidas de *Bope*).

A oferta desses alimentos seria feita pelo xamã dos espíritos que, auxiliado pelos espíritos do céu vermelho, receberia esses alimentos dos *Bororo* (porque a relação de temor a *Bope* é de todo o grupo) para purificação. No caso dos vegetais, seriam purificados por benzimento e, no caso das caças, seriam esquartejadas, mordidas pelo xamã (*Bari*) e distribuídas as suas partes entre os *Bororo*, algumas delas cruas, outras só depois de cozidas pela mulher do *Bari*. Essas seriam as prescrições a serem seguidas antes do consumo dos alimentos de *Bope*.

Uma vez que as prescrições tenham sido relegadas, *Boe* morre e volta à condição de *Barogo* (animal de *Bope*). Havendo a morte de *Boe*, a causa é creditada a *Bope*, sendo necessária a caça de um animal de *Bope* (*Barogo* – lista anexa), pelo representante do morto (o *aroe maiwu* ou *iadu*), a fim de que ele seja oferecido à família enlutada como vingança à *Bope* pela morte de *Boe*.

A *EB I* (1962, p. 804) explica que o *mori* como vingança pela morte de alguém ocorre porque os *Bororo* acreditam que a morte é causada por *Bope* e, assim, ao eliminarem uma onça, o maior predador, e oferecerem o seu couro ao parente do defunto, teriam eliminado um *Bope*, efetuando com isso a vingança.

Para a apresentação de como o ritual foi observado na Aldeia Central e de como as trocas envolvidas no *mori* foram mostradas nele farei uso, principalmente, de trechos de gravação de aula com a professora de língua *bororo* e do registro gravado em áudio da reconstituição narrativa do ritual feita por um casal da aldeia, a partir de fotos do ritual retiradas por mim, reveladas e organizadas em uma pasta para que eles fossem observando e recontando essa parte do ritual, como apresentada na Aldeia Central de Tadarimana.

3.2.1 A ‘caçada’ da onça

Bordingnon (2010, p. 13-14) elenca dezesseis fases envolvidas na composição do ritual do “Couro da onça”. Na Aldeia Central, tomei conhecimento de duas delas: a ‘caçada da onça’ e a entrega do couro da onça à família enlutada. Destas, a ‘caçada’ da onça me foi contada pela professora *bororo*:

Aí, lá no *Piebaga*, o meu padrinho que matou, né, o [diz o nome do padrinho], e ele é um *kiedu*, é *eceraedu* também, é do mesmo lado, assim, do finado. Aí só, só o clã que muda, o finado era *bakoro eceraedu*, o padrinho (...) é *kiedu*, e o *iadu* é *tugaregedu*. Só que ele [o padrinho] deu a onça pra chefa de lá oferecer mesmo pra ele [o iadu]. A pessoa que mata, que assim, escolhe, né, ou a pessoa que ganha, por exemplo, se eu ganhar um, um *adugo biri* [couro da onça] do meu irmão, lá, do [diz o nome do irmão], aí eu vou oferecer, vou dar pra alguém, assim, vou oferecer aquele pra tal pessoa que já morreu, né. O *tugaregedu* daqui, ele ganhou, né. Lá no *Piebaga*, a minha vó recebeu a onça do meu padrinho e doou pra irmã dela que mora aqui no Tadarimana. Aí ela [a irmã da avó] deu o couro da onça pro neto dela fazer a vingança do finado *bakoro eceraedu* daqui. (...) Mas pode acontecer com qualquer um, assim, de alguém matar e oferecer pra tal pessoa, assim, por exemplo. Se alguém daqui, qualquer pessoa se encontrar com uma onça lá, conseguir matar, ele vai lá manda lá pro Gomes Carneiro pra fazer oferenda lá pra finada que morreu. (...) Eu acho que o *iadu* tinha que contar com a sorte pra matar uma onça pintada, pra poder matar um gavião ou uma jaguatirica, uma onça parda. Aí então, a pessoa que matava já contribuía com o couro da onça. (...). Hoje em dia, *iadu* também podem ser pessoas comuns, assim, também, só que tem, é aquele negócio, o *Ecerae* morre, aí o *iadu* tem que ser *tugaregedu*, se o *tugaregedu* morre, o *iadu* vai ser um *eceraedu*. (Professora *bororo*)

A instituição do *aroe maiwu* ou *iadu* está prescrita no *bakaru* “Origem da Gaita Colar” (*EB II*, 1969, p. 427). Conta-se nele que um finado do clã *Iwagudu-doge* começou a falar aos homens reunidos no baito de dentro de uma vasilha que continha bebida e depois passou a falar pela boca de um dos homens. Ele pedia aos *Bororo* que, quando sentissem saudades dele, fabricassem para ele uma cabacinha e a oferecesse junto com água de tabatinga (barro branco) e charutos ao xamã das almas. Pediu também que um guerreiro do clã *Bokodori Ecerae*, da metade oposta à sua, vingasse a sua morte, matando uma onça, cujo couro deveria ser oferecido aos seus parentes para compensá-los do prejuízo causado pela sua morte.

Na lista dos animais usados como *barege morice* (animais caçados para mori), a onça pintada ocupa o topo da hierarquia, sendo considerada a oferta mais valiosa, porque é o predador mais temível, uma vez que abate “os maiores e melhores animais, os mais ricos em

carne (anta, capivara, veado galheiro, queixada) e os mais perigosos (jacaré e sucuri)” (VIERTLER, 1976, p. 69).

A etnografia *bororo* registra que entre as funções do *aroe maiwu* estão: executar a dança em homenagem ao finado, participar na lavagem e ornamentação dos ossos do finado, caçar um animal de desagravo para a compensação da morte do ser humano e, assim, liberar os enlutados de seu sofrimento e tristeza, além de prover a seus pais rituais (pai e mãe de *Aroe*) com produtos da caça e da pesca que realiza.

Depois que realiza a caça do animal de desagravo e oferece aos parentes do morto, o *aroe maiwu* pode receber nomes de tipo *iebio* e fabricar enfeites do clã do finado, porque oficializa a sua condição de filho ritual da chamada mãe de *Aroe*, uma mulher pertencente ao mesmo clã do finado, geralmente a própria mãe ou uma tia que seja irmã da mãe. Os produtos da caça e da pesca do *aroe maiwu* são enviados à casa dessa mulher e, sempre que houver refeição para as almas no *baito*, ela deve preparar o alimento, que é levado ao *baito* pelo pai ritual do *aroe maiwu* (um homem da metade oposta à do finado), a fim de que ele se alimente e, alimentando a si, alimenta também a alma do morto.

A professora narrou como foi realizado o cumprimento de uma das funções do *iadu* que, no caso, foi ‘caçar’ a onça pintada. Uma ‘caçada’ que mostra como os *Bororo* se agregam por causa do funeral para levar a efeito suas práticas cerimoniais. Nos três dias que antecedem ao segundo sepultamento, a aldeia enlutada recebe comitivas de pessoas que vêm de todas as outras aldeias. Vi isso no final de funeral que acompanhei em Córrego Grande e também na Aldeia Central de Tadarimana.

A passagem de tempo entre o segundo sepultamento do finado (final de fevereiro de 2012) e a realização do ritual para a vingança (março de 2012) mostrou que eles se empenharam nos cuidados com o morto e com o patrimônio dele para que essa prescrição recomendada pelos ancestrais fosse atendida. Como todos os demais acontecimentos na aldeia, a cerimônia de entrega do couro da onça do *iadu* para a família enlutada mobilizou a atenção das pessoas, e uma das preocupações compartilhadas comigo por pelo menos três pessoas era quanto à desproporção na quantidade de alimentos preparados pelas mulheres *Tugarege* e pelas mulheres *Ecerae*, quando eles fossem servidos, após a entrega do couro da onça.

Vejo a ‘caçada’ da onça e a sua doação até que chegasse ao *iadu* caçador como o senso de coletividade dos *Bororo*, enviando a onça da outra aldeia para vingar o morto desta,

posto em ação a fim de cumprir a todas as etapas prescritas para que o morto siga para a aldeia dos mortos, mas também permaneça na aldeia dos vivos, por meio de sua alma nova.

3.2.2 Reconstituição narrativa: entrega do couro da onça

Como já anunciado, essa exposição conta com as informações fornecidas pelo casal ao qual recorri para a reconstituição da narrativa ritualizada na aldeia. O homem pertence ao clã *Apiborege* e a mulher ao clã *Baado Jebage*. Ambos possuem idade entre 55 e 70 anos. A narrativa deles vai sendo agregada à composição, junto com as fotografias às quais eles e eu estamos fazendo referência. Sendo assim, as fotos não terão legendas, porque as informações acerca delas estão no fluxo da narrativa de que fazem parte. À frente das falas do homem estará a letra **H**, e à frente das falas da mulher estará a letra **M**. Feitas essas considerações, segue a reconstituição da narrativa de *mori*, como vista na Aldeia Central.

Passava das 16h00 do dia 29 de março de 2012, quando começaram as movimentações em frente da casa *Bakoro Ecerae* no círculo da aldeia. Havia gente de fora na comunidade: um grupo de pessoas da UFMT e quatro professoras da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis. As pessoas da universidade estavam acompanhando um professor, que recebera nome *bororo* e, na ocasião, seria presenteado por sua mãe *bororo* com um *pariko* (espécie de coroa de penas) do clã deles, *Kie*. As professoras vieram para resolver questões de contratação dos funcionários de serviços gerais da escola, situação já descrita no capítulo I.

À frente da casa *Bakoro Ecerae* do círculo da aldeia, três cantores se posicionavam em pé sobre uma lona azul estendida ao chão. Um deles estava com chocalhos (*bapo*) na mão. Atrás deles, um grupo de mulheres assentadas para acompanhá-los nos cantos. À esquerda dos cantores, o cunhado do falecido. À frente dos cantores, o couro da onça sobre a esteira. Virado do lado em que recebera a pintura *Apiborege*, o couro trazia sobre si o colar de dentes da onça feito pelo *iadu*.



Figura 19

Ao observarem a fotografia, o canto executado nessa parte do ritual foi o primeiro aspecto destacado na fala de um dos sujeitos ouvidos:

H -Esse cantoria aí não é qualquer um que canta. Só os capitão grande que canta ele. [...] O canto é *Bakororo ika*. Quem tem que cantar esse canto é o *baadojeba*. É uma coisa muito forte. [...] O colar vai pra irmã do finado, e o couro vai pro capitão da cultura. Ele que é o dono do couro. Quem fez a vingança foi aquele gurizinho [refere-se ao rapaz *Iwagudu coreu*]. Vingança dele é igual do capitão.

M - O capitão da cultura não é *Bakoro Ecerae*, mas é porque ele é capitão grandão. Ele fica com o couro por causa ele é capitão. Ele é o capitão da aldeia, então ele recebe esse couro aí.

Bordignon (2010, p. 75-78) registra que o canto *Bakororo ika* é entoado antes da chegada do caçador à casa da família de quem está sendo vingado. É um canto que fala sobre a beleza dos enfeites, das pinturas e das armas de *Bakororo* e anuncia a sua chegada para recebê-los. Acerca disso, a *EB I* informa que:

não é o caçador (*aroe maiwu*) que vem untado de urucu e que recebe arco, flechas e enfeites mas a própria alma do finado que assim no reino das almas terá armas para caçar. Também a pele do felídeo, embora cedida a um parente do defunto, servirá à alma de abrigo contra as intempéries. (ALBISETTI; VENTURELLI, 1962, p. 235)

Diante disso, fica claro que quem está sendo chamado de *Bakororo*, no canto, é o finado, “incorporado” em sua alma nova. Na *EB III*, Parte III (2009, p. XI), seus autores escrevem que as almas, ao partirem para morar na aldeia dos mortos, são “transformadas em *Bakororo*”. Sobre a finalidade do couro da onça para o finado, a professora *bororo* disse que:

Segundo os *bari*, que a gente não tem mais, eles falam que o couro da onça é muito importante porque o *Aroe* se protege da chuva, com o couro da onça que ele se protege do sol quente, com o couro da onça que ele se protege do frio, no couro da onça que ele deita pra dormir. Então são coisas que são importantes, segundo o *bari*, pra pessoa que já se foi. Aí quem não tem o couro da onça, se é um finado que ninguém fez a vingança dele, nenhum couro da onça, então ele fica desprotegido. (Professora *bororo*)

As informações da professora e do casal quanto à existência de duas pessoas realizando a vingança do finado: o “capitão da cultura” e o ‘caçador’, remete ao *bakaru* que estabelece algumas práticas desse ritual (“Origem da gaita-colar”, *EB II*, 1969, p. 427), que foram a instituição do xamã das almas (para mediar as relações entre os *aroe* e os vivos) e a instituição do *iadu* (para ser o caçador da onça).

No ritual em questão, o “capitão da cultura” estaria desempenhando a função de xamã das almas, uma vez que o couro da onça foi entregue a ele e, se o couro da onça protege o finado das intempéries, quem está sendo socialmente autorizado a repassá-lo a ele é o “capitão grandão”. O xamã das almas, *Aroe Etawara Are*, segundo Viertler (1987, p. 207) é “‘assunto de ofício’ e não de clã ou nascimento”. Seus poderes são obtidos “a partir do contato individual extraordinário com o sobrenatural”, no caso do xamã das almas, esse contato seria “beijar o monstro *Aije*.”.

Segundo a *EB I* (1962, p. 115-116), no funeral, é o xamã das almas que evoca a alma do defunto. Entre a demonstração de seus poderes está o tratamento dos doentes, cujas doenças teriam sido causadas por algum resíduo da convivência entre os índios e as almas, quando elas se manifestaram durante o funeral ou em outras situações. Nessas circunstâncias, o xamã das almas as consulta para saber as causas e dar-lhes a prescrição de tratamento ou ainda a sentença do que poderá vir a acontecer com o doente.

Além disso, são atribuições do xamã das almas: predizer o futuro, indicar o lugar propício para a caça ou a pesca ou ainda transformar-se em animal (anta, arara, lontra ou peixe) para satisfazer ao desejo de *Boe*. Se transformado, ele for atingido por alguma flecha, morre apenas o animal que ele encarna, e ele volta à condição humana de xamã das almas.

Sobre a formação do “capitão da cultura” de Tadarimana, as informações levantadas e já apresentadas no capítulo anterior dão conta de que é o seu conhecimento na cultura *bororo* que o habilita a desempenhar e a distribuir as tarefas rituais na comunidade. Tal conhecimento estaria abalizando-o a fazer a vez de xamã da alma, nessa leitura que enfatiza a finalidade do couro da onça para o finado.

Na condição de xamã da alma, o “capitão da cultura” responde pelo senso de coletividade dos *Bororo* que, instituiu entre os seus, aquele que considera habilitado a “realizar a vingança igualzinho o *iadu*”. Ele a realiza porque orquestra a efetivação dessa parte ritual, sendo, nesse sentido, o mediador entre o que o finado pediu que se fizesse e o atendimento ao pedido. Essa situação põe o xamã das almas na cena *bororo*, apesar de muitos dizerem que não há mais xamã. Nesse caso, o “não ter” xamã é um “ter xamã” porque a atividade que compõe o ritual acontece.

O “gurizinho”, que ficou com a tarefa de ‘caçar’ a onça, desempenhou a função de *iadu*. O representante do morto, segundo Viertler (1991, p. 81), é escolhido pelos parentes do finado. Caiuby Novaes (2006, p. 300) já registra que são os homens mais velhos da aldeia que o escolhem. O critério usado para a escolha seria a habilidade do escolhido com a atividade de

caça, mas, como já dito pela professora *bororo*, outro caçador pode abatê-lo e doá-lo a ele para que este faça a oferta.

Na sequência da reconstituição, outros aspectos dessa parte do ritual foram destacados pelos sujeitos ouvidos, enquanto observavam as fotografias seguintes:



Figura 20

H - Esse *Bakoro Ecerae* sai com cunhado dele *baadojeba* e vai lá no *Tugarege* tocando *ika*. Daí é o *ika*. Vai lá na casa de quem fez a vingança [Casa *Iwagudu coreu* da aldeia circular]. [...] As muié vão abanando porque esse é ritual mesmo, vem desde faz tempo.



Figura 21



Figura 22

Segundo a *EB I* (1962, p. 54), *ika* é instrumento distintivo de *Bakororo* (chefe na aldeia dos mortos) tocado em certos rituais *bororo*. Na divisão da aldeia dos vivos, ele ocupa a parte ocidental, na qual ficam concentradas as apresentações das cantorias e das danças em

homenagem ao morto, enterrado no *bororo*. Desse modo, é possível dizer que o funeral *bororo* é assunto que está nos domínios de *Bakororo*, de maneira que tocar o instrumento distintivo dele no encerramento de um deles, quando se faz a entrega do couro da onça, pode ser lido como mais um índice do seu domínio sobre essa questão.

Conforme as fotos n.º 21 e 22, é possível observar que as mulheres, quando vão com o sobrinho e o cunhado do finado à casa *Tugarege Iwagudu coreu* buscar o *iadu*, não estão movimentando o *parikiboto* ou “banico” para abanar. É na volta, quando o *iadu* já está com o grupo, que agora também conta com a presença de mulheres *Tugarege*, que elas abanam. Segundo o professor 2, essa seria uma forma de as mulheres das metades demonstrarem cuidado com o seu parente, seja na condição de finado, para as mulheres *Ecerae*, seja na condição de *iadu*, para as mulheres *Tugarege*.

Depois de receber o *Marenaruie* (canto dos órfãos) do clã do finado, conforme informado por Bordignon (2010, p. 78), o *iadu* segue para a casa de sua filiação clânica no círculo da aldeia.



Figura 23

H - A tia do caçador já vai correr com o couro [mulher que pertence ao mesmo clã dele]. É tia dele. Já pegou o couro, já tá correndo com ele. Agora que vai chegar aquela hora de pendurar as peninha nele. [...] É peninha de arara vermeio e amarelo. Ela vai chegar lá [em frente à casa *Iwagudu coreu*] com ele, aí nós [diz nós porque os homens que furam o couro são todos da metade *Tugarege* como ele] vai pendurar pra enfeitar. O caçador vai atrás dela.

M – Primeira vez que eu vi, mas eu fiquei admirando. O de lá vinha com *banico* mesmo atrás do caçador. Aí vai com o couro correndo na frente. Eu admirava.



Figura 24

H -Esse daí, nós já fura o couro ali pra poder pendura as peninha que vai enfeitar. [...] A pintura é *Apiborege* porque foi o capitão que fez a vingança do *Apiborege*. Então, ele pede essa pintura aí pra pôr no couro. Eu que fiz a pintura *kuruguga* [espécie de gavião privativa dos *Apiborege*]. Fora esse tem *aroe eceba* [outra espécie de gavião]. Aí nós tamo pendurando já as pena nele.

O clã escolhido pelo capitão para fazer a sua pintura no couro da onça é o mesmo que ofereceu ao clã do falecido o direito de ser seu *Aroe*, conforme descrito na narrativa de *akiró*, a partir da vinda de *Bakororo e Itubore* ao funeral, com base nas prescrições do *bakaru* que instituiu essa prestação de serviço entre esses clãs. O couro da onça recebe a pintura e os enfeites de *Aroe* (*iedaga*, ancestral) de um clã da metade oposta com quem tenha feito *akiró*.

Da ornamentação do couro com as penas, outros homens da metade *Tugarege* também participaram (um *Aroroe* e os demais *Iwagudu-doge kujagureuge*), isso aponta para uma compreensão de que eles também fizeram *akiró* com o clã do finado e podem relacionar-se com mulheres *Bakoro Ecerae*. O *bakaru*, da coleta da *EB II*, intitulado “Os gêmeos *Akaruio Bokodori e Mamuiawuge Eceba*” (*EB II*, p. 187-191) fundamenta esse entendimento. Ele conta a luta entre *Akaruio Boroge* (chefe pertencente ao clã *Apiborege*) e *Adugo Edu* (chamado também de *Tadugo*, chefe pertencente ao clã *Iwagudu-doge coreuge*, apresentado no *bakaru* sob a forma de onça).

Vendo que não venceria *Adugo Edu*, *Akaruio Boroge* implorou pela vida, oferecendo-lhe uma de suas filhas para casamento. *Adugo Edu* aceitou a proposta e disse ao pai que orientasse a moça para não confundi-lo com: o lobinho *Okwa*, o lobo *Rie*, a irara *Ipocereu*, a onça parda *Aigo* e a jaguatirica *Aipobureu*.

Apesar da observação de *Adugo*, a moça dormiu enganada com todos e só os reconhecia no dia seguinte, pela aparência e pelos alimentos que eles consumiam. Essa parte do *bakaru* refere-se aos animais com que a filha de *Akaruio Boroge*, *Akigurodo*, mulher enfeitada de ornamento de algodão, faixa com que o marido costuma presentear a mulher, se relaciona. Nessa parte, esse *bakaru* remete à instituição de relações recomendáveis entre membros pertencentes aos clãs das metades, arrolados nessa história.

Akigurodo é filha de *Akaruio Boroge*, *Apiborege* da metade *Tugarege*, que, segundo as prescrições, teria que tomar por mulher alguém da metade *Ecerae*. *Akigurodo* é *Bakoro Ecerae*, conforme o clã de sua mãe, o que mostra que a regra foi observada. Todos os animais com os quais ela se relaciona pertencem ao patrimônio de clãs da metade *Tugarege*. O lobinho e a irara *Ipocereu* pertencem aos *Aroroe*, o lobo *Rie* pertence aos *Paiwoe*, a onça parda *Aigo* é dos *Iwagudu* e a jaguatirica *Aipobureu* pertence aos *Apiborege*. Todas essas relações entre esses clãs relacionados nesse *bakaru* aparecem nas linhas de relações matrimoniais do esquema (anexo 1) apresentado pelos salesianos (EB I, 1962, p. 450).

Com a ornamentação do couro da onça e com a transformação dos dentes dela em colar (aparece sobre o couro da onça na figura n.º 19), as partes imperecíveis do corpo do *barogo* (animal de *mori*) foram entregues ao “capitão da cultura” e à irmã do finado. Ao primeiro foi entregue o couro da onça, uma vez que, na condição de xamã das almas, segundo a leitura que estou fazendo, pressupondo que ele entregaria o couro ao finado para ele não sofrer com as intempéries climáticas. À segunda, foi entregue o colar, como forma de compensá-la pela perda do irmão, já vingado pelo *iadu*.



Figura 25

H -Nessa hora, já estão levando o caçador pro *Bakoro Ecerae*. Ele tá indo lá pro lado *eceraedu*. [Vai nas costas do cunhado do finado]. [...] Ele carrega porque esse também é o ritual nosso, não é de hoje, desde *marigudu* mesmo.

Ele volta, e as muierada abanando ele. Esse outro rapaz que toca *ika* é sobrinho do finado também.

A participação dos cunhados nos rituais é um indício do quão importante são as prescrições matrimoniais para a vida *bororo*. A concessão de bens patrimoniais implica o direito de os membros dos clãs envolvidos poderem manipular, reciprocamente, esse patrimônio (enfeite, pintura, cantos, danças).

Muito provavelmente, o cunhado dessa recriação não participou da confecção dos enfeites e nem da preparação do arco com os sobrinhos do finado, porque pertence à mesma metade deles, portanto não trocaram *aroe* e não podem manipular os bens uns dos outros, exceção feita aos dois casos de uniões matrimoniais toleráveis, segundo registro da *EB I*.

A participação do cunhado nessa apresentação da Aldeia Central de Tadarimana foi buscar o *iadu* na casa pertencente ao seu clã de filiação em dois momentos: quando ele foi levado para receber os cantos *Bakororo ika* e o *Marenaruie* do clã do finado e quando ele retorna à casa *Bakoro Ecerae* para receber os enfeites, a pintura e o arco dos parentes do finado.

Com o couro da onça já enfeitado pelos homens da metade a que o *iadu* pertence, ele já pode ser conduzido (carregado pelo cunhado do finado) para receber a sua recompensa como *iadu* e, ao mesmo tempo, como finado que, na condição de homem-alma, recebe a sua própria arma e enfeites. Com isso, o finado-*iadu* recebe outros cuidados, bens dos parentes *Bakoro Ecerae* e recomendações do “capitão da cultura”:



Figura 26



Figura 27



Figura 28



Figura 29



Figura 30

H - Quem pega ele pra banho é sobrinha do finado, pra fazer a limpeza da pele pra pintura parar melhor. Vão cortar cabelo dele por causa do ritual. Desde *marigudu* que tá vindo esse daí. A irmã do finado tá cortando cabelo dele, e os sobrinho do finado tão pintando ele. É assim, os sobrinho, algum parente que ele tiver. Aí só *eceraedu* que tem que mexer com esse daí. Aí, se *eceraedu* fizer vingança de *tugaregedu*, aí só *tugaregedu* que mexe com ele.

M – Esse cortado nosso é antigo mesmo. Bem antigo.

H - Aí ele já tá recebendo o pagamento do couro. Os enfeite do braço, *bakaraia* que fala. É feito com pena de arara amarelo e de vermeio. Esse fiozinho se não é de buriti é de tucum. Aí, parece que já tá pronto. Parece que ainda não entregou arco dele. Ali ó, ali já entregou arco dele. O arco é pagamento do couro. Esse aí é espingarda dele. Esse daí que era espingarda. Esse representa a arma que ele matou a onça. [...] O capitão tá mostrando pra ele a cabacinha do finado. [...] Ela [a cabacinha] vai ficar com a irmã do finado. É a lembrança do finado com ela. [...] Essa água faz parte do ritual também. Tá agradando ele. Ela é *Bakoro Ecerae* também.

O tratamento que o *iadu* recebe dos *Bakoro Ecerae* pode ser entendido como a saída dele, na condição de finado, de um estado liminar para permanecer como nova alma, com insígnias de *Aroe*, na aldeia dos vivos. A cabacinha que o “capitão da cultura” mostra para o *iadu* (foto n.º 29) é chamada de “**powari aroe**, instrumento-alma, e representa o finado.” (*EB I*, 1962, p. 48). Por ser *aroe*, os autores da *EB I*, nessa mesma lauda, dizem que deve ser conservada longe de olhares de mulheres e crianças.

Ela será usada pelo *iadu* quando houver a caçada das almas nos funerais. De acordo com a professora *bororo* quem costuma guardar essa cabacinha é a mãe do finado. A *EB I* informa que seria o pai ou o cunhado do defunto. Nas conversas com as pessoas na aldeia, ouvi que esposa guardava a de seu marido e que nora guardava da sogra. Variações com as quais eles me pareceram não se incomodar.

Em relação à água oferecida para o *iadu*-finado tomar, o *bakaru* que o institui (“Origem da gaita colar”) conta que o primeiro *iadu* investido, fez uma breve dança diante de um recipiente com bebida de água de tabatinga. Viertler (1987, p. 209) escreve que o xamã das almas e o *iadu* tomam água lamacenta nos rituais. Desde “*marigudu*” que é assim. As penas de araras usadas para enfeite são comuns aos dois clãs (*Apiborege e Bakoro Ecerae*), por causa do *akiró* entre eles.

Segundo Bordingnon (2010, p. 77), enquanto o *iadu* é recompensado, os cantores entoam o canto *Atugododu* (pintado, desenhado), que faz referência aos enfeites e à arma que ele está recebendo, bem como à dança que ele executará com moças do clã do finado.



Figura 31

Aí começa a dança. A menina é *Bakoro Ecerae*. Ali com o caçador tem que ser *Bakoro Ecerae*. Não tem nada de *tugaregedu* aí não. Termina a dança, aí eles vão juntar lá no centro.

A dança é um momento em que o *iadu*, por ter feito a vingança do morto, recebe o direito de estabelecer relação de afinidade com as moças desse clã e contribui assim para procriar descendentes para o clã do finado. Para Viertler (1976):

O *mori* representa a troca de um defunto humano pelos restos imperecíveis de um *barogo morice*. Esta troca é preferencialmente feita entre representantes de lados ou partidos diversos. Contudo, se não houver caçador bom entre os *Ecerae*, os próprios *Tugarege* podem matar o *barogo* para os seus defuntos, contanto que não pertençam ao clã do defunto. (VIERTLER, 1976, p. 75)

Nessa explanação da entrega do couro da onça na Aldeia Central, o caçador de fato pertencia à mesma metade do finado, mas o dispositivo da doação para um membro de clã da outra metade permitiu que os membros das metades estivessem unidos na dança, uma parte do ritual que antecede à oferta de comidas preparadas pelas mulheres das metades. É por isso que, se houver mais mulheres de uma metade e menos em outra, as pessoas demonstram as suas preocupações, como efetivamente fizeram.

Entretanto, essa parece ser uma situação que não depende só de atender prescrição, pois nem tudo é passível a estar sob controle em uma organização social, haja vista o caso dos *Aroroe*, citado pela mulher nominada nesse clã, os quais teriam poucos representantes porque as mulheres desse clã teriam tido mais filhos que filhas. É aí que surgem outros dispositivos, e a história se faz, inclusive com a possibilidade de mudança da ordem.



Figura 32

H -Aí já mostra que já tá levando a refeição lá pro centro lá. Tudo leva. É *Tugarege*, é *eceraedu*, tudo leva comida lá. Pode ser qualquer comida. [...] Pessoal fizeram chicha de arroz, chicha de milho, bolo, tinha até bastante comida. Tudo medindo parecia com outro, bem dizer uma parecia que eles tão medindo ali. [...] Depois que a comida tá lá no centro, as muié pega o homem só de quem fez a vingança do parente dele pra levar pra comer. Não pode pegar do mesmo lado. [...] Todo mundo come nessa hora, muié, criança, homem.

Com essa refeição servida no *bororo*, terminou a cerimônia ritual da entrega do couro da onça aos enlutados e do recebimento da recompensa pelo *iadu*. Para Viertler (1976, p. 40), o *mori* e o *akiró* estão “intrinsecamente relacionados” porque “representam etapas

diversas de um mesmo processo – o restabelecimento da paz na aldeia após as fortes tensões acarretadas pela presença dos defuntos.”.

Conforme puderam ser vistas nessas situações narrativas observadas em época fúnebre na Aldeia Central de Tadarimana, as prestações de serviço entre as metades estão no fundamento da vida *bororo*. Contudo, ao mesmo tempo em que vivem a reciprocidade, estão “medindo parecia um com outro”. São contrapontos de sua complexa coesão social.

Nessa narrativa de narrativas, feita a partir do que meu conhecimento prévio alcançou, do que vi com os *Bororo*, do que ouvi e reconstitui com eles, e do que procurei entender depois, nem tudo pôde ser captado. No entanto, a oportunidade que tive de, no aprendizado com os *Bororo*, olhar para esse entre as multiplicidades de mundo existentes, me faz esboçar com a mesma admiração do eu-lírico no poema de Drummond, que “não sabia que a sua história era mais bonita que a de Robson Crusóé”, que eu não conhecia histórias tão bonitas e tão proximamente vividas!

3.3 “TUDO, TUDO, TUDO É BAKARU”

Em parte desse tudo delimitado nestes dois capítulos, conforme aprendizado em observação participante na Aldeia Central de Tadarimana, é possível concluir que *bakaru* são narrativas míticas porque instituem o cosmo dos *Bororo* e, dentro dele, instituem a organização social a ser estabelecida segundo as relações sociais dos seres humanos (vivos e mortos) e não humanos (*Aije*, *Bope*, plantas, animais, enfeites, instrumentos musicais, etc.) que habitam esse cosmo, segundo os modos de conceber e ocupar o território para os *Bororo*.

Das maneiras como tomei conhecimento de *bakaru* propagado na aldeia, destaquei-o sob a forma de narrativas-vivências por meio das alianças matrimoniais entre os membros dos clãs das metades para procriar descendentes. Descrevi que a propagação de *bakaru* acontece por meio do acervo de narrativas-“âncoras”-nomes ligados à vida, recebidos pelas pessoas como patrimônio do seu clã de origem. É possível dizer que esse modo de difundir *bakaru* esteve circunscrito mais à esfera doméstica, na convivência dos grupos familiares.

A outra maneira de propagação de *bakaru* destacada foi a partir de situações observadas no ritual do funeral *bororo*. Nelas, compartilhei *bakaru* contando os conceitos de *akiró* e *mori*, mostrados em ritual por meio de narrativas-cantos-instrumentos-danças-

pinturas-ornamentos conjugados para homenagear o morto, consolar os parentes vivos do morto e vivenciar os ensinamentos da instituição dos cuidados com os mortos a toda a sociedade. Tais cuidados, inseridos numa rede de prescrições para a alimentação e para as uniões matrimoniais, em observâncias fundamentais à ordem social.

Essa maneira de contar *bakaru* deslocou as pessoas das casas para a esfera pública onde circulam todos, como o *bororo*, mas também para esferas mais restritas aos homens, como o *baito*, quando os homens estão preparando os artefatos para a apresentação e preparando-se a si próprios para “incorporar” os espíritos. Também o *aije muga*, como o lugar onde aguardavam o momento da entrada no *bororo* para a apresentação da dança.

Nos grupos familiares, o conhecimento de *bakaru* era transmitido pelos mais experientes e reconhecidamente sábios nas vivências da cultura *bororo*: “foi meu pai que mostrou pra mim o homem que eu ia casar. Não é *tugaregedu* como eu não, tem que ser *eceraedu*.”; “meu tio quando dá nome conta uma longa história. Ele é conhecedor mesmo”; “meu nome já esparramou tudo, agora eu vou perguntar para a minha mãe, porque ela sabe”, “eu já falei pra minha filha que meu pai não quer ver a gente casando com *tugaregedu*. Pode ser qualquer *eceraedu* pega-pega.”. Nos rituais, o conhecimento de *bakaru* propagava-se pela orientação socialmente instituída do “capitão da cultura”, realizando, coordenando e distribuindo as tarefas.

A legitimidade desses mestres em ensinar nas casas e nos rituais provinha da idade deles, sendo pessoas que já acumularam conhecimento por sua vivência no grupo, ao observar e participar, interessadamente, dos eventos sociais no dia-a-dia. Outro aspecto da legitimidade vem da formação para poder ser escolhido como ministrador de conhecimento de *bakaru*. O “capitão da cultura” da Aldeia Central de Tadarimana disse que aprendeu na convivência segregada no *baito* com os “capitão grande que manda na aldeia”, por meio dos cantos e em ‘contação’ de *bakaru*. Essa convivência entre homens mais experientes e homens menos experientes no *baito* era diária e próxima.

Em relação ao *baito*, Lévi-Strauss (1955, p. 279-280) observou em *Kejari* que ele servia como oficina, onde os homens fabricam os artefatos; como clube, onde os homens casados fazem a sesta, fumam, comem e conversam; como dormitório para os rapazes solteiros já iniciados; como casa de passe, onde os dançarinos se preparam para cerimônias que não podem ser observadas pelas mulheres, e também como templo em que “as crenças espirituais e os hábitos quotidianos misturam-se estreitamente e não parece que os indígenas tenham a sensação de passar de um sistema para outro.”

Com o uso do *baito* somente em ocasião de funeral, como visto na Aldeia Central, os homens menos experientes ficariam mais afastados da convivência próxima dos mais experientes no dia-a-dia. Talvez e também por isso, os *Bororo* tenham sido motivados à utilização de outros lugares inseridos na aldeia, a fim de buscar essa proximidade para o aprendizado entre mais experientes e menos experientes, estabelecendo outras relações de ensino e aprendizagem.

Nas negociações com a empresa do linhão de energia, o “capitão da cultura” e a sua esposa foram contratados pela empresa para dispor o conhecimento deles sobre cantos e pintura corporal na formação de jovens *bororo*, homens e mulheres interessados, no paliçada. Nesse lugar, em um tempo que está cronometrado fora do contexto ritual, o aprendizado objetivado é para a habilitação de mais pessoas para realizá-lo. O local do aprendizado também não é o contexto ritual, porque a situação não é a vivência em si, formando os indivíduos enquanto ela está sendo vivida, mas é a preparação prévia para quando houver a ocorrência.

O perfil dos envolvidos na relação de aprendizagem também sofreu variação. O “capitão” não é só “capitão” e a esposa dele não é só esposa de “capitão”. Eles são professores contratados. Em vez de receber em sua casa, produtos da caça e da pesca dos seus filhos rituais, no contexto do ritual, está previsto, em documento escrito e assinado, que eles receberão salário. A força de seu trabalho, o seu conhecimento, é o outro produto envolvido na troca.

Essa proposta de mudança na relação de troca, instituindo outros valores e outra situação de processos de produção e transmissão de conhecimento, contraria a “tradição *bororo*”. Cada clã tem o seu patrimônio de cantos e pinturas, repassados por seus anciãos particularmente. É curioso pensar e mais ainda poder acompanhar como os *Bororo* concentrariam esse conhecimento em “oficina”, agregando as competências para a distribuição deles sobre representantes de dois clãs, assalariados para fazê-lo.

Diante da lógica mercantilista, ficaria difícil ao “capitão”-professor-assalariado distribuir tarefas, como fez no funeral, segundo as habilidades dos representantes dos clãs. As “oficinas com o propósito de perpetuar a ‘tradição’ contraria essa mesma ‘tradição’ em uma dimensão crucial, a distribuição social das competências.”, alerta Carneiro da Cunha (2005, p. 98).

A inovação na forma de propagar conhecimento próprio de *Bororo* pode não adequar-se aos procedimentos próprios de *Bororo*, levados a lugares e a tempos diferentes de

sua costumeira realização. Diante disso, convém explicitar os processos educativos existentes na Aldeia Central, procurando identificar seus pontos de conexão e de colisão.

Capítulo 4

Capítulo 4

Awu pobo jamedu akedu keje, ere tugeragu **Okwagijedogei** ere tugeragu **Kawagijedogei**, ere tugeragu **Ipiekurudogei**. Nowugere **Baitogogo**, **Mano Kurireu** eto poboji pudai. Ure pobo tawujewu mugo tu ewugajeje **Cugui** iere **Waregia** jamedu.

Depois que todos os rios ficaram assim bem formados, com suas retas e curvas, com suas margens arenosas ou recobertas de vegetação, Baitogogo e Mano Kurireu apanharam os Okwagije-doge, os Kawagije-doge e os Ipie Kuru-doge e os colocaram na água para que cuidassem dos rios. O tucano Cugui, que criou os rios, e também é conhecido como Waregia, está sempre num galho para vigiar todos os insetos com que Baitogogo e Mano Kurireu povoaram as águas.

4. BAKARU NA EDUCAÇÃO

A premissa de que todas as sociedades possuem o seu modelo de educação faz dela criação humana presente nas diversas culturas, sejam aquelas fortemente marcadas pelos domínios da oralidade, sejam as que submetem seus acordos sociais, predominantemente, à escrita. As diferentes concepções de sociedade e de humanidade em convívio social servem de diretrizes para cada grupo estabelecer sua forma de educar e para definir a finalidade de sua educação.

Na concepção de sociedade *bororo*, sucintamente, há uma divisão entre metades, subdivididas em clãs para que seus membros vivam a reciprocidade, que começa com a participação do membro do clã de uma metade na procriação de descendentes para o membro do clã da outra metade e vice-versa, e culmina, quando há morte, com os clãs das metades estabelecendo prestações cerimoniais novamente entre si.

Ao exercerem a reciprocidade entre os clãs das metades, da procriação à morte, os *Bororo* expõem aspectos de seu modo de viver. Nessa sociedade, os clãs têm como ancestrais espécies animais e uma espécie vegetal, lembranças do tempo em que ainda não viviam sob regência dos padrões culturais de seu ordenamento social em metades. Por outro lado, os clãs também possuem ancestrais da espécie humana. Nas narrativas míticas dos *Bororo*, por vezes, eles assumem formas corpóreas de animais e circulam pelo mundo sobrenatural, sendo por isso considerados *baire* (xamãs).

Esses ancestrais são chefes de linhagem na divisão interna dos clãs, os subclãs. Dentre eles, os aclamados por todos os *Bororo*, independentemente da filiação clânica, são *Baitogogo* (do clã *Aroroe*) e *Akaruio Boroge* (do clã *Apiborege*), por terem ensinado o povo a viver a ordem social que os caracteriza como grupo distinto. A doação do direito de chefia desses ancestrais aos chefes de linhagem *Bakoro Kudu*, do clã *Baado Jebage*, e *Akaruio Bokodori*, do clã *Bakoro Ecerae*, deu-lhes projeção político-ritual em relação aos demais clãs.

Os ancestrais chefes de linhagem dos *Bororo* também são chamados de *Aroe* e, na condição de entidades sobrenaturais que habitam a aldeia dos mortos, contrapõem-se a outra entidade presente na vida *bororo*, o *Bope*. No ciclo da vida *bororo*, da procriação à morte, os comportamentos e os procedimentos são marcados pela influência dessas entidades na vida dos *Bororo*. Na escrita etnográfica *bororo*, esse aspecto da vida social desse povo é compreendido como a busca incessante do povo em afastar-se de um estado liminar, ligado à

entidade *Bope*, para aproximar-se de um estado de inserção em um mundo social, marcado por práticas culturais instauradas pelos *Aroe*, seus ancestrais humanos.

A fim de alcançar o ideal de vida da sociedade concebida pelos *Aroe*, oriunda da criação mítica *bororo*, os *Bororo* têm seu modelo de educação. Essa educação não se desprende da concepção de sociedade *bororo*. Assim como a própria sociedade, ela está submetida às relações entre os seres em socialidade no mundo *bororo*. São esses relacionamentos sociais que vão ditando o ideal do ser *bororo* para essa sociedade, nos diferentes momentos de suas convivências histórico-sociais.

Já há algum tempo, Schaden (1976, p. 24) argumentou que para compreender o processo educativo de determinado povo indígena “seria necessário a rigor conhecer a fundo o sistema sócio-cultural a que (...) corresponde”. Na imersão que fiz com os *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana, a fim de compreender conceitos de *bakaru* e descrever suas manifestações nessa comunidade, ainda que, numa primeira investida, essas finalidades não tenham possibilitado “conhecer a fundo o sistema sócio-cultural” dos *Bororo*, como recomendou Schaden, elas abriram os caminhos para o conhecimento do que se constitui a teoria *bororo* de mundo.

Na convivência com a comunidade, observei que o processo educativo acontece em diferentes lugares da aldeia (casas, campo de futebol, paliçada, escola...), em situações várias (durante rituais, reuniões, festas, aulas...), envolvendo grupos específicos de pessoas (só mulheres adultas, só homens iniciados, membros de um determinado clã, só líderes homens, professores e alunos...), de modo que coexistem na aldeia o modelo de educação não escolarizada e o modelo de educação escolarizada.

Algumas situações das vivências dos *Bororo* da Aldeia Central em que intencionalidades de ensino e aprendizagem puderam ser observadas serão descritas. O objetivo é mostrar os lugares, as pessoas envolvidas e os procedimentos que caracterizam os processos educativos existentes na aldeia. Uma vez que *bakaru* é “fundamento da vida *bororo*”, emerge nessas vivências sociais.

4.1 EDUCAÇÃO BORORO

No trecho abaixo, destacado da fala do professor 2, algumas informações que caracterizam a educação *bororo* podem ser encontradas:

(...). *Bororo* já tem sistema dele. (...) O que ele precisa é primeiro se fortalecer nas coisas que é de *Bororo* pra depois transitar nos códigos do outro. (...) Primeiro deveria ter um tipo de escolarização, mas não essa que o Estado tem, mas do nosso jeito né, a nossa forma de educar. Não tem nem escola, nem escola existe.

O professor 2 faz uso do termo “sistema” para referir-se a uma “forma de educar” dos *Bororo*, diferente da forma que o “Estado tem”. No sistema de educação pública do Brasil, o “Estado tem” instituições de ensino ligadas às redes federal, distrital, estadual e municipal. Tal “sistema” também difere da proposta que, segundo Sousa (2013, p. 39-40), constava prioritariamente na pauta das discussões da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada no período de 16 a 21 de novembro de 2009, em Luziânia – Goiás, sobre “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural”. Propôs-se no evento a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena no Brasil, com um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e um Fundo Nacional de Educação Escolar Indígena.

Alguns aspectos caracterizadores desse “sistema” podem ser destacados da fala do professor 2, como o fato de, na existência *bororo*, ele ser precedente ao sistema educativo que o “Estado tem”: “*Bororo* já tem sistema dele”, de ter o objetivo de formar nas “coisas de *Bororo*” e de não ter a escola como o local autonomizado para que essa formação aconteça: “Não tem nem escola, nem escola existe”.

A começar pelo objetivo do “sistema” educativo ou da educação *bororo*: “fortalecer nas coisas que é de *Bororo*”, considero que a descrição acerca dos conceitos de *bakaru* e de como o seu conhecimento se manifesta na comunidade da Aldeia já daria uma panorâmica do que são “coisas de *Bororo*”. Quanto aos modos *bororo*, empregados para alcançar esse objetivo por meio de seu “sistema” educativo, considero importante, no início desta explanação, remeter a Meliá (1979, p.12), quando cita termos e significados usados por alguns povos indígenas do Brasil para se autodenominar: os Guarani dizem *AVÁ* (homem adulto) ou *MBYÁ* (gente), os *Paresi* dizem *HALÍTI* (pessoa humana), os *Irantxe* dizem *MUNKU* (gente), os *Xavante* dizem *AWE* (povo autêntico) e os *Bororo* dizem *BOE* (gente, pessoa). Para o autor, essa autodenominação desses povos aponta para o ideal de toda a educação, tornar o ser “a gente”.

Quando Meliá (1979, p. 11-12) recolhe de Santos (1975), Schaden (1976) e Fernandes (1975) definições de educação indígena, o ponto comum das descrições é de que

ela é o modo pelo qual as sociedades indígenas realizam a inserção social do indivíduo, segundo os padrões culturais de cada povo. Para Meliá (1999, p. 12-13), os padrões culturais determinariam o modo como o povo vive, caracterizando culturalmente a sua peculiar maneira de se relacionar socialmente. Quanto ao meio empregado para inserir socialmente o indivíduo, ele estaria relacionado ao modo como esse povo propaga a sua maneira de viver para seus membros mais jovens, utilizando-se da “ação pedagógica”, ou seja, pondo em funcionamento o seu “sistema” educativo.

Meliá (1999, p. 12-13) defende que a “ação pedagógica” é estratégia de afirmação da “alteridade” indígena (a alteridade é definida pelo autor como a “liberdade de [o indígena] ser ele próprio”), que “permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações e que [os indígenas] encarem com relativo sucesso situações novas”.

No caso da educação *bororo*, conforme argumentou o professor 2 em fragmento citado, a finalidade primeira do “sistema” educativo *bororo* seria fortalecer os *Bororo* “nas coisas que é de *Bororo*”. Depois disso, eles poderiam “transitar nos códigos do outro”, as “situações novas” que foram tornando-se próprias em seu cotidiano, como frequentar a escola, por exemplo.

Solicitado a falar acerca do “sistema” educativo *bororo*, o professor 2 me explicou que não haveria um termo correlato para a palavra educação ou para a expressão sistema de educação na língua *bororo*, pelo menos do modo como *baraedu* as entende e estrutura seu funcionamento. Segundo o professor 2, o “sistema” educativo *bororo* funciona pelo desempenho destas ações: *rudu* – ver, *mearudu* – ouvir, *ró* – fazer, *mako* – falar.

Essas ações são praticadas no convívio diário entre as diferentes gerações na comunidade *bororo*, respeitando a divisão de tarefas entre homens e mulheres, assim como as propriedades e os direitos dos clãs. As pessoas vivenciam as práticas sociais e nelas, por meio de “ações pedagógicas”, vão formando caçadores, pescadores, chefes políticos, cantores, conhecedores de remédios, construtores de casas, tecedores, manipuladores de substâncias usadas para a produção das tinturas, preparadores de alimentos, entre outros.

Na medida em que os profissionais fazem uso de suas habilidades, eles afirmam o modo de viver do povo e difundem seus padrões culturais. Com essa proposta de educação, os *Bororo* objetivam, de modo convergente, formar o ser *bororo* e construir a sociedade dos *Bororo*. A realização exitosa de uma tarefa proposta ou difusamente assimilada configura a aprendizagem, sendo a possibilidade de que os códigos sociais *bororo* expressem na vida as marcas identitárias desse povo.

De algumas práticas sociais vivenciadas com os *Bororo* ou ouvidas deles na Aldeia Central, selecionei quatro situações para descrição. Elas mostram “ações pedagógicas” próprias do “sistema” educativo *bororo* sendo utilizadas pelas pessoas, conforme apontadas pelo professor 2 (ver – *rudu*, ouvir – *mearudu*, fazer – *ró* e falar – *mako*), quando procurou explicar o funcionamento do “sistema” educativo *bororo*. Registradas em fotografias, gravadas em áudio ou descritas em caderno de campo, essas situações mostram o quanto a vivência *bororo* é pródiga em fornecer materiais que revelam modos de ser, de educar as suas gerações e, conseqüentemente, de viver.

Agregadas a essas ações específicas ao “sistema” de educação *bororo*, utilizar-me-ei, em alguns momentos da descrição, de características gerais da educação indígena, levantadas e organizadas por Meliá (1979, p. 52).

Na elaboração desse quadro geral, o autor considerou “processos e meios de transmissão, condições de transmissão, natureza dos conhecimentos transmitidos e funções sociais da educação”.

Entre os “processos e meios de transmissão”, Meliá cita como características da educação indígena: a educação informal e assistemática, a transmissão oral, a rotina da vida diária, a inserção na família, a ausência da escola, a existência de uma comunidade educativa, o valor da ação, a aprendizagem por meio do “fazer”, a valorização do exemplo, a sacralização do conhecimento, a persuasão e a formação da “pessoa”.

As “condições de transmissão” na educação indígena, segundo o autor, caracterizar-se-iam por apresentarem um processo educativo permanente, em harmonia com o ciclo de vida do indígena e com gradação em conformidade com o amadurecimento psicossocial do indivíduo. Quanto à “natureza dos conhecimentos transmitidos”, Meliá destaca a habilidade para a produção dos artefatos e instrumentos de trabalho, a integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural, a integração correta na organização social e o aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas.

Por fim, entre as “funções sociais da educação” indígena estariam o ajustamento das gerações, a preservação e a valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente, e a seleção e formação de personalidades livres.

A) Prática social 1 – Reuniões

As reuniões fazem parte da vida social dos *Bororo* da Aldeia Central. As identificações que recebem variam conforme a pauta que, em si, já determina quem serão os

participantes delas. A reunião comunitária é para todos os moradores e também para os agentes externos que atuam na saúde e na educação. A reunião do Conselho de Saúde é para os seus membros (no período de campo, todos os membros do Conselho eram *Bororo*). A reunião sobre o torneio de futebol é para os técnicos e os jogadores dos times existentes na aldeia. As reuniões que aconteceram durante os funerais, às vezes envolviam só as lideranças e familiares consanguíneos e parentes do mesmo clã dos enlutados (tanto homens quanto mulheres), outras vezes elas eram restritas aos homens.

Participei com os *Bororo* da Aldeia Central de reunião comunitária com antropóloga e outros funcionários da Dossel ambiental/Caxerê para falarem sobre o linhão de energia elétrica que passaria pela Terra Indígena Tadarimana e da contrapartida para os *Bororo* (no dia 13/09/2011), de reunião comunitária com presença de agentes externos da saúde e da educação (nos dias 14 e 15/04/2012), de reunião do Conselho de Saúde (no dia 20/07/2012), de reuniões com funcionários do DSEI-Cuiabá com algumas pessoas da comunidade e com mulheres da comunidade (respectivamente nos dias 22 e 23/07/2012) e de reunião da comunidade com políticos em campanha eleitoral (no dia 07/08/2012).

Ter participado dessas reuniões me possibilitou algumas observações sobre os procedimentos dos *Bororo* nessa prática social. As “ações pedagógicas” que destaco, *a priori*, de uma dessas reuniões, foram retiradas da fala do cacique da aldeia, quando ele me contava o modo como os líderes da aldeia procuravam inserir os rapazes mais novos nesse grupo.

Então agora que nós tá tendo reunião na cidade ou aqui mesmo, nós tá puxando esses gurizada mais novo pra poder ir. Nem que não vai falar nada, mas pelo menos pra eles olhar, escutar, ouvir, né. Aí, com o tempo, eles vão começar... vão aprendendo. (Cacique da Aldeia Central de Tadarimana, 29.09.2011).

Essas reuniões dentro e fora da aldeia envolvem relações com agentes externos como funcionários da Funai, da saúde ou da educação, por exemplo. Nesse sentido, elas são parte do cotidiano da comunidade, *bororamente* utilizadas para formar líderes políticos. Ao “puxar a gurizada mais novo” para as reuniões, o cacique declara uma intencionalidade educativa: “eles vão começar... vão aprendendo”.

Na perspectiva do ensino, essa intencionalidade não os mobilizou a fazer com que o objetivo das reuniões fosse apresentar métodos que ensinassem os mais jovens como ser líderes em comunidade indígena, por meio da explicação anunciada e preparada (com uso de materiais didáticos) de um especialista no assunto. Os rapazes mais jovens são levados às reuniões para ver e ouvir os seus próprios líderes e os agentes externos, porque elas estão no

cotidiano dos *Bororo*, e a comunidade precisa de líderes que tenham desenvolvido habilidades para participar delas, de modo a não permitir que os interesses de seu grupo sofram prejuízo.

Saber dialogar com os agentes externos é um aprendizado considerado importante para a comunidade, conforme disse o cacique:

O nosso pessoal aqui não entende muito bem o que o branco faz, a ideia do branco, né. Então eu falo pra um, pra outro: olha, quando a pessoa fala com você, cê tem que pensar 2, 3 três vezes a fala que ocê vai falar pra ele, explicar pra ele. Quando ocê tá falando, ele já passou 10 na sua frente já. Então a resposta tá prontinha pra te responder. Então nós aqui falta esse aí. (Cacique da Aldeia Central de Tadarimana, 29.09.2011)

Tendo participado de algumas reuniões com os *Bororo* da Aldeia Central, observei neles a recorrente utilização de um recurso argumentativo ao dialogar com o outro. Eles começavam seu turno de fala com a retomada da palavra do outro, muitas vezes tal qual fora pronunciada por seu interlocutor. Depois disso, o locutor *bororo* contra-argumentava ou solicitava do outro mais esclarecimento.

É possível que o uso de tal recurso seja fruto de um aprendizado proveniente desses encontros verbais com o outro e funcione como uma forma de demonstrar a sua compreensão sobre o dito pelo outro, levando esse outro, por vezes, a uma reelaboração do discurso e até de atitude. A reconstrução dos profissionais de serviços gerais da escola, descrita no capítulo I, ilustra ambas as reelaborações, ocorridas após reunião dos representantes de cada família da aldeia (homens e mulheres) com a secretária de educação na sede da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis.

Na perspectiva de quem é levado a aprender em reuniões, tanto quanto observar a forma com que seus líderes e os agentes externos se expressam, os jovens aprendizes observam também que tipo de conhecimento é necessário buscar domínio a fim de partir para o diálogo. Uma preocupação compartilhada comigo por um professor dizia respeito à necessidade que sentiu, ao participar de reuniões com lideranças *bororo* e agentes externos, de conhecer mais sobre as leis que asseguram os direitos dos indígenas, haja vista que “tudo que *baraedu* fala” com eles está respaldado em leis.

As ações de ver e ouvir em reuniões vão desencadeando no aprendiz *bororo* uma postura própria de se posicionar quando dialoga com o outro e uma busca de apropriação de conteúdos necessários a um diálogo que o favoreça no confronto verbal.

Outro aspecto importante a ser considerado da “ação pedagógica” da prática social a que o cacique faz referência em sua fala diz respeito ao grupo que está sendo inserido no

aprendizado da liderança: são homens e são jovens – “gurizada mais novo”. À época da entrevista com o cacique, foram citados por ele o nome de seis homens como membros da liderança da Terra Indígena Tadarimana.

Esse é um aspecto dessa “ação pedagógica” em que os procedimentos estão diretamente relacionados ao modo de viver dos *Bororo*, referenciado em princípios oriundos de sua concepção de sociedade. Na aldeia circular, os jovens rapazes depois de iniciados, deixavam de morar nas casas do círculo em companhia das mulheres para irem viver no *baito*.

No *baito*, em convivência próxima com os homens mais velhos, esses rapazes vão participando com eles do desempenho de atribuições específicas aos homens. A esse respeito, Viertler escreve sobre a existência de um “conselho de chefes da aldeia”, que se reunia no *baito* e no *bororo*:

O bai [*baito*] constitui o lugar de reunião do conselho dos chefes da aldeia, onde são realizadas as discussões e cerimônias mais importantes, geralmente vedadas às mulheres e aos imaturos. À tardezinha, os homens do bai se reúnem no *bororo*, quando, conversando informalmente, se voltam para o poente, observados pelas mulheres pintadas de urucu, sentadas em suas esteiras colocadas diante da porta de suas choupanas (VIERTLER, 1976, p. 176).

Segundo o informante da autora, deveria presidir esse conselho dois chefes: um *eceraedu* da linhagem de *Bakoro Kudu* ou de *Akaruio Bokodori* e um *tugaregedu* da linhagem de *Baitogogo* ou de *Akaruio Boroge*. Entretanto, nem sempre era possível ter como chefes rituais, os *Boe eimejerage*, pertencentes a essas linhagens. A função desses chefes à frente do conselho, composto por chefes de outras linhagens também, era conduzir a organização das cerimônias de nomeação e os funerais (VIERTLER, 1976, p. 185).

Em campo, durante o funeral da mulher *Kie*, por algumas vezes, vi homens (entre 30 e 80 anos) reunidos em círculo, de pé, no quintal da casa *Iwagudu kujagureu* do círculo da aldeia, vizinha à casa da Pastoral. Nessa casa, morava o irmão da finada. Em reunião, eles decidiam sobre eventos do ritual (pescarias e caçadas coletivas, danças rituais...), sem a participação das mulheres.

No *baito*, quando os homens se reuniam para confeccionar os artefatos para a realização das danças, por exemplo, via os meninos na fase da puberdade e os adolescentes já iniciados entrando no local para participar com eles. Alguns desses meninos também iam às pescarias e às caçadas e participaram também da passagem dos zunidores pela aldeia. Nessas situações, os jovens não só viam e ouviam como também faziam.

O modo como Viertler descreveu que homens e mulheres se posicionavam na aldeia circular, quando o “conselho de chefes” se reunia no *bororo* era muito próximo ao modo como as pessoas da Aldeia Central se dirigiam e se posicionavam no paliçada, quando o cacique convocava a todos para alguma reunião. Os primeiros a se dirigirem para lá eram os homens e os cachorros dos que os possuíam. Os homens ocupavam as posições mais ao centro do local. Depois, seguiam as mulheres com as crianças, que ficavam mais afastadas. Algumas delas chegavam a se sentar nos arredores do paliçada e não no interior do lugar. Geralmente, os rapazes mais jovens, mesmo os iniciados, acomodavam-se mais próximos das mulheres, mais na condição de observadores que de expositores de opinião.

A fim de alcançar o objetivo de inserir os rapazes mais jovens no grupo dos líderes, as “ações pedagógicas” utilizadas tanto em reunião com agentes externos para tratar de questões apropriadas quanto em reuniões de *Bororo* para tratar de questões próprias levaram em conta ações do “sistema” educativo *bororo*: ver, ouvir, fazer, em prática social presente no cotidiano dos *Bororo* da Aldeia Central. Assim também, a intencionalidade dessas “ações pedagógicas”, formar líderes, na prática social em destaque, considerou o grupo que, predominantemente, ainda desempenha as atribuições da liderança comunitária na Aldeia Central, os homens. Nessa prática, também foi observada a maturidade dos que vão sendo inseridos no aprendizado.

Ainda que, oficialmente, na Aldeia Central, o nome de nenhuma das mulheres tenha sido citado como membro da liderança na Terra Indígena Tadarimana, a participação delas nas reuniões comunitárias e na reunião do Conselho de Saúde foi bem expressiva. Na reunião comunitária dos dias 14 e 15/04/2012, as intervenções feitas por algumas mulheres foram decisivas para encaminhamentos de temas da pauta, exaustivamente debatidos, como: as aulas na escola em época de funeral, o atendimento no posto de saúde e na Casai, a roça comunitária e o alcoolismo.

Outro fator que mostra que as mulheres *bororo* não são alijadas da vida política e cerimonial da aldeia, como poderia supor uma leitura equivocada, era a repercussão positiva na Aldeia Central quanto ao fato de a Aldeia *Piebaga*, da Terra Indígena Teresa Cristina, onde alguns moradores possuíam estreita relação com muitas pessoas da Aldeia Central, ser chefiada por uma mulher, que assumia a função de cacique.

Nessa descrição, o enfoque sobre a intencionalidade das “ações pedagógicas” evidenciou tão somente um aspecto das reuniões como uma prática social *bororo*.

B) Prática social 2 – Cuidados com os recém-nascidos

Durante o período de campo na aldeia, nasceram seis crianças. Das seis mães, quatro delas encontravam-se numa faixa etária entre 15 e 25 anos, e duas delas entre 25 e 40 anos. Grande parte das mulheres com 25 anos aproximadamente já haviam passado por mais de uma gestação e demonstravam possuir certa habilidade no cuidado com os filhos.

A propósito da prática aprendida, cuidar de bebês, uma dessas mães declarou: “Quando eu tive meus filhos, eu só precisei mais da ajuda da minha mãe pra cuidar do umbigo deles. Eu sabia muita coisa, porque já tinha cuidado de quase todos os meus irmãos.” (Caderno de campo, 10.07.2012).

Nessa fala da mãe, a centralidade da “ação pedagógica” dessa prática social está no fazer. Acerca disso, os autores Vincent, Lahire e Thin (2001), em artigo que tratam da história e da teoria da “forma escolar”¹⁹ escrevem que,

nas formas sociais orais²⁰, a aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 23)

Além dos cuidados que presumimos necessários de se ter com os recém-nascidos de modo geral, o recém-nascido *bororo* passa por procedimentos inerentes à concepção de ser *bororo* nessa sociedade. A participação das entidades sobrenaturais *Aroe* e *Bope* na vida da criança tem influências desde o período de gestação. Acerca disso, Viertler escreveu:

A formação do feto é associada a uma entidade sobrenatural, o *bope*. (...) O crescimento do feto está associado ao *bope* em função do respeito demonstrado pela progenitora e seu marido em relação a um conjunto de regras ligadas à alimentação e ao intercuro sexual. (VIERTLER, 1978, p. 3-4)

Os parceiros sexuais compartilham o *raka*, a força vital, entre si e com seus filhos pequenos ao trocarem fluidos e ao conviverem fisicamente próximos, por isso cada um participa da natureza orgânica do outro. Ao mesmo tempo em que é potente o *raka* também é

¹⁹ Os autores situam a invenção da forma escolar na França, nos séculos XVI e XVII, ligada a formas políticas de exercício de poder. A socialização que a forma escolar instaura baseia-se em regras impessoais para uma relação pedagógica entre “um mestre” e “um aluno”. É uma relação que se autonomiza em relação a outras relações sociais, instaurando lugar específico (distinto dos lugares onde se realizam atividades sociais), tempo específico (o tempo escolar), mestres e professores sujeitos à conduta das escolas (a disciplina escolar). (p. 11, 13)

²⁰ Os autores definem “formas sociais orais” como a lógica que orienta as sociedades ditas primitivas por meio dos saberes, do saber-fazer, dos costumes, das tradições, dos mitos e dos ritos. (p. 20)

perigoso, em função disso a mistura desses fluidos precisa ser disciplinada por regras de exogamia, prescrições alimentares e couvade para não provocar doença e morte.

Segundo Caiuby Novaes (1986, p. 158), os alimentos que a gestante *bororo* ingere devem ser moles e não duros, uma prescrição que para ela estaria associada à própria constituição do corpo da criança em formação. As carnes e os frutos do cerrado para consumo devem ser cozidos e não assados. Caso pai ou mãe da criança consuma carne assada, acredita-se que isso acarretaria manchas azuis pelo corpo do bebê.

Em campo, uma mulher narrou para mim que, quando estava grávida de seu primeiro filho, consumiu sem saber carne de caça na casa de uma outra mulher, que disse a ela que era carne de *tapira* (vaca). Logo que o bebê nasceu, a família notou que ela se assustava com frequência, sem que aparentemente nada lhe provocasse sustos. Os avós paternos da criança perguntaram aos pais se eles haviam comido algum alimento interdito durante a gestação, e a avó os consultou quanto a chamar o *bari* da aldeia para tratar dessa situação.

O *bari* veio cedo até a casa dessa família, fez o atendimento e disse que no outro dia falaria o que estava acontecendo. No dia seguinte, mandou dizer para a avó paterna da criança que a mãe da criança, enquanto grávida, comera carne indevida, mas que ela não sabia. Avisou também que a criança não mais ficaria assustada.

Depois que a criança nasce, ao ser visitada pelas mulheres mais velhas dos clãs do pai e da mãe, seu rosto é tocado por elas como se estivessem massageando-o. De acordo com Caiuby Novaes, ao procederem dessa forma, essas mulheres estariam

acentuando as características fisionômicas do grupo: pressionam as bochechas, fazendo saltar as maçãs do rosto, afinam o nariz e pressionam a testa, fazendo sobressair a região das sobrancelhas. Agem como que completando, ou reafirmando culturalmente o molde fornecido pela natureza. (CAIUBY NOVAES, 1986, p. 162)

A criança também costuma receber dos familiares a pintura de urucum por todo o corpo (vi isso acontecer com três recém-nascidos). Segundo a avó de uma dessas crianças, essa pintura era feita para que a criança crescesse forte. Ela é uma pintura comum, que pode ser aplicada em todas as crianças, evidenciando que elas são portadoras de força vital.

Na prática social – cuidar dos recém-nascidos - as “ações pedagógicas” englobam pessoas pertencentes aos clãs do pai e da mãe da criança. No fazer das mulheres mais velhas, as avós e as tias maternas e paternas, as mães das crianças e também as irmãs mais velhas delas vão vendo, ouvindo, aprendendo a manipular/manipulando o corpo da criança e entendendo por que é necessário fazer isso. Pelo fazer, as gerações mais velhas de mulheres

vão repassando a prática, o modo de cuidar dos bebês *bororo*, às gerações de mulheres mais novas, que posteriormente serão as mulheres mais velhas a repassar, pelo seu fazer, esses cuidados a outra geração de mulheres mais novas.

A atribuição dos homens depois do nascimento da criança é a de ir à caça dos animais, cujos pedaços de carne serão oferecidos aos nominadores da criança, geralmente os tios maternos (como descrito no capítulo II, houve variação de nominadores na Aldeia Central). Segundo Caiuby Novaes (1986, p. 169), esses animais não podem ser aqueles que estão na lista de propriedade de *Bope*. Um cuidado que, segundo a autora, precisa ser tomado a fim de distanciar esse ser *bororo*, que está iniciando o seu ciclo de vida, cada vez mais da feiura de *Bope* e do cheiro forte das carnes dos animais que lhe pertence.

Nessa prática social, cuidar dos recém-nascidos, não há uma intencionalidade explícita de ensino ou de aprendizagem, no sentido de o grupo familiar realizar os procedimentos, dando ênfase ao uso da linguagem verbal para dizer que pretende a aprendizagem dos mais jovens.

As ações são parte da rotina da vida diária de uma casa *bororo* em que mora um recém-nascido. Os procedimentos empregados na realização das ações são próprios ao modo de os *Bororo* conceber esse ser, ocupados na sua formação como “a gente”, e, por isso, tomando as providências para inseri-lo socialmente. Essas ações podem ser qualificadas como “ações pedagógicas”, quando compreendidas que, partindo da esfera doméstica, envolvendo membros dos clãs responsáveis pela procriação da criança, elas ganham relevância social por perpetuarem um modelo de sociedade, em que há regras que determinam quem deve casar com quem, para morar em que lugar, para prestar serviços a quem, devido a quê, em que circunstâncias e de que modo. São regras explicitadas no fazer, sem necessariamente passar pela linguagem verbal. Elas explicam o como e o porquê, em se fazendo.

São “ações pedagógicas” voltadas as primeiras etapas do ciclo da vida *bororo* e que remetem a toda uma concepção de círculo social *bororo*.

C) Prática social 3 – Ritual de nomeação: “ações pedagógicas” em imagens

Figura 33 - Em destaque, à frente, três mulheres *Aroroe* confeccionando enfeite para o ritual de nomeação



Essa fotografia foi feita durante os preparativos do ritual de nomeação que aconteceu na Aldeia Central, em janeiro de 2013. Nela, as três mulheres *Aroroe*, sentadas sobre a esteira, num pequeno círculo, preparam o enfeite de testa da mulher que vai ter oficializado o seu recebimento de nome *Aroroe*. Elas estavam acompanhadas por mulheres mais experientes que as auxiliavam a cortar as penas de araras vermelha e amarela, cujos pedacinhos iam sendo colados cuidadosamente com resina sobre uma base apoiada em uma garrafa.

Junto com as mulheres *Aroroe*, estavam sentadas a tia e a avó paterna dos três filhos da mulher que recebera nome *Aroroe*. Avó e tia pertencem ao clã *Baado Jebage* e preparavam os enfeites desse clã para as crianças, com penas de arara vermelha. Três anciãos, um *Aroroe*, um *Baado Jebage* e um *Apiborege* ficavam próximos às mulheres que estavam confeccionando os enfeites, sentados em bancos perto da esteira. Vez ou outra, as mulheres se levantavam, iam até eles com os enfeites em confecção sobre a garrafa e os consultava quanto à composição do desenho do clã que elas estavam formando com as penas.

Figura 34 - Três enfeites de testa do clã *Baado Jebage* e um enfeite do clã *Aroroe*



As mulheres *Baado Jebage* consultavam o ancião *Baado Jebage*, as mulheres *Aroroe* perguntavam ao ancião *Aroroe*, e o ancião *Apiborege* orientava a sua esposa e a sua filha, do clã *Baado Jebage*, a confeccionarem o enfeite para o neto da sua esposa. Elas se dirigiam a eles, mostravam a produção do enfeite, ouviam as orientações e retornavam à sua confecção.

O desenvolvimento dessa atividade mostra a interação das gerações *bororo* para realizar a ação de confeccionar os enfeites de testa para a prática social – ritual de nomeação. Os mais experientes dos clãs envolvidos no ritual ocupam a sua posição de mestres na orientação do conhecimento empregado nessa produção. Enquanto as mulheres perguntam e fazem, os anciãos respondem a elas como se faz. O seu falar os referencia como autoridades no ensino, o ouvir e o fazer das mulheres demarcam a sua condição de aprendizes.

Há situações, entretanto, nessa mesma prática social, em que mestre e aprendiz realizam a mesma ação. Os dois falam, ainda que a autoridade do falar seja do ancião-mestre.

Figura 35 - Ritual de nomeação de menino *Aroroe*



A foto 35 mostra o momento do ritual em que o padrinho “grita” o nome ou os nomes de seu afilhado. Nela, o ancião do clã *Aroroe* se posiciona logo atrás do seu sobrinho, o padrinho do menino, e vai dizendo, para que o seu sobrinho repita, quais são as palavras que devem ser pronunciadas ao fazer esse procedimento. É mais um momento de repassar o conhecimento ao membro de seu próprio clã. Diferente dos enfeites, que cada clã tem os seus, as leituras que fiz de outros autores sobre a descrição de rituais de nomeação *bororo* indicam que há um texto comum a ser dito por todos os clãs, a particularidade de cada um são os nomes.

Os membros dos clãs envolvidos no ritual de nomeação demonstram todo um cuidado com as ações realizadas neles. Isso porque há membros de diferentes clãs sendo nominados (no ritual que assisti havia 10 crianças e uma mulher adulta), e os membros desses clãs observam os procedimentos uns dos outros e tecem comentários relativos à correta confecção dos enfeites, ao procedimento adequado no momento de “gritar” o nome da criança, à riqueza e à beleza da ornamentação da pessoa que está recebendo o nome, a não usurpação de nome de um clã pelo outro.

Diante de tudo isso, o conhecimento do clã está em avaliação e importa que os mestres desse conhecimento, em cada clã, se apresentem para orientar os mais novos, futuros orientadores das próximas gerações. A origem da divisão dos enfeites e do modo de confeccioná-los está no *bakaru* de cada clã. Além disso, a própria motivação para a realização da cerimônia de nomeação da criança está fundamentada no conhecimento de *bakaru*.

A fala, a explicitação do como se faz enquanto se faz é uma “ação pedagógica” socialmente legitimada. Quem está se utilizando do direito de realizá-la tem autoridade para isso. No caso dos anciãos que orientam, falam como se faz, a autoridade conferida a eles para exercerem a ação de falar vem dos membros de seus clãs de pertencimento e da própria comunidade, que os considera líderes rituais.

Há um momento específico em que a fala deles é restrita às mulheres de seus clãs ou a mulheres de outro clã com quem possuem relação consanguínea e afim de parentesco, quando elas estão confeccionando os enfeites. Há momento, porém, em que falar como se faz alcança pessoas de outros clãs. São expectadores que participam da prática social e difusamente podem aprender procedimentos comuns a todos os clãs nesse ritual, como: saber quais são as palavras ditas quando se “grita” o nome da criança que está sendo nominada, saber como é feita a dança do padrinho quando ele se dirige ao afilhado, tocando e dançando.

No ritual de nomeação, as “ações pedagógicas” estão mais publicamente em evidência, porque agrega núcleos familiares com variedade de representatividade clânica e, conseqüentemente, disponibiliza à apreciação de todos os envolvidos a diversidade de saberes de que cada clã é proprietário, por meio do patrimônio que apresenta e do modo como o produz.

Duas observações ainda devem ser feitas na descrição das “ações pedagógicas” flagradas em imagens do ritual de nomeação na Aldeia Central ou apenas mencionadas de terem sido vistas. A primeira delas diz respeito à participação do ancião *Apiborege* como orientador da confecção de enfeites *Baado Jebage*.

Segundo Viertler (1976, p. 93-94), o pertencimento desse ancião à metade *Tugarege* dá-lhe o “direito de utilizar matéria-prima de espécies associadas a outro lado [*Ecerae*]”. Isso “se expressa pela manufatura dos enfeites e armas que, amarrando, colando, perfurando o material imperecível dos animais, expressam feixes de direitos e deveres cerimoniais entre homens de lados diversos”, que vivem relação afim de parentesco, provenientes de concessões (de enfeites, cantos, danças) feitas entre ancestrais de clãs de metade oposta. A

outra possibilidade de “mexer” com o patrimônio de outro clã, de metade oposta, ocorre quando se faz *mori* para um defunto de um clã dela e se adquire esse direito.

Outra observação é quanto à forma de algumas mulheres *bororo* se sentar em posição de lótus (na foto 33, três mulheres estão nessa posição). Segundo observou o professor 2, é uma posição comum de as mulheres *bororo* ficarem, quando estão confeccionando algum artefato, seja como atividade da prática social – ritual de nomeação - ou não.

Na ida às casas das famílias da Aldeia Central, vi mulheres mais velhas e mais jovens, sentadas na posição de lótus sobre a esteira, confeccionando *kodo kora* para as paredes das casas, *parikiboto*, colares e brincos para venda. Durante o funeral, também observei que essa era a forma como as mulheres enlutadas se sentavam para chorar e que algumas outras mulheres também se sentavam assim para cantar. Esse modo de as mulheres *bororo* postarem seu corpo para alguns fazeres, em si, já denota a peculiaridade de um fazer, que se reproduz como aprendizado entre as gerações.

Em suma, a descrição das “ações pedagógicas”, destacadas de imagens do ritual de nomeação, mostrou que ao mesmo tempo em que existem atividades dessa prática social que permitem que as “ações pedagógicas” estejam focadas num grupo clânico, composto por pessoas que ensinam-falando e por pessoas que aprendem-ouvindo-fazendo, há um alcance maior da prática social como ação educativa, desprovida de intencionalidade explícita que, entretanto, porque acontece no meio *bororo*, difunde modos de viver dos *Bororo*, segundo seus códigos culturais. Enquanto o ser *bororo* vai sendo inserido socialmente, a sociedade vai estabelecendo a sua ordem social.

D) “Ações pedagógicas” em relato na prática social 3: ritual de nomeação

Neste relato do ritual de nomeação do irmão caçula da professora 2, outros procedimentos dessa prática social são evidenciados por ela. Diferentemente do ritual de nomeação a que assisti, realizado na casa de uma anciã *Baado Jebage*, bisavó paterna das crianças que receberam nomes *Aroroe*, este aconteceu no *bororo*, onde frequentemente se realizava esse ritual, segundo descrição de outros autores e observação do professor 2.

Era batizado do meu irmão caçula. Aí tinha muita criançada. Minha mãe tava separada do... que geralmente é o marido, o pai da criança que pega o padrinho e leva lá no centro, né. Aí, como minha mãe tava separada do... do pai do meu irmãozinho, aí ela... aí teria... ela tinha que pegar o compadre dela pra levar lá no centro. Aí, foi outra pessoa que foi, aquele marido de D. [diz o nome da senhora] que pegou... Assim, ninguém chamou ele, mas

quando ele viu minha mãe lá no centro, ele correu lá, porque ele já sabia quem era o padrinho. Por exemplo começa hoje, aí amanhã dá o nome e todo mundo fica sabendo como que é. Aí ele foi lá e pegou o padrinho de meu irmãozinho. Aí ele não pegou... de todo mundo é com *ika*, né, aquele instrumento comprido, assim, fino, né. Aí pro meu irmão ele pegou o *pana*, que era outro instrumento. Todas as crianças, assim do *Ecerae*, tinha *Tugarege*, assim, que tinha muita criança, só do meu irmão que foi diferente, não foi de *ika*, foi de *pana*. Aí, foi isso que eu fiquei interessada, as duas coisas: por que o homem que não era do nosso clã pegou o padrinho do meu irmão e quando o padrinho foi pra dar o nome pra ele, ele foi tocando... não foi o *ika*, foi o *pana* que ele tava tocando, né. Aí, eu falei, mas isso, por que só do meu irmão foi diferente, né, do *pana* e todo mundo foi com *ika*. Aí, eu perguntei depois, falei, perguntei das duas coisas. Aí minha mãe falou que é porque, assim, ele, que quando ainda tinha a lei do *Bororo*, a gente podia casar com o clã dele. Então era por direito. Então ele podia, ele sabia, então por isso que ele foi, assim, fazer isso. Aí ele pegou *pana* porque diz que é só nós que é com *pana*, diz que, assim, não é com *ika* é com *pana* que o padrinho pode tocar. (Professora 2)

Há uma situação de aprendizagem confessa nesse relato, envolvendo o clã de pertencimento da professora 2, *Bakoro Ecerae*, e o clã de pertencimento do senhor que presta auxílio à mãe da professora 2 durante o ritual, *Apiborege*. A professora 2 vê e ouve o ritual. Sua observação desperta interesse em compreender dois fazeres no ritual: a condução do padrinho da criança por um senhor do clã *Apiborege*, e a entrega de *pana* ao padrinho para que ele tocasse, quando fosse ao encontro da criança para “gritar-lhe” o nome.

A referência buscada pela professora 2 para falar, explicar, esclarecer o que ela procurava entender foi a sua mãe, uma pessoa mais experiente de seu núcleo familiar e também de seu próprio clã. Ao falar, a mãe da professora 2 recorre ao conhecimento da “lei do *Bororo*” para dizer que foi devido ao conhecimento que o senhor *Apiborege* tinha dessa “lei” que ele fez o que fez. O passado: “quando ainda tinha a lei do *Bororo*, a gente podia casar com o clã dele. Então era por direito” fez-se presente naquele momento, porque teve “lei do *Bororo*” motivando a mãe da criança a realizar o ritual de nomeação do filho e teve “lei do *Bororo*” sendo acionada pelo indivíduo que não relegou uma de suas funções sociais.

No ritual em questão, membros dos clãs que compõem o núcleo familiar têm obrigações, fazeres a serem cumpridos para que a prática social aconteça. Como um dos membros desse núcleo não cumpriu com o seu fazer, um membro do grupo social, resguardando-se na “lei do *Bororo*” foi lá e fez, de modo que o ritual de nomeação do menino foi concluído e, de modo, que foi oficializada a sua inserção social.

Diferente da ação de falar assumida por esse mesmo senhor *Apiborege* na descrição anterior sobre a ação de confeccionar enfeites, quando ele orientava esposa e filha porque

havia relação afim de parentesco com uma e relação consanguínea com a outra; neste caso, o seu fazer – conduzir o padrinho da criança *Bakoro Ecerae* e entregar-lhe *pana* para que tocasse – foi motivado por um direito concebido pelo *bakaru*, ainda que não vivenciado por ele e pela mãe da criança, em situações externas ao ritual.

Novamente, as regras sociais, manifestadas por meio de saberes na prática difundiram e reforçaram a identidade social *bororo*. Para não fugir ao registro do particular legal acionado nas “ações pedagógicas” contidas nesse relato, lembro que as relações entre esses dois clãs (*Apiborege* e *Bakoro Ecerae*) remontam *bakaru* já referidos nesta escrita (a passagem de poder de *Akaruio Boroge* a *Akaruio Bokodori* e a história dos gêmeos *Akaruio Bokodori* e *Mamuiawuge Eceba*), por isso que, investido da autoridade de ser esposo da mulher *Bakoro Ecerae* pelo *bakaru*, é que o senhor *Apiborege* foi ao encontro do padrinho da criança com *pana* para que ele, também autorizado pelo *bakaru*, pudesse tocá-la na nomeação de um *Bakoro Ecerae*.

4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TADARIMANA

Em relação à educação escolar, historicamente, ela faz parte das vivências dos *Bororo* de Tadarimana desde o início da segunda década do século XX. Para Isaac (2004), a convivência *bororo* com esse modelo de educação pode ser dividida em quatro fases:

- 1) Entre 1913, ano da fundação da primeira escola oficial no vilarejo Rio Vermelho, e 1958, quando o S.P.I.L.T.N. estabelece no lote Tadarimana o Posto Indígena Barbosa de Faria, com casa do Chefe de Posto, enfermaria e Escola. Nesse período, há indicações de que alguns índios tenham estudado no Vilarejo Rio Vermelho (depois povoado de Rondonópolis).
- 2) Entre 1958, ano da implantação da primeira escola em Tadarimana, pelo S.P.I.L.T.N., até 1978, quando a escola foi transferida para o atual P.I.T. devido a uma enchente que destruiu a antiga Aldeia.
- 3) Entre 1978, quando foram instalados o atual P.I.T. e a atual Aldeia Central de Tadarimana, distantes um do outro dois quilômetros, e 1995, quando foi realizado o I Seminário de Educação Escolar Indígena de Tadarimana. Depois de um processo de três anos de discussão, os índios formularam institucionalmente uma política indígena para o setor de educação na referida Área Indígena.
- 4) A partir de 1995, após o Seminário de Educação Escolar Indígena de Tadarimana, quando os índios implantaram sua política em consonância com as políticas indigenistas do Estado (através do MEC, SEDUC, UFMT, SMEC/ROO, FUNAI), das ONGs envolvidas (Missão Salesiana, CICAF, Centro de Direitos Humanos Simão Bororo de Rondonópolis – CDHSB/ROO) e do órgão financiador do Projeto Tucum, o Banco Mundial, através do PRODEAGRO. (ISAAC, 2004, p. 104)

A inauguração da escola indígena da Aldeia Central de Tadarimana, em 19 de abril de 1997, no local em que se encontra atualmente, está dentro da quarta fase na divisão feita pelo autor. Nessa ocasião, segundo Isaac (2004, p. 110), foi nomeada pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis a pedagoga Dulcilene Rodrigues para trabalhar com a educação escolar indígena do município. Ela organizou a escola na Aldeia Central e abriu salas anexas nas localidades de *Pobore*, *Praião* e *Paulista* (antigo povoado da Terra Indígena Tadarimana).

Essa pedagoga continuava coordenando a educação escolar indígena até à época da pesquisa de campo, quando funcionavam a escola na Aldeia Central, atendendo a alunos do 1.º ao 8.º ano do ensino fundamental; a escola do povoado de *Praião*, atendendo a alunos do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental; e sala anexa multisseriada no povoado de *Pobore*, atendendo crianças do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental. À exceção da coordenadora e do professor de Educação Física, todos os demais profissionais da educação eram indígenas.

Isaac (2004, p. 108-111) relata ainda como foi o processo para que a prefeitura de Rondonópolis assumisse a escola de Tadarimana, entre 1992 e 1995. Segundo o autor, a realização do *I Seminário de Educação Escolar Indígena de Tadarimana*, nos dias 12 e 13 de dezembro de 1995, foi decisiva para o desenlace da situação. O pesquisador participou do Seminário, que contou com as presenças da secretária de estado de educação na época, Terezinha Furtado Mendonça, das antropólogas, Renate B. Viertler e Edir Pina Barros, e dos *Bororo* de Tadarimana.

Após o Seminário, para atender uma das solicitações da comunidade, que pedia a escola da Aldeia Central num local mais próximo da concentração das casas, a Seduc – MT encaminhou ao MEC a solicitação para a construção do prédio escolar de alvenaria. Em atendimento aos pedidos do pesquisador e da Seduc – MT, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rondonópolis (SMEC/ROO) incluiu essa solicitação no Plano Anual de Atividades da Prefeitura de Rondonópolis.

De acordo com Isaac, entre as justificativas dos líderes *bororo* para que a escola fosse transferida de local estavam os problemas acarretados pela distância que as crianças tinham que percorrer para chegarem à escola (da concentração das casas na Aldeia Central até o lugar em que funcionava a escola, próximo ao Posto da Funai, há uma distância de 2 km a ser percorrida) e a possibilidade de a escola ser usada na aldeia como o local no qual eles se reuniriam para tratar de assuntos que não estivessem relacionados “a cultural”, ou seja, assuntos que não eram próprios da cultura e que não poderiam ser discutidos no *baito*.

Com esse último argumento para solicitar a escola mais próxima deles, os *Bororo* da Aldeia Central já atribuíam função para ela entre eles. Parece que, naquele momento, ela era a instituição de *barae*, onde poderiam discutir questões do mundo dos *barae*, com as quais conviviam.

Quinze anos passados dessa solicitação, na proposição por compreender a finalidade atribuída pelos *Bororo* à escola da aldeia, procurei observá-la como um dos elementos na paisagem dela. Meu interesse não foi destacá-la dessa composição carregando as tintas em aspectos de sua organização (administrativa e curricular) e funcionamento, com base em orientações e em princípios legais-normativos que têm servido de diretrizes gerais para a escola indígena no emaranhado institucional.

Os contornos que traço da escola durante o período de convivência com os *Bororo* da Aldeia Central vêm da minha inserção nela como mais um dos lugares da comunidade por que passei para desenvolver a pesquisa. No quadro da aldeia, meu ponto de partida foi buscar com os sujeitos a compreensão da moldura: metáfora das ordenanças, *bakaru*, e sua presença nas vivências do povo que o constituiu como padrão para a vida. Chegar à escola da aldeia motivou essa estruturação de pesquisa e dá a ela o alcance possível na escolha deste percurso.

Estive na escola para gravar entrevistas com o professor 1, as professoras 1 e 2, a jovem senhora *Kie*, a jovem senhora *Iwagudu-doge coreuge* 1, o cacique (todos funcionários da escola), por opção deles. Em outros momentos, fui até ela para conhecer o acervo de livros; para imprimir textos ilustrados produzidos pelos alunos da professora 1 para exposição do dia da “Festa das comidas típicas”; para entregar projeto de leitura literária, solicitado a mim pela coordenadora pedagógica; para participar de eventos festivos como a festa junina e a “Festa das comidas típicas”.

Essa última atividade é a experiência selecionada para evidenciar aspectos da educação escolar na Aldeia Central de Tadarimana, porque a minha participação nela possibilitou o acesso a produções escolares de professores e alunos publicamente expostos. A partir dessa observação, fui em busca de mais informações. Sobre a origem do evento, conversei com a professora 2. Foi ela quem elaborou um projeto para alfabetizar seus alunos com receitas de comidas típicas da culinária *bororo*, e a “Festa das comidas típicas” passou a acontecer a partir daí.

Sobre as atividades escolares expostas durante a “Festa das comidas típicas” de que participei, em abril de 2012, conversei ainda com o professor 1, porque ele variou na temática de trabalho e desenvolveu atividade sobre pinturas faciais dos *Bororo*. Assim, a explanação

analítica que faço da “Festa das comidas típicas” destaca a sua origem, o seu desdobramento temático e aspectos de sua realização. Para isso, utilizo-me de fragmentos de gravações em áudio, feitas com a professora 2 e com os professores 1 e 2. Também serão usadas fotografias de cartazes afixados na sala de alfabetização, de trabalhos escolares expostos durante o evento e de comidas e bebidas servidos na “Festa”.

A partir de 2009, a “Festa das comidas típicas” foi assumida pela comunidade como prática social, em seu calendário festivo. Desde então, ela acontece anualmente no dia 19 de abril, em comemoração ao dia do índio e ao aniversário da escola da Aldeia Central. Trata-se de um evento social que envolve os locais e atrai pessoas (principalmente estudantes e professores) do município de Rondonópolis.

As “ações pedagógicas”, destacadas nessa explanação, visam mostrar, nos limites desta abordagem, as experiências de ensino com conhecimentos *bororo* propostas por dois professores da escola, a maneira como elas vão indicando finalidade para a educação escolarizada na aldeia e função da escola entre eles e, também, sugerindo discussões acerca das implicações de a escola fazer uso didático de conhecimentos *bororo*.

A “Festa das comidas típicas” é circunstância para que produções escolares elaboradas por alunos e professores sejam expostas à apreciação comunitária, na escola e no paliçada, e ocasião para a degustação de alimentos da culinária *bororo*.

4.2.1 “Festa das comidas típicas”: origem

O fragmento abaixo foi selecionado de uma conversa gravada em áudio com a professora 2. Nele, ela traz as primeiras informações de qual era a proposição inicial daquilo que posteriormente veio a tornar-se a prática social “Festa das comidas típicas”.

Eu comecei a desenvolver esse projeto em 2009, porque a coordenadora toda vez deixa a gente escolher um tema para trabalhar na semana indígena, né. Aí, todo mundo escolheu. Eu escolhi a comida típica porque eu percebi que todo mundo, assim, os mais velhos falavam com lembrança a comida que eles comiam e que agora é difícil encontrar nas casas, é difícil de preparar, né, porque tem gente que nem sabe preparar. Aí nós começamos a estudar. Como eu sempre trabalhei com alfabetização, aí eu achei mais fácil alfabetizar assim, com esse tema também que envolvia a comida. (Professora 2)

Tendo a possibilidade de escolha, a professora 2 optou por trabalhar o tema “comida típica” como projeto para alfabetizar, motivada pela “lembrança” dos mais velhos. Com isso, passaria a desenvolver uma proposta de ensino em que o tema iria além da “semana

indígena”, porque adensaria o currículo escolar como conteúdo-base para o ensino. Também, com essa escolha, a professora 2 olhou para duas pontas do ciclo da vida *bororo*, no plano material de mundo: ela ouviu a “lembrança dos mais velhos” e, com ela, propôs-se a iniciar as crianças na leitura e na escrita alfabética.

Para realizar o projeto, a professora 2 planejou atividades para serem desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar. O estudo: “nós começamos a estudar”, parece ter sido a primeira delas, e, no fragmento abaixo, a professora descreve quais foram as suas referências e quem participou do aprendizado com ela nesta etapa:

Eu consultei as pessoas da comunidade, assim, as mulheres mais velhas. Aí, elas que me falavam os nomes das comidas, aí eu escrevia, aí que eu passei numa lista bem grande. Tinha mulher que nunca tinha visto a comida, não sabia como preparar. Aí, elas pegavam a receita com as mulheres mais velhas da aldeia. Acho que elas aprenderam também, né.

Essa exposição da estratégia utilizada pela professora 2 para a coleta de nomes das comidas com as mulheres mais velhas mostra particularidades da sociedade *bororo*. A primeira delas diz respeito às autoridades socialmente reconhecidas para ensinar a preparar os alimentos da culinária *bororo*. Essas mulheres são referências nesse conhecimento, por serem as mais experientes na convivência comunitária, tendo passado por muitas situações de aprender-fazendo para poderem ensinar-falando ou fazer-dizendo.

Num dos documentos do sistema de ensino apropriado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução n.º 5/2012), na “Seção I – Dos currículos da Educação Escolar Indígena”, o Art. 15, § 6.º, dispõe como um dos critérios a serem observados na organização curricular das escolas indígenas a garantia da “inclusão de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas”.

Nessa etapa do projeto, o conhecimento foi buscado com “especialistas em saberes tradicionais” (Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, “Título I – Dos Objetivos”, Art. 2.º, inciso VIII), que tiveram como aprendizes a professora 2 e outras mulheres mais jovens, provavelmente as mães dos alunos dessa professora.

Para aprender, a professora 2 ouvia e escrevia a lista com os nomes das comidas. Outras mulheres, que nunca tinham “visto a comida, não sabia [m] como preparar”, para “pegarem” as receitas, certamente ouviram das mais velhas além do nome das comidas, a lista de ingredientes e o modo de prepará-las. Nessa relação, quem tem o conhecimento fala e quem busca tê-lo ouve, anota, faz. Essas “ações pedagógicas” mesclam características dos sistemas de ensino encontrados na Aldeia Central.

Ainda no processo de pesquisa sobre o tema a ser desenvolvido no projeto, a professora 2 explica que seleciona os ingredientes para o preparo das receitas, considerando os critérios sociais que condicionam as relações dos *Bororo* com *Bope* ou, mais precisamente, com as plantas e animais de que ele é proprietário:

Aí eu comecei a pesquisar o nome das frutas, os animais que podia, que não podia, porque tem animais proibidos, né. E aí agora ficou mais difícil porque não tem mais *Bari*. Aí tem que ser só quem sabe os remédios que passa, aí pode comer.

A professora 2 também fez referência à relação dos *Bororo* com os *Aroe* (almas dos mortos): “Aí diz que quando tem funeral, essas coisas que as mulheres mandam pro *baito é boe kugu* [mingau de farinha com caldo de carne de caça ou de peixe], né, que eles assim, os *Bororo* gostam muito.” A alusão de *Bope* e *Aroe* nessa proposta de ensino projetada pela professora 2 vem das relações sociais dos *Bororo* com os seus outros, dentre os quais estão essas entidades sobrenaturais. São particularidades do mundo dos *Bororo* visibilizadas nos procedimentos dessa experiência de ensino, escolarizada em sua projeção.

Quanto aos procedimentos ainda, nesta descrição que a professora 2 faz sobre a preparação de duas das receitas, ela mostra modos de fazer pouco praticados (algumas mulheres desconheciam as comidas, inclusive) de alimentos consumidos com menos frequência pelos *Bororo* da Aldeia Central, dadas as outras possibilidades advindas com o poder de compra, inserção de outros produtos na dieta alimentar e uso de eletrodomésticos para a sua preparação. Produtos coletados na mata de Tadarimana e nas roças dos quintais são a base destas receitas:

Aí tem o *jumeturennotadado* que é... coco, castanha com mandioca assada. Dessa vez fizeram muito. É castanha de babaçu, assim, qualquer castanha pode ser. Primeiro soca a castanha até virar paçoca, né. Aí coloca a mandioca assada, aí soca tudo junto de novo no pilão. Aí depois fica aquela massa pronta pra comer.

Aquele coquinho cozido que estava na mesa, diz que desse coquinho também faz bolo, ninguém fez o bolo. Tira a massa, daí faz o bolo. Colocava na água, aí quando chegava no ponto que as pessoas queriam, tirava da água e assava pra ficar mais fácil de tirar... [a polpa]. Isso. Aí que fazia o bolinho. Ia preparando e colocando na água quente.

Figura 36 - Cocos de palmeira de babaçu cozidos e polpas de bocaiuvas cozidas



Entre os utensílios usados no preparo de uma das receitas, a professora 2 cita o pilão, ainda encontrado em algumas casas da aldeia. A foto 36 mostra a bandeja de fabricação *bororo (baku)* como um dos utensílios usados para servir alguns alimentos. Nessas receitas, ingredientes como sal, leite e óleo não aparecem, pois só posteriormente foram inseridos na dieta dos *Bororo*, com a intensificação das relações de contato.

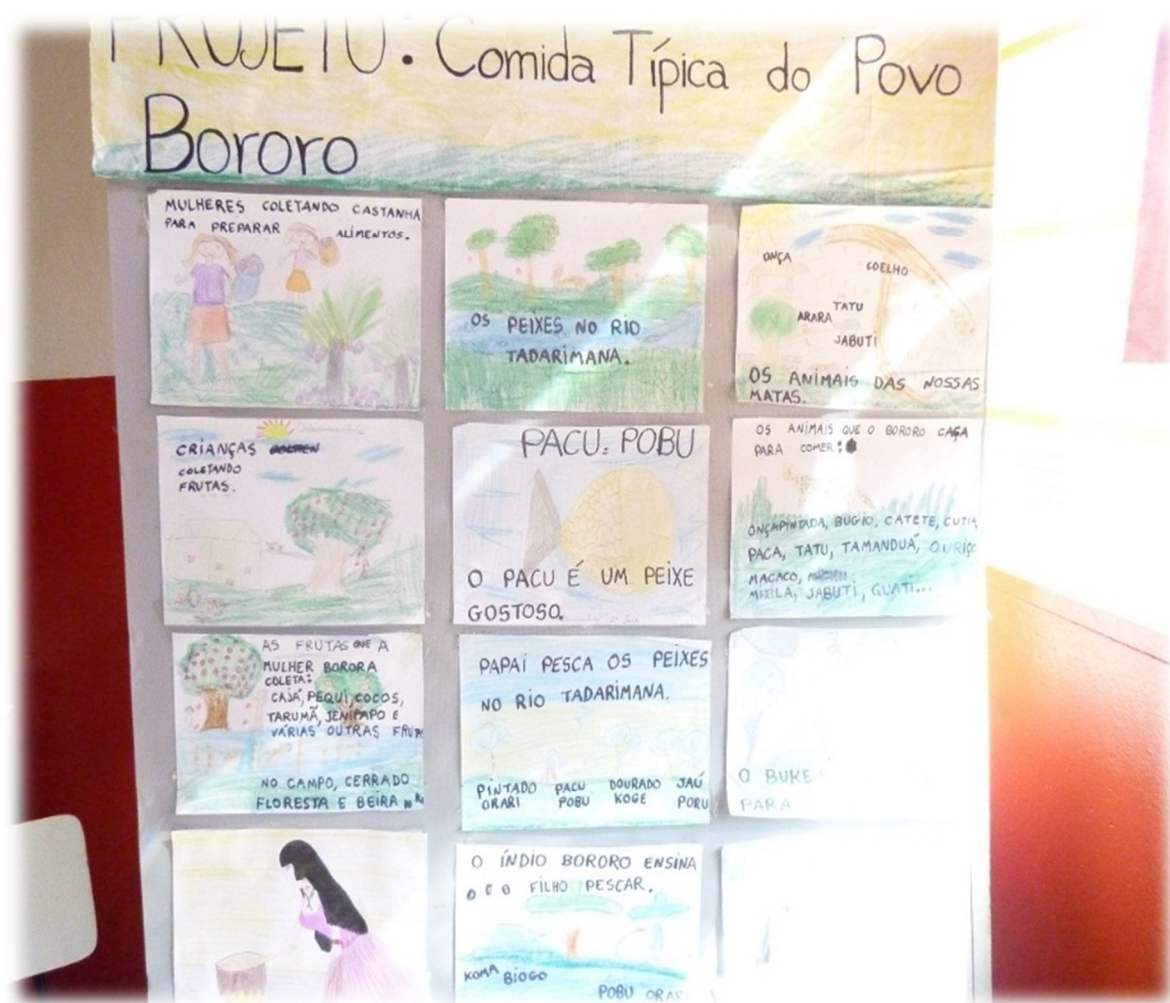
Com esses procedimentos, mulheres *bororo* da Aldeia Central iam apresentando modos de fazer muito próprios envolvidos em todo o processo de preparo desses alimentos: da coleta à maneira de servir para a degustação. Esse modo diverso de fazer continuou a mostrar-se no desenrolar do projeto de ensino da professora 2, quando os idosos da aldeia foram convidados por ela e pelos seus alunos a virem para a sala de aula vivenciarem a “lembrança”. Como motivadores da elaboração dessa proposta, os idosos se alimentaram do que lhes foi servido e também sugeriram:

Eles gostaram muito. No mesmo dia, falaram na nossa língua que não viram animais, né, que era pra ir pra outra aldeia pra caçar, pescar lá pra fazer pra todo mundo. Só que esse daí já ficou para a comunidade. Eles querem, eles gostaram muito assim. Aí eles vão fazer. Aqui tem coisas pras mulheres preparar, agora caça e pesca não tem, tem que ir pra outra aldeia. Aí, nesse dia já combinaram a festa. (Professora 2)

Enquanto a aquisição dos ingredientes dependia da coleta na mata e da colheita na roça familiar, o grupo que participava do projeto da professora 2 estava mais restrito às crianças que estavam sendo alfabetizadas e às mulheres próximas a elas (mães, avós e tias, principalmente). Caiuby Novaes (1986, p. 158) e Viertler (1991, p. 47) registram a coleta como atividade desenvolvida pelas mulheres na sociedade *bororo*. Já em outra produção, Viertler (1976, p. 23) descreve homens e mulheres participando dessa atividade. Na Aldeia Central, vi famílias (geralmente pai, mãe e filhos) indo à mata coletar pequi e cajuzinho e também tomando conta de sua roça familiar.

No cartaz seguinte (figura 37), exposto na escola durante a “Festa das comidas típicas”, em 2012, lê-se que mulheres e crianças praticam a atividade de coleta. De certo modo, isso reforça que essa atividade desenvolvida, como parte de uma proposta escolar de ensino, envolveu a participação de algumas mulheres da Aldeia Central e de crianças em fase de alfabetização.

Figura 37 - Cartaz exposto em sala de aula durante a “Festa das comidas típicas”, em 2012



A sugestão dos idosos para que as carnes de animais viessem para a mesa amplia o grupo de participação no projeto, leva as pessoas da comunidade às áreas de outras aldeias com maiores possibilidades para a obtenção desses produtos e desloca o momento da degustação do prédio escolar para o paliçada. A “Festa” é então combinada e assumida como projeto comunitário.

As caçadas e pescarias têm registro etnográfico de serem atividades realizadas pelos homens no mundo *bororo*. Coletivamente, as vi sendo realizadas na Aldeia Central em época de funeral. Durante a “Festa das comidas típicas” de que participei, em 2012, um dos homens, professor na escola *Toribugu Arua*, lamentava ao microfone os poucos alimentos de origem animal sobre a mesa, tendo em vista que não pudera realizar a caça coletiva que havia planejado com os homens do povoado de Praião. Sobre a mesa, além dos pratos e bebidas preparados com vegetais, havia peixes, mas eles não foram adquiridos por meio de pesca coletiva.

Além dos alimentos preparados pelas mulheres, a professora 2 recebeu em sua sala de aula a produção de seus alunos. As crianças viam as mães fazendo os pratos e as ouviam falar sobre a comida. Ver e ouvir foram ações que se juntaram a outra. A professora 2 descreve que as crianças as realizavam com alegria e desenvolviam habilidades ao cumprir essa tarefa:

As crianças gostam muito. Eles pesquisam. As mães vão falando, e eles tentam desenhar ou escrever. Aí, saía cada desenho muito bom. Do jeito que elas viam a mãe socando pilão ou mexendo na panela, eles desenhavam isso e escreviam as receitas, frases também, nome das comidas.

A fim de alfabetizar seus alunos, a professora 2 inseriu no processo, intencionalmente, a casa das crianças como ambiente de letramento, e pessoas da família delas como agência de letramento. Acerca da alfabetização e do letramento, Soares (2004, p. 90), ainda que se arriscando à “excessiva simplificação”, explica que a inserção no mundo da escrita se dá pela aquisição de uma tecnologia – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Porque estão relacionadas com os usos da leitura e da escrita na vida em sociedade, sendo inclusive anterior à alfabetização na escola (KLEIMAN, 2005, p. 18), as práticas de letramento fazem parte da vida da pessoa desde quando ela começa a interagir em seu mundo social. No trabalho integrado da professora 2 com mulheres de convivência próxima dos

alunos, a satisfação que as crianças demonstraram sentir ao realizarem a tarefa de desenhar, escrever nomes das comidas ou copiar as receitas pode estar relacionada à criação de condições interessantes para as crianças descobrirem a leitura em escrita alfabética.

As diferentes formas de registro da atividade, usadas pelas crianças, mostram estágios diversos do conhecimento delas acerca dos modos como se pode representar uma situação. Tanto a imagem quanto os sons da fala podem ser representados com letras do alfabeto convencionado de uma determinada língua. Para a linguista Lemle (2001, p. 6), as letras da escrita alfabética são “risquinhos pretos” sobre a folha de papel, aos quais a criança vai aprendendo a reconhecer o significado no processo de alfabetização.

A publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no final dos anos 1970, ecoou fortemente entre os alfabetizadores, uma vez que, para as autoras, a aquisição das habilidades de ler e escrever dependiam da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita. Em suas interações sociais, as crianças da Aldeia Central de Tadarimana têm contato com os gêneros escritos que circulam pela comunidade. Em função disso, elas tomam conhecimento de forma, estrutura e funções da escrita, faltando-lhes o conhecimento da técnica de decodificação desses signos, reservado ao aprendizado na escola, o que não quer dizer que venha a acontecer somente nela.

Nessa etapa do projeto, o que a professora 2 busca é que as crianças se apropriem do código da escrita alfabética, encontrado em muitos lugares da aldeia. Ela pode ser encontrada nos cartazes informativos do posto de saúde, nas receitas médicas, na elaboração das chaves de times para os jogos nos finais de semana, na produção do regulamento para os torneios entre as aldeias e entre a Aldeia Central e os times dos municípios vizinhos; no próprio ritual de nomeação das crianças, quando, na tarde que antecedeu ao dia de “gritar” o nome, os padrinhos se reuniram e escreveram os nomes que as crianças receberiam; nos rótulos dos produtos consumidos; nos manuais de eletrodomésticos, entre outros gêneros escritos, predominantemente em língua portuguesa, que poderiam ser elencados.

A escrita também está nas relações de interação com os *barae* fora da aldeia. As solicitações do posto de saúde para o DSEI, da escola para a Secretaria Municipal de Educação, da comunidade para a Funai ou para a prefeitura são feitas via ofício escrito; as movimentações bancárias de aposentados, pensionistas, beneficiários e assalariados necessitam do conhecimento dos códigos da escrita; nas transações comerciais que fazem em supermercados e lojas do município de Rondonópolis, a escrita alfabética está presente.

Meliá (1979, p. 60-62) entende que a “alfabetização surge na situação de contato” e que os indígenas estariam fazendo uso dela como “técnica suplementar, tirada do branco, (...) para resolver os problemas trazidos pelo contato”. Segundo esse autor, ela tem “importância capital” em contexto indígena, uma vez que “tem que considerar detidamente as condições pedagógicas nas quais vai ser feita e a situação linguística do índio que vai ser alfabetizado e a política linguística a ser seguida.”.

Nessa experiência de alfabetização projetada pela professora 2 na Aldeia Central, os procedimentos adotados foram mostrando alguns aspectos das condições pedagógicas em que ela foi se desenvolvendo e que usos foram sendo feitos do registro escrito nas línguas faladas nessa comunidade: a *bororo* e a portuguesa. Na etapa em que as ações de coletar nomes das comidas, receitas e produtos para preparar os alimentos, a escrita foi utilizada pela professora 2 e por alguns de seus alunos. O registro escrito do nome dos pratos foi escrito em língua *bororo*, em sua maioria, mas a descrição da receita foi feita em língua portuguesa, conforme cartaz em destaque na foto seguinte:

Figura 38 - Cartaz exposto durante a “Festa das comidas típicas”, em 2012



Em pesquisa realizada com os *Kalapalo*, de Tanguro, e com os *Bakairi*, de Paranatinga, povos indígenas de Mato Grosso, Cavalcanti (1999, p. 97, 103) argumenta que, de modo geral, os índios veem a escrita alfabética como “artefato técnico”, cuja capacidade de manipulação conferir-lhes-á o poder de apropriação do conhecimento de outra língua, sem o interesse de registro escrito da sua, a menos que se lhe atribua uma “função”.

Nesse projeto da professora 2, os cartazes expostos com as receitas, predominantemente escritas em língua portuguesa, sugerem que o projeto não objetiva a

escrita das receitas em língua *bororo* e tampouco a composição de caderno de receitas *bororo*, com registro bilíngue ou não. A propósito disso, a professora 2 chegou a comentar que numa das edições da “Festa das comidas típicas” duas professoras não indígenas organizaram um livreto com as receitas, mas que eles não possuíam mais qualquer exemplar desse livreto. Fiz consulta ao acervo bibliográfico da escola e não localizei nenhum material dessa natureza.

Isso me leva a concluir que o objetivo da professora 2 com a realização da primeira etapa do projeto não seja o de orientar a prática de preparar determinados alimentos da culinária *bororo* por meio de um manual escrito: caderno ou livro de receitas. A cada “Festa das comidas típicas” essa atividade envolve grupos particulares em sua realização, cada qual em sua cozinha, onde as mais experientes acionam da memória e descrevem oralmente ingredientes e modos de fazer os alimentos às menos experientes para que elas aprendam-fazendo.

Nesse sentido, há um contexto de produção específico não só para a prática de cozinhar, como também para as outras que a antecedem: coletar, caçar e pescar. Essas atividades se realizam sem a prescrição escrita de como devem ser feitas e não houve a intencionalidade de que isso passasse a acontecer a partir do projeto da professora 2. Em função do evento social a cada ano, essas práticas apresentam caráter episódico e variável, porque a tradição oral tem demonstrado dar conta do fluxo de propagação desses conhecimentos, utilizando-se de “ações pedagógicas” próprias do “sistema” de ensino *bororo*.

A ideia gestada em 2009, nas entranhas da instituição escolar, veio da observância à “lembrança” dos velhos e, motivada por ela, projetou prática educativa para ensinar a ler e escrever gerações mais novas. Ainda, sobre o acesso à leitura e à escrita alfabética em contexto indígena, Lea (1981) entende que

discutir a necessidade de ler e escrever não implica tanto em descobrir como os índios irão instrumentalizar esse saber em termos de práticas, porque talvez seja mais importante a sua eficácia simbólica em mostrar que eles podem adquirir essa técnica. (LEA, 1981, p.60)

O objetivo proposto pela professora 2 é a apropriação dessa técnica pelas crianças e, embora cartazes encontrados na classe de alfabetização tenham registro de palavras nas duas línguas (figura 39), esse processo acontece em língua portuguesa, até porque Meliá (1979, p. 74-75) escreve que a alfabetização em duas línguas é “impraticável”. A opção linguística dos *Bororo* da Aldeia Central pela alfabetização em língua portuguesa pode ter a ver com as

dificuldades demonstradas com o registro escrito de sua língua, de cuja convenção eles não participaram, segundo disse o professor 2.

Exemplificam essa dificuldade, a situação descrita no capítulo I sobre a escrita das legendas de fotos para os cartazes do torneio de futebol pelas duas professoras, e o comentário do professor 1 de que, na realização de um trabalho acadêmico desenvolvido em parceria com uma mulher da aldeia Córrego Grande, ambos cursistas da Faculdade Intercultural Indígena de Barra do Bugres, a universidade requeria deles a escrita bilíngue (em língua *bororo* e em língua portuguesa) de uma experiência pedagógica de sala de aula, realizada por eles. Ele disse que fez a descrição da atividade em língua portuguesa e enviou a produção para Córrego Grande a fim de que o marido daquela mulher “se virasse” para escrever em língua *bororo*.

Para os *Bororo* da Aldeia Central pensarem numa proposta de alfabetização em sua língua materna, o aprendizado de sua convenção lhes possibilitaria “tomar consciência da estreita relação entre língua-cultura-identidade étnica” (MELIÁ, 1979, p. 75), de modo que estudar a língua e na língua *bororo* significaria estudar a cultura dos *Bororo*.

O estudo os levaria à compreensão de que existem diferenças nas construções das línguas usadas oralmente na aldeia, por isso, traduzir, ainda que sejam palavras de uma língua para outra pode tornar discutível a aplicação de um vocábulo por outro, uma vez que se relegue a relação entre as palavras acima apontadas por Meliá. Num dos cartazes da fotografia seguinte, a tradução do *bororo* para o português do termo *Bope* exemplifica isso.

Figura 39 - Cartazes afixados na classe de alfabetização da escola da Aldeia Central



Na Aldeia Central de Tadarimana, quando ouvi a palavra *Bope* sendo pronunciada pelas pessoas, foi como xingamento a desafeto ou para atribuir à entidade a culpa por algum

mal, como acidente automobilístico envolvendo algum *bororo*. Na origem do termo, entretanto, conforme registro na *EB I* (1962, p. 772-777), *Bope* também personifica o bem.

Segundo a produção salesiana referenciada acima, os *Bope pemegareu* são espíritos bondosos que habitam árvores e rochas e são também espíritos que habitam os céus azul e vermelho. Estes últimos têm a função de ajudar e defender os *Bororo* contra os espíritos maus, habitantes do céu branco, o mais baixo na esfera das dimensões celestes dos *Bororo*.

A tradução do cartaz para *Bope*, na foto 39, estaria mais relacionada ao sentido como vi o termo sendo empregado na Aldeia Central. Mereceria uma pesquisa mais atenta o uso do outro sentido, ligado a espécies de *Bope* que ajudam e defendem os *Bororo*, em que se perguntasse: Os *Bororo* da Aldeia Central não fazem mais referência aos *Bope pemegareu*? Desde quando? Devido a quê? Quais as consequências dessa não referência? Qual a relevância de se permanecer utilizando tal aplicação para a vida social *bororo* dessa localidade? São questões levantadas a partir da tradução de uma palavra que levariam ao aprofundamento de um elemento importante para a compreensão da socialidade *bororo*.

Em suma, o projeto que deu origem à “Festa das comidas típicas” foi motivado a se realizar pela “lembrança” dos mais velhos; teve como objetivos coletar as receitas de pratos típicos *bororo* para alfabetizar as crianças e preparar os alimentos para a degustação dos idosos e da classe da professora 2. Além da professora 2 e dos seus alunos, o projeto contou, no princípio, com a participação de algumas mulheres da comunidade. Ele acontece anualmente na aldeia desde 2009 e não se propõe a organizar registro escrito do conhecimento *bororo* coletado.

A preocupação em utilizar a escrita alfabética para o registro do conhecimento *bororo* aparece em outra atividade escolar, com produções expostas durante a “Festa das comidas típicas”, mas com variação da temática.

4.2.2 “Festa das comidas típicas”: desdobramento temático

Esta outra proposta de ensino com o conhecimento *bororo* era desenvolvida na escola da Aldeia Central pelo professor 1 com alunos do 7.º e 8.º ano do ensino fundamental. No fragmento abaixo, ele fala sobre conteúdo e motivação para executar o “trabalho” e situa o tempo em que ele vem sendo realizado:

Esse trabalho com pintura facial eu comecei no ano passado. Eu vi que a escola estava carente de materiais que a própria escola desenvolve com os alunos. Assim, tem alguns materiais bons pra ser divulgado, mas não tem quem divulgue. [O que seria divulgar?] Divulgar em forma de material,

livros. Algumas professoras fizeram um bom trabalho sobre alguns temas e não têm oportunidade para ser divulgado. São trabalhos pedagógicos que ficam por aqui e acabou. (Professor 1)

O professor 1 escolhe a pintura facial como conhecimento *bororo* a ser trabalhado com a finalidade de produzir material didático para “divulgação”, como forma de suprir uma carência da escola. A produção e a publicação de material didático para escolas indígenas têm respaldo legal na Resolução CNE/CEB n.º 5/2012, no art. 7.º, § 4.º, do “Título III – Da Organização Escolar Indígena”. Para que a produção e a publicação desses materiais (em língua materna ou bilíngue) se efetivem, é necessária a articulação de professores e alunos das escolas em produzir materiais e em solicitar a sua publicação às secretarias de educação e ao MEC.

Conforme descrito no capítulo II, o professor 1 é acadêmico no curso de Ciências Sociais, da Faculdade Intercultural, da Universidade do Estado de Mato Grosso, em Barra do Bugres, de onde teve proposta de produzir para publicar, conforme disse: “Aí a Unemat fez essa proposta da gente receber bolsa da CAPES pra gente desenvolver trabalho com os alunos e produzir material para ser publicado. Aí eu pensei loguinho no meu trabalho com pintura facial.”.

Faz parte do percurso de produção de material didático a ser publicado para uma escola indígena a discussão comunitária acerca do conteúdo, da língua ou línguas de registro e da relevância da publicação de determinado conhecimento para a comunidade. Diante dessas prerrogativas, os fragmentos selecionados da fala do professor 1 sobre usos e funções da pintura facial no meio social *bororo*, sobre suas estratégias de coleta e organização do material poderão propiciar a avaliação da importância de desenvolver “trabalho” sobre pintura facial *bororo* na escola, a fim de “divulgar” esse conhecimento.

Sobre as funções e as circunstâncias de uso das pinturas faciais entre os *Bororo*, o professor 1 disse:

são usadas em ocasião de festa. (...) no funeral também tem pintura. (...) Eu tô percebendo que a pintura, assim, tem função de remédio. (...) Ela mostra também a identidade clânica da pessoa. Você bate o olho lá e já sabe, e você fala: aquela pessoa é *baadojeba*.

Segundo esse fragmento, as pinturas faciais servem para identificação social da pessoa e também teriam função terapêutica para os *Bororo*. Como demarcadoras de identidade social, elas inscrevem no corpo a memória do grupo, publicamente exposta nos rituais. Sobre a função terapêutica das pinturas faciais, o professor 1 discorreu um pouco mais:

Assim, se você tem algum mal, você tem que usar a pintura com algum *jurubo*. [O que é *jurubo*?] *Jorubo* é remédio pra acabar com o mal que você está. Põe esse remédio na tinta que você vai fazer. Geralmente, são aqueles *jurubo* maligno, que a gente fala que vem do mal, vem do *Bope*. Ele é um combatente do mal espiritual. Tem aquele algodãozinho que a gente usa também junto com a resina para espantar o mal. (...)

Segundo Viertler (1987, p. 215), “as forças sobrenaturais (espíritos da natureza e almas dos mortos) constituem ao mesmo tempo causas de malefícios e benefícios humanos.” Essas forças causadoras de doenças e mortes seriam manipuladas pelos curadores no ritual para restabelecer o equilíbrio cósmico. Nas partes dos funerais que acompanhei, as pinturas no corpo foram usadas pelas pessoas durante cerimônias de cantos, danças e na iniciação dos meninos.

A *EB I* (1962, p. 576) registra que remédios misturados à tinta nas pinturas são aplicados ao corpo dos recém-nascidos para fortalecer o seu crescimento e evitar morte. O uso dos remédios nas pinturas, explica Viertler, na mesma lauda da produção citada no parágrafo anterior, estaria fundamentado no raciocínio de que, ao fazerem uso de determinadas plantas, alguns animais transfeririam suas qualidades a elas. Assim, sendo utilizadas na tinta para fazer a pintura nas crianças recém-nascidas, passariam a estas suas influências benéficas.

Em artigo de 1987, Viertler acrescenta ao dualismo da cosmologia *bororo*, analisada por Crocker (1985) pelos domínios de *Bope* e *Aroe*, os *Erubo-mage*, que seriam “as forças mágicas associadas a certos vegetais do campo, empregados como remédios ou venenos.” Ela também alude ao *Erubododu-Epa*, o Senhor dos remédios, cuja atuação é sigilosa, levando o doente à ingestão da substância ou à aproximação dela. Além deles, também haveria os sonhos das mulheres grávidas, os presságios e os avisos, como elementos que compõem o mundo sobrenatural *bororo*. (VIERTLER, 1987, p. 207-208, 211-213).

Segundo o professor 1, no bojo do conhecimento sobre as pinturas faciais está também a necessidade de acesso aos materiais e aos procedimentos empregados no preparo das tintas com que são feitas:

Eu quero pesquisar também como são feitos os materiais da resina, nós falamos *kidoguru*. Qual é o processo de tirar ele, em que mês que tira, de quais árvores, quem tira. Eu conheço as árvores que tira, mas eu não sei tirar. Como que faz a mistura. Quando você tira ela [a resina], ela fica, assim, uma coisa que não tem cor. Aí eles fazem um processo lá, daí ela fica preto. Como é que é esse processo, que material você usa pra ele ficar preto. Também tem. Eu sei que tem, mas eu tenho que perguntar pra alguém. Que nem urucum. Urucum é assim, as senhoras que fazem o processo de tirar ele do pé, de secar, de fazer ele virar aquele bolinho vermelho. Então, isso eu

quero pesquisar. E eu falando de urucum, tenho que recorrer ao *bakaru* também.

No artigo em que discute sobre conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais, Carneiro da Cunha (2009, p. 365) escreve que a literatura jurídica tem afirmado que “o conhecimento tradicional não é necessariamente antigo. Tradicionais são seus procedimentos - suas formas, e não seus referentes. Esses procedimentos são altamente diversos.”. No caso das pinturas faciais dos *Bororo*, o fragmento de fala do professor 1 mostra que a pesquisa acerca desse conhecimento poderá explicitar procedimentos específicos dos *Bororo* sobre processos inerentes a ele.

Além disso, o desenvolvimento da experiência de ensino proposta pelo professor 1 o levaria ao conhecimento de *bakaru* como referência para saber a origem de plantas utilizadas no preparo das tinturas (como o urucum citado por ele) e também do significado dos desenhos que compõem determinadas pinturas faciais, conforme expõe abaixo:

No meu planejamento tem a entrevista com os mais velhos, assim, também tem a questão do *bakaru*, assim, sobre cada pintura facial. É que nós, nossos clãs tem um animal, um objeto da natureza que pertence ao nosso clã. Então, por causa disso, que nós temos as pinturas. Eu quero saber por que os clãs têm aquela pintura.

O professor 1 chega a narrar para mim parte do *bakaru* sobre a origem do urucum. Ele tem registro escrito na *EB II* (1969, p. 777-780) com uma variante. Em outro momento, o professor 1 e a sua esposa já haviam feito referência a esse *bakaru* para explicarem que o nome dado a uma de suas filhas “*Nonogo Aredu*” vinha dessa narrativa, na qual se conta que o urucum (*nonogo*) é propriedade dos *Paiwoe* (clã da esposa do professor 1), por isso membros desse clã tinham direito a esse nome.

Quanto ao preparo das tinturas, vi parte do processo de uma preparação por ocasião do ritual de nomeação a que assisti, em janeiro de 2013. A tinta usada para fazer a pintura no rosto da mulher que recebeu nome *Aroroe* foi preparada por uma jovem *Aroroe*. Ela misturava as substâncias com os dedos, mostrava a consistência para outra mulher *Aroroe* mais velha que ela e, até que esta lhe desse sinal de aprovação, ela continuava misturando e pondo-a próximo ao fogo, no fogão de lenha da cozinha da anciã *Baado Jebage*, em cuja casa aconteceu o ritual. Também foram mulheres *Aroroe* que fizeram a pintura no rosto da que estava recebendo a oficialização do recebimento de nome *Aroroe*.

Figura 40 - Mulher *Aroroe* fazendo pintura facial *Aroroe* para ritual de nomeação



Sobre a sua estratégia para desenvolver “trabalho” pedagógico com as pinturas faciais, o professor 1 disse que ela passou por algumas etapas:

Primeiro eu fiz uma oficina com os alunos. Eles iam para casa perguntar pros seus pais, pras suas mães, pros mais velhos sobre a sua pintura, uma pintura só. Aí, eles traziam pra escola, a gente trabalhava. Eles falavam como que é, eu ia descrevendo, assim, no rostinho que eu mesmo produzi, um pra cada um.

Como existem pinturas de propriedade clânica, as referências de pesquisa de cada aluno foram as pessoas mais velhas de seu clã de pertencimento. Nessa etapa, essas pessoas eram ouvidas pelos adolescentes, no ambiente familiar delas. Na escola, o conhecimento era compartilhado oralmente com o professor 1 que o “descrevia” em desenhos e cores, em moldes produzidos por ele.

A escolarização das pinturas faciais faz o conhecimento transitar da boca dos mais velhos para a boca dos adolescentes. Ele também transita das circunstâncias rituais, nas quais as pinturas são inscritas num rosto de carne e osso, para um rosto moldado em papel no contexto escolar. É uma etapa na qual o processo de aquisição do conhecimento mescla “ações pedagógicas” características de ambos os sistemas de ensino encontrados na Aldeia Central.

Figura 41 - Pinturas faciais expostas em dia da “Festa das comidas típicas”



Além da pesquisa dos alunos, o professor 1 também realizou a sua e descreveu quais foram as suas fontes de consulta:

Tem a *Enciclopédia Bororo*, né, aí eu vejo que lá tem poucas pinturas. Tem as pinturas, mas não tem de todos os clãs. Então, nessa minha pesquisa, eu tô buscando as pessoas mais velhas de cada clã: os *baadojeba*, os *Kie*, os *Bokodori...* (...) [Com quem você já conversou?] Com quem já conversei foi com *baadojeba*. D. [Diz o nome de uma anciã do clã *Baado jebage*], a [diz o nome de outra senhora desse mesmo clã] e o marido dela, o [diz o nome do marido], que é *apiboregedu*. Aproveitei, né, que eles são unidos. Ele me deu algumas orientações. Aí, eles vão falando, eles vão desenhando no chão, e eu vou anotando. Aí depois, eu pego o molde lá, aí eu faço a pintura e mostro pra eles e falo: ó, é assim? Eles falam: é, tá errado, tem que mudar isso. Então é assim.

Ao citar nomes de suas referências de pesquisa, o professor 1, que pertence ao clã *Baado Jebage*, conta que teve acesso a duas mulheres desse mesmo clã. Isso mostra que, por ser patrimônio dos clãs, esse conhecimento poderia não ser compartilhado tão tranquilamente com ele por membros de outros clãs. No caso da informação conseguida com o casal citado, convém lembrar que a “união” existente entre membros desses dois clãs remontam concessões no *akiró*, narradas no *bakaru*, de modo que membros de um e outro podem ter conhecimento quanto à fabricação de bens (enfeites, instrumentos) um do outro, porque têm direito ao uso comum deles.

Ao falarem enquanto fazem o desenho no chão, os mais velhos fazem uso de uma de suas estratégias de propagação do conhecimento, característica do “sistema” de ensino *bororo*. Paralelamente a ela, aparece a forma de registro, com instrumentos característicos do sistema escolarizado, empregada pelo professor 1, como o lápis e o papel.

Em resumo, o desenvolvimento do “trabalho” com pinturas faciais foi proposto pelo professor 1 tendo como motivação a carência de material didático produzido pela escola. Com isso, ele propôs-se a produzir com os alunos do 7.º e do 8.º ano do ensino fundamental com o objetivo de “divulgar” o conhecimento coletado. A experiência é desenvolvida desde 2011 e envolve outras pessoas da comunidade, parentes dos alunos do professor e pessoas idosas a que ele teve acesso para a coleta. Com esse “trabalho”, o professor 1 procurava registrar por meio da escrita o conhecimento sobre pinturas faciais *bororo* para “divulgação” desse conhecimento.

Carneiro da Cunha (2005, p. 97) lembra que “o privilégio da escrita tem múltiplos efeitos sobre o regime de representação: afeta, por exemplo, o status da transmissão oral, tende a apagar o contexto de produção e homogeneiza o que é um conjunto de variantes”, por isso, mesmo considerando todo o esforço envidado pelo professor 1 para a realização do “trabalho”, convém ponderar quanto à relevância do registro escrito sobre pinturas faciais *bororo* para a comunidade da Aldeia Central, uma vez que as referências sobre conhecimentos e procedimentos tradicionais das pessoas da comunidade, inclusive dos professores, são as fontes orais, apesar de toda a produção já escrita acerca dos *Bororo*, sobre os quais até foi produzida uma enciclopédia.

Ainda, poderia ponderar-se quanto à necessidade de pôr o adolescente a falar como se faz uma pintura do seu clã na escola para ocupar um molde de papel se, quando acontecem os rituais, essas pinturas são feitas pelos mais velhos em rostos humanos e, por si só, elas falam ou “divulgam” publicamente por que foram feitas e, aos parentes de quem as fez, poderá ser dito como foram feitas.

Por outro lado, pode-se pensar na publicação de materiais desse tipo para “divulgar” externamente esse conhecimento *bororo*. Com o disposto na Lei n.º 11.645/2008, outras escolas podem servir-se desses materiais como referências para conteúdos abordados em seu currículo, como por exemplo, o conhecimento sobre técnicas de pinturas utilizadas por povos indígenas do estado de Mato Grosso, explorado nas aulas de Arte. Ainda, nesse caso, ponderações relativas aos direitos intelectuais, autorais e de imagens dos indígenas devem ser consideradas.

Outro aspecto a ser destacado quanto à proposição de registro escrito desse conhecimento foi até observado pelo próprio professor 1, quando disse que na *Enciclopédia Bororo* “não tem [pinturas] de todos os clãs”. Essa assertiva suscita questões do tipo: que condições um “trabalho” escolar têm de realizar uma coleta ‘completa’ das pinturas de todos

os clãs? Durante quanto tempo? Essa coleta mobilizaria quantos sujeitos a serem ouvidos por quantos pesquisadores? Utilizando-se de que método? O registro escrito seria mais pertinente de ser feito em que língua ou línguas? Quem faria o registro escrito? Com quem e para quê seriam usados os materiais produzidos?

Para algumas dessas questões, o “trabalho” proposto pelo professor 1 esteve atento. Contudo, elas poderiam tornar-se pauta de discussão coletiva, na qual as pessoas da comunidade seriam mobilizadas não só para fornecer informações sobre o conhecimento *bororo* em escolarização, mas também para pensar o que escolarizar, por que, para que, em que dimensão de escola, fazendo uso de “ações pedagógicas” de qual ou quais sistemas de ensino, refletindo e avaliando as implicações de uso do conhecimento *bororo* na escola para a comunidade.

Sem discussão coletiva, no entanto, a dinâmica que as “ações pedagógicas” dos sistemas de ensino encontrados na aldeia, empregadas tanto no desenvolvimento do projeto de alfabetização da professora 2 quanto na proposta de “trabalho” do professor 1 foram mostrando qual a dimensão da escola na aldeia. Ela tem limites no sentido de mostrar que está contida na educação desse povo, mas não pode contê-la, quanto a determinados conhecimentos e procedimentos com os quais esteve lidando, conforme experiências expostas.

Por outro lado, a escola na aldeia não tem limites, se concebida em diferentes lugares, nos quais intencionalidades de ensino e aprendizagem puderem ser evidenciadas em práticas sociais, mesclando ou não “ações pedagógicas” dos sistemas educativos da aldeia. Talvez tenha sido esse o ensinamento de dimensão de escola que os idosos *bororo* sorratamente passaram, quando, ao degustarem a “lembrança”, solicitaram outros alimentos e levaram a comunidade à realização da “Festa das comidas típicas”.

4.2.3 “Festa das comidas típicas”: exposição e degustação

No dia da festa, 19 de abril de 2012, as pessoas de todos os povoados se reuniram na Aldeia Central de Tadarimana para a “Festa das comidas típicas”. Dela, também participaram dois grupos de estudantes da UFMT, acompanhados por professores, profissionais da imprensa municipal e um ex-secretário de educação de Rondonópolis. Os trabalhos que os professores desenvolveram com os alunos foram expostos nas salas de aula da escola e também no paliçada para apreciação da comunidade. Enquanto pais e avós das crianças

observavam as atividades e faziam comentários entre si, os estudantes de fora saíram em *tour* pela aldeia com o cacique e com o “capitão da cultura” e, ao voltarem, observaram e fotografaram a exposição, permanecendo na aldeia até a degustação dos alimentos.

Na ocasião, as artesãs da aldeia também expuseram à venda a sua produção de colares, brincos e *parikiboto* para os estudantes. Alguns deles aproveitaram para entrevistar os *Bororo* e conseguir material para os seus trabalhos acadêmicos. Fora dessa ocasião, vi estudantes do ensino fundamental na aldeia uma vez, levados por duas professoras de língua portuguesa de uma escola pública de Rondonópolis. Uma das professoras me disse que já levava seus alunos em anos anteriores à aldeia para “conhecerem um pouco a realidade dos *Bororo*.”.

Um dos grupos de alunos da UFMT que participou da festa, já estivera um dia antes na aldeia desenvolvendo atividades com as crianças no posto de saúde. Eram alunos de Enfermagem. A movimentação maior das pessoas de fora na aldeia por ocasião dessa data demonstra o quanto as nossas relações com os indígenas são distanciadas, pontuais, mais efetivamente lembradas por ocasião de data comemorativa. Não que a data em si não tenha que ser comemorada por quem acha que deve comemorar, mas é a lembrança da existência deles em nós como nação é que não precisaria estar vinculada somente à data comemorativa.

Entre os trabalhos escolares expostos, estavam cartazes contendo receitas de comidas e bebidas típicas dos *Bororo*; desenhos de peixes, identificados com escrita em português e em *bororo*; desenhos de objetos, instrumentos musicais e enfeites; trecho de canto de pescaria; mapa do povoado de Praiã; mural de textos ilustrados, digitados em língua portuguesa, sobre mamíferos e aves que *Bororo* come; moldes com as pinturas faciais.

Uma das produções textuais exposta tinha registro escrito em língua *bororo*. Era o trecho de um canto de pescaria, copiado da *EB III*, Parte I, segundo me informou o professor que elaborou o cartaz com os seus alunos. Nas demais produções com escrita alfabética, a língua *bororo* foi usada para o registro de palavras.

Sobre a escrita das línguas indígenas, o RCNEI (1998, p. 127-129) traz alguns argumentos favoráveis e outros desfavoráveis quanto à essa questão e observa que cabe à comunidade indígena analisar e avaliar a necessidade da escrita em língua indígena, o que pode e o que não pode ser registrado, o que faz sentido escrever em língua indígena e o que não faz, para quê escrever em língua indígena, qual a relevância da escrita em língua indígena para a comunidade. A impressão que tive na Aldeia Central foi de que a importância da escrita em língua *bororo* parece não ter sido pauta de discussão entre eles ainda,

provavelmente, porque a tradição oral se encarrega de propagar conhecimentos e procedimentos próprios.

A degustação dos alimentos aconteceu no paliçada onde a mesa foi posta. Nela havia *noidoa kujago* e *noidoa kuru* (refresco à base de palmito), *akokugu* (mingau de polpa de bocaiúva), *jumeturenatadado* (massa de mandioca assada com castanha de coco de babaçu), *kuiadakuru* (chicha de milho), *aroiakuru* (chicha de arroz), *boe kugu* (mingau de caldo de caça ou de peixe com arroz, farinha de milho ou de mandioca), *aroiamireu* (bolo de arroz), *kuiadamireu* (bolo de milho), *iworo* (bebida de acuri), *noidoa meture* ou *ateu tadado* (massa de palmito com castanha), peixe assado, peixe na água (peixe ensopado), milho cozido, batata-doce cozida, beiju...

Figura 42 - Mesa posta no paliçada



Depois dos discursos de felicitações aos índios pelo seu dia, feitos por visitantes e por lideranças da aldeia, os *Bororo* ofereceram as guloseimas da mesa para que os de fora se servissem primeiro. Enquanto as pessoas iam se servindo, os *Bororo* iam lhes explicando que alimento era aquele que eles estavam comendo, do que ele era feito e sugerindo as combinações de um e outro, conforme *Bororo* costuma comer. Quando eu me servia, algumas mulheres me indicavam os pratos que elas ou que suas mães fizeram para que eu provasse. Nós, os de fora, participávamos naquele momento com os *Bororo* de uma aula de cordialidade, saber e sabor.

Era com alegria que os idosos da aldeia se serviam e reviviam os sabores. As crianças mostravam-se satisfeitas por ter pais e avós observando a produção deles na escola. As mulheres demonstravam felicidade ao receber elogios sobre o prato preparado e pareciam

motivadas a falar quando perguntadas sobre o preparo do prato, os professores aparentavam estar realizados com os resultados alcançados com a festividade.

Figura 43 - Degustação dos pratos



Aquele foi um dia em que toda a comunidade foi escola ou toda a escola foi comunidade. A “Festa das comidas típicas” é uma narrativa-vivência dessa comunidade que muito ensina. Ensina pelas ações mobilizadas para a sua realização, ensina enquanto se faz evento e pode desdobrar seus ensinamentos com importantes discussões e encaminhamentos coletivos para a educação escolar em Tadarimana.

No percurso para a realização da “Festa das comidas típicas”, o princípio está na escola, mas sem o olhar voltado sobre si mesma. Foi o olhar sobre a memória do entorno e sobre a necessidade de buscar apropriar-se da leitura e da escrita alfabética que tornou o “tema” projeto escolar. As “ações pedagógicas” não escolarizadas e escolarizadas foram acentuando a feição comunitária desse projeto. Essas “ações pedagógicas” agregadas instituem um conceito de educação na Aldeia Central. É educação que não se confina na escola.

Devido a isso, a educação escolar fez uso do conhecimento produzido no entorno da escola, procurando respeitar seus lugares de produção, suas autoridades no ensino, seus métodos e, com isso, abriu a possibilidade de avaliação quanto à relevância e pertinência desses conhecimentos na escola. Na educação da Aldeia Central de Tadarimana, a “Festa das comidas típicas” deu indicações de que a escola procurou funcionar como agregadora de conhecimentos *bororo* e de conhecimentos apropriados.

Na experiência da professora 2 e do professor 1, essa iniciativa de articular esses saberes oportuniza discutir o tipo de contribuição que a escola pode oferecer ao enfrentamento

das necessidades sociais dessa comunidade hoje. Em que medida a disposição de a escola agregar os conhecimentos nela desagrega valores e procedimentos culturais de seu entorno, vivenciados nos preceitos da vida *bororo* em curso. São reflexões além “Festa”.

Durante a “Festa das comidas típicas”, saborear os alimentos da culinária *bororo* e ver as produções escolares, perscrutando conhecimentos e procedimentos mobilizados em sua elaboração, levaram-me a muitos *bakaru*: hipertexto das vivências dadas à observação no convívio com os *Bororo*. Alimento e *bakaru* são dois “bens incompressíveis”. Essa expressão, Candido (1995, p. 173-174) toma do sociólogo e padre domiciano Louis-Joseph Lebret para dizer que são bens que “não podem ser negados a ninguém” e seriam “não apenas os que asseguram a sobrevivência física, mas os que garantem a integridade espiritual”. Entre esses bens, Candido lista a alimentação e a literatura.

A comida é incompressível por razões óbvias. A literatura *bororo*, o seu *corpus* de narrativas míticas, o *bakaru*, está nas vivências do povo. É “incompressível” para a formação do ser *bororo*, por isso está presente nas “ações pedagógicas” do “sistema” de ensino *bororo* para a propagação dos modos de viver dessa sociedade. Na educação escolar, entendo que será necessário ponderar sempre quanto ao uso didático de saberes próprios, a fim de que a busca pela complementaridade não concorra para esvaziar o sentido do que se significa na vida, anterior à escola, e ainda se propaga, mesmo com o círculo ampliado de relações sociais dos *Bororo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a realização desta pesquisa foi a necessidade de compreender a escola indígena, tendo em vista o lugar profissional em que me encontro: a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, com demanda de 67 escolas indígenas na rede estadual de ensino, num estado onde habitam 42 povos indígenas.

As normas legais e as orientações gerais, historicamente constituídas desde fins dos anos 1960 (FERREIRA, 2001, p. 72), têm sido as principais referências nos diálogos entre secretaria de educação e escolas indígenas. Eles têm enfatizado a mobilização de povos indígenas na busca por acesso à escola, não com o intuito de “se integrarem” ao Estado Nacional para deixar de ser índios, mas para poderem utilizar nas escolas de ensino fundamental suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, art. 210).

O direito estabelecido constitucionalmente para tais funções de escola indígena sofre variações na medida em que as especificidades locais apresentam diferentes finalidades de apropriação de escola por esses povos. Em Luciano (2011, p. 5), são encontradas duas finalidades predominantemente apresentadas pelos indígenas para essa apropriação. Na primeira delas, a escola é comumente vista como instrumento de “fortalecimento ou resgate de culturas e identidades tradicionais”. A segunda veria a escola “como um dos principais meios para (...) apropriação de conhecimentos dos brancos e dos seus modos de vida”.

Em ambas, as causas para a apropriação são as relações de contato com o não indígena. Em termos de pesquisas acadêmico-científicas, a segunda finalidade aparece em Cavalcanti (1999, p. 103, 109-110), onde a escola é vista pelos *Kalapalo*, de Tanguro, no Parque Nacional do Xingu, em Mato Grosso, e pelos *Bakairi*, de Paranatinga/MT, como “fonte de letramento” por meio da qual se buscaria o “deciframento” do branco, por isso ela teria a finalidade de ensinar a língua portuguesa e transmitir conhecimentos para cálculos de matemática.

Na pesquisa de Neto (2010, p. 151, 158, 170), com os Tapirapé, em Mato Grosso, finalidades semelhantes apareceram em asserções como “a escola é necessária em função do contato com o não-índio”, “a escola funciona como mecanismo de defesa” e “a escola facilita a inserção indígena no mercado consumidor”. Para Luciano (2011, p. 43) a busca por conhecimento, bens e serviços do mundo global pelos indígenas não destituiria a escola indígena de ser “espaço de formação qualificada de seus dirigentes e membros para elaborar e

gerir projetos em suas terras e também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no plano governamental.” Nesse sentido, essa seria uma apropriação consciente de escola, na qual os indígenas estariam arrogando “para si a posição de sujeitos e não de vítimas” (CARNEIRO DA CUNHA, 2002, p. 7).

As pesquisas de Andrade (2007) e Cavalcanti (1999) apontaram que a apropriação de escola pelos indígenas também pode estar relacionada ao *ethos* do povo. Os *Ye'kuana*, de Roraima, estudados por Andrade (2007, p. 200-201, 205) buscaram a escola em razão da profecia contida em seu código cosmológico. Ela conta que, no próximo ciclo de vida na Terra, os *Ye'kuana* virão dominando o conhecimento e a tecnologia que, neste ciclo, estão em poder dos brancos. Para isso, a escola os ajudaria a “adquirir o conhecimento do branco e preparar-se para o ciclo vindouro, mas sem abrir mão do conhecimento tradicional.”.

Cavalcanti (1999, p. 108-127) descreve como se deu a implantação da escola entre os *Kalapalo*, de Tanguro, numa parceria com os “amigos” do *La Salle* de São Carlos – São Paulo (Colégio dirigido pelo ex-professor da Unicamp, Maurício Carlos Ruggiero, a quem, por volta de 1990, os líderes *Kalapalo* teriam solicitado ajuda). A consolidação da implantação da escola em Tanguro, em 1993, com a vinda do professor *Loike*, de Vilhena – Rondônia, para assumir as atividades na escola, é analisada por Cavalcanti como “fato social total”, em Mauss (1924).

Cavalcanti descreve o processo remetendo às categorias “dono” (*oto*) e “chefe” (*anetiü*) para explicar que, na condição de “donos”, os líderes *Kalapalo* viram a escola como coisa a ser apropriada por ser um objeto visível de negociação. Na condição de “chefes”, os líderes *Kalapalo* chamaram *Loike* para assumir a função de mediador e a “direção” da escola, uma vez que ele trazia consigo o *status* de *anetiü*, porque era neto de um grande cacique *Nahukwá*. A liderança de *Loike* na escola representaria a liderança dos “chefes” *Kalapalo* como provedores de recursos que, sendo apropriados, deveriam ser socialmente distribuídos, caracterizando a apropriação da escola como negócio de chefia.

A primeira finalidade de apropriação de escola por povos indígenas é vista com ponderação por Luciano (2011, p. 5) que entende que “os problemas de culturas e identidades, é desejável que a escola contribua, facilite e apóie, mas estes devem ser de responsabilidade geral das famílias, das comunidades e dos povos indígenas.”. Nesse sentido, fica o ensinamento da “Festa das comidas típicas” na Aldeia Central que, em sua origem, desdobramento e realização ano a ano, só se fez e se faz mediante a participação da comunidade em geral.

As pesquisas referenciadas mostram que nessas duas predominantes finalidades de apropriação de escola, esses povos indígenas não deixaram de demonstrar interesse em vivenciar o direito de terem reconhecidos sua organização social, seus costumes, suas línguas, suas crenças e tradições, seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. (BRASIL, 1988, art. 231).

Diante disso, um diálogo que se pretenda qualificado entre profissionais de secretarias de educação e profissionais de escola indígena sobre a sua educação precisaria levar em conta o conhecimento dos postulados que regem a cultura desses povos, por isso, a fim de buscar o conhecimento dos fundamentos *bororo*, lancei a hipótese de que encontraria “arte verbal” em uma de suas comunidades e que ela desvelaria para mim aspectos dessa cultura. Os sujeitos me apresentaram conceitos de *bakaru*, oralmente elaborados por alguns deles e narrados por todos nas suas vivências.

Essas narrativas míticas orientam o povo com as suas prescrições, possibilitando-lhe apresentar, pelo modo como vive, uma unidade cultural característica de sua maneira de organizar-se socialmente, relacionando-se com seres humanos (vivos e mortos) e não humanos, segundo os princípios desse *corpus* de narrativas, propagados por meio de “ações pedagógicas” próprias do “sistema” de ensino *bororo*.

Observar esse “sistema” em funcionamento na Aldeia Central possibilitou-me conhecer que os *Bororo* aprendem no convívio social em grupos de diferentes gerações, em grupos clânicos, em grupos de homens apenas, em grupos só de mulheres, posicionando o corpo de modo característico, ocupando lugares e realizando tarefas segundo orientações prescritas, respeitando as autoridades no conhecimento.

As ‘lições’ aprendidas com a “Festa das comidas típicas” mostraram que esses processos próprios de ensinar e de aprender não puderam ser contidos numa escola de ensino fundamental regular. Nela, meninos e meninas, geralmente, de mesma faixa etária sentam-se em cadeiras perfiladas uma atrás da outra para realizarem tarefas comuns de outra ordem de conhecimento.

Ainda assim, os professores com projetos de ensino destacados para a descrição fizeram escolhas interessantes de “temas” do conhecimento *bororo* para abordagem na escola. O alimento típico mantém o corpo físico. A pintura facial inscreve a memória social no corpo. Ambos os projetos apresentaram a preocupação em demarcar a existência *bororo* no mundo e a existência de mundo *bororo*, procurando utilizar-se da escola para isso.

Considero de grande relevância aos profissionais de secretarias de educação que atendem escolas indígenas o conhecimento das finalidades de apropriação de escola pelos povos com os quais dialogam. Isso pode ser buscado nas pesquisas e também nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas escolas. Em relação ao PPP, as escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso estão ocupando-se da reelaboração deles para a inserção do documento no sistema *web* da Seduc/MT.

Os professores formadores dos Cefapros estão participando desse processo e, com isso, estão tendo acesso ao PPP das escolas indígenas. A responsabilidade de acompanhar (assessorando e orientando) essa reelaboração do documento permite aos profissionais dos Cefapros e, conseqüentemente, aos da sede da Seduc/MT conhecer finalidades de escola apresentadas pelos indígenas.

O acesso a tal conhecimento e as leituras de etnografias dos povos indígenas de Mato Grosso podem contribuir para qualificar orientações da Seduc/MT no atendimento às escolas indígenas, mas ainda não são suficientes para dar conta de questões relativas à organização e funcionamento dessas escolas, diante de situações que são apresentadas e confrontam o sistema de ensino a que elas estão ligadas.

Como ainda existe uma grande demanda por formação inicial para professores indígenas em Mato Grosso, em algumas aldeias, ano a ano, as lideranças locais indicam quem serão as pessoas a assumirem a função nas escolas, a fim de que haja revezamento de contratados assalariados. Uma escola Zoró encaminhou seu PPP ao CEEI/MT, expondo que a estrutura de PPP do sistema *web* da Seduc/MT não se adéqua à estrutura de PPP elaborada por eles. Além disso, expõe que sua proposta de ensino, em aldeia-escola, organiza-se em ciclos que contabilizam 10 anos para a formação no ensino fundamental.

Essas situações ilustram questões de ordem estrutural nas quais as representações indígenas se apóiam para reforçar as solicitações de um sistema próprio de ensino para atender à educação escolar indígena, proposto na I CONEEI (2009), ou ainda a solicitação de um Cefapro indígena, proposto na etapa estadual da Conferência Nacional de Educação - CONAE (2012). Se ou quando concretizadas as solicitações, a tendência seria colocar os indígenas em condições de gerenciar mais amplamente a sua educação.

Enquanto isso, a busca pela qualificação do diálogo entre profissionais de secretarias de educação e profissionais de escolas indígenas precisa ir adiante, além das orientações legais-normativas. O caminho trilhado por esta pesquisa resultou na elaboração de uma

possibilidade. Ela seguiu o curso do rio da existência *bororo*, em uma de suas comunidades. Agora, ela deságua na foz, território de encontro de muitas corredeiras.

REFERÊNCIAS

ALBISETTI, César; VENTURELLI, Ângelo. **Enciclopédia bororo**. Campo Grande: Instituto de Pesquisas Etnográficas, 2009, v. 3, parte III: Cantos de funeral.

_____. **Enciclopédia bororo**. Campo Grande: Instituto de Pesquisas Etnográficas, 2002, v. 2, parte II: Cantos festivos.

_____. **Enciclopédia bororo**. Campo Grande: Instituto de Pesquisas Etnográficas, 1976, v. 2, parte I: Cantos de caça e pesca.

_____. **Enciclopédia bororo**. V. 2. Campo Grande: Instituto de Pesquisas Etnográficas, 1969, v. 2, Lendas e Antropônimos.

_____. **Enciclopédia Bororo**. Campo Grande: Instituto de Pesquisas Etnográficas, 1962, v. 2, Vocabulário e Etnografia.

ANDRADE, Karenina Vieira. **A ética ye'kuana e o espírito de empreendimento**. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: Protagonismo Indígena**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso (Instituto de Educação), Cuiabá, 2005.

ARRIGUCCI, Davi Júnior. **Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

BASSO, Keith. **Speaking with names: language and landscape among the Western Apache**. Cultural Anthropology, 1988, vol. 3, n. 2.

BORDINGNON, Mário (Org.). **Adugo biri: ritual bororo do couro da onça**. Campo Grande: UCDB, 2010.

_____. **Os Bororo na história do centro-oeste brasileiro: 1716 – 1986**. Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1986.

BOROBÓ, Valdemar. Pequi: fruto proibido boe bororo. In: ZORTHÊA, Kátia Silene; MENDONÇA, Terezinha Furtado. **Socio-Diversidade indígena: ensaios de educação escolar no projeto tucum**. Seduc – MT/PRODEAGRO/PNUD/Banco mundial, 2003, p. 87-94.

BRASIL. **Parecer n.º 13/2012 CNE/CEB de 15 de junho de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Resolução n.º 5/2012 CNE/CEB, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Documento final da I conferência nacional de educação escolar indígena.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <www.portaldomec.gov.br>. Acesso em 29 jul. 2013.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. *Diário Oficial da União*, 11 mar. 2008.

_____. **Resolução n.º 3 CNE/CEB, de 10 de novembro de 1999.** Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*, 5 fev. 1991.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.** Brasília: DF, Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SECAD, 1998.

CAIUBY NOVAES, Sylvia. **Funerais entre os bororo:** Imagens da refiguração do mundo. *Revista de Antropologia*, v. 49, n. 1, São Paulo: USP, 2006.

_____. **Jogo de espelhos:** imagens da representação de si através dos outros. São Paulo: EdUSP, 1993.

_____. **Mulheres, homens, herois:** dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo. São Paulo: USP, 1986.

CAMARGO, Gonçalo Ochoa. **Boe ewadaru – a língua bororo:** breve histórico e elementos de gramática. Campo Grande: UCDB, 2011.

_____. **História mítica bororo.** Campo Grande: UCDB, 2010, v. 2.

_____. **Pequeno dicionário bororo/português.** 2. ed. Campo Grande: UCDB, 2005.

_____. **Bakaru maiwu:** novo testamento em língua bororo. Campo Grande: UCDB, 1996.

_____. **Boe eno bakaru:** lendas Bororo. Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1988.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 169-191.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: _____. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 311-373.

_____. Lógica do mito e da ação: o movimento messiânico canela de 1963. In: _____. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 15-49.

_____. **Os efeitos perversos do regime de propriedade intelectual**. Povos Indígenas do Brasil, 2001/2005. Instituto Sociambiental, 2006, p. 96-99.

_____. Apresentação. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida (Orgs). **Pacificando o branco: cosmologias do contato do Norte-Amazônico**. São Paulo: Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 7-8.

CASTELNAU, Francis. Expedition dans les parties centrales de l’Amérique Du Sud de Rio de Janeiro e de Lima au Pará, pendant les Années 1843-1844. In: _____. **Histoire Du Voyage**, Tome V, Paris, 1851. Langue dos Bororo (Matto Grosso).

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CAVALCANTI, Ricardo Antônio da Silva. **Presente de branco, presente de grego? escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil central**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1999.

CINTRA, Ema Marta Dunck. **Possíveis influências da língua bororo no falar do povo da baixada cuiabana: o caso das africadas**. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Mato Grosso (Instituto de Linguagens), Cuiabá, 2002.

COELHO, Jacinto do Prado. **Problemática na história literária**. Lisboa: Ática, 1961.

COELHO DE SOUZA, Marcela. **O traço e o círculo: o conceito de parentesco entre os jê e seus antropólogos**. Tese (Doutorado em Antropologia) - Museu Nacional do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

COLBACCHINI, Antônio. **I bororos orientali orarimugudoge del matto grosso (brasil)**. Società Editrice Internazionale. Torino, 1925.

CROCKER, Jon Christopher. **Vital souls: bororo cosmology, natural symbolism, and shamanism**. Tucson: University of Arizona Press, 1985.

_____. Reciprocidade e hierarquia entre os Bororo orientais. In: SCHADEN, Egon. **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, p. 164-185.

_____. **The social organization of the eastern bororo**. (PhD Thesis) - Harvard University, 1967.

CROWELL, Janet. **Pedagogical grammar of bororo**. Summer Institute of Linguistics, s/d.

CROWELL, Thomas. **A grammar of bororo**. Cornell University, 1979.

CURY, Carmelita. **Do bororo ao prodoeste**. Rondonópolis: Gráfica Alvorada, 1973.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnógrafo, ou como ter “Anthropological blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

FELDMAN, Carol. Metalinguagem oral. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995, p. 55-74.

FERNANDES, Florestan. **Investigação etnológica do Brasil e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1975.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myrian Linchetenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempos de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p. 11-32.

GAGLIARDE, José Mauro. **O indígena e a república**. São Paulo: Hucitec/EdUSP/SECSP, 1989.

GELL, Alfred. **The art of Anthropology**: essays and diagrams. London: Athlone, 1999.

GRANDO, Beleni Salete. **O jogo da identidade boe**: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais. Revista Brasileira de Ciência e Esporte, v. 27, n. 2, p. 27-43, jan/2006, Campinas.

ISAAC, Paulo Augusto Mário. **Drama da educação escolar indígena boe-bororo**. Cuiabá - MT: EdUFMT, 2004.

JACKSON, Michael. **Things as they are**: new directions in phenomenological anthropology. Bloomington: Indiana UP, 1996.

JAKOBSON, Roman. **Language in literature**. London: Harvard University Press, 1987.

_____. Linguística e Poética. In:_____. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969, p. 118-162.

JESUS, Antônio João. **Bakaru**: história bororo. Cuiabá: UFMT, 1994.

JOLLES, André. **Formas simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? não basta ensinar a ler e a escrever?.** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

LEA, Vanessa R. Um projeto de alfabetização na língua portuguesa elaborado para os índios Txukarramãe (Kayapó) do Parque Nacional do Xingu. In:_____. **Comissão Pró-Índio/ SP. A questão da educação indígena.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido.** v. 1. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. A estrutura dos mitos. In:_____. Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. **Antropologia estrutural.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985, p. 237-265.

_____. Estrutura e dialética. In: _____. Tradução Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. **Antropologia estrutural.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985 [1956].

_____. **Tristes trópicos.** Tradução de José Constante Pereira. Librairie Plon, 1955.

LOPES DA SILVA, Aracy. Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: _____; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 317-340.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade de Brasília – Instituto de Ciências Sociais, 2011.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia.** São Paulo: Editora Vítor Civita, 1976.

MARI. **Boletim de educação indígena do grupo de trabalho Bonde,** n. 4, jun./1991.

MATO GROSSO/SEDUC. **Decreto n.º 2007, de 16 de maio de 1997.** Cria os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica nos municípios de Diamantino e Rondonópolis. Mato Grosso: Seduc, 1997.

MAUSS, Marcel. Ensayo sobre los dones: razón y forma del cambio em las sociedades primitivas. In:_____. **Sociologia y Antropologia.** Madrid: Tecnos, 1971 [1924], p. 153-263.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena na escola.** Caderno Cedes, ano XIX, n.º 49, dez./1999.

_____. **Educação Indígena e alfabetização.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

NATTERER, Johann. **Bororo wordlisten und ethnografische notizen.** s/d.

NETO, Maria Gorete. **As representações dos tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia:** implicações para a formação de professores. Campinas: UNICAMP, 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2009.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

QUEIROZ, Sônia. **Literatura:** este lugar intralinguístico. v. 7, n. 14, p. 233-239, 1.º sem., Belo Horizonte: SCRIPTA, 2004.

RODRIGUES, Ayron Dall’Igna. As línguas indígenas. In: _____. **Línguas brasileiras:** para conhecimento das línguas indígenas. Campinas: Editora Loyola, 1994, p. 17-27.

RONDON, Cândido Mariano da Silva; FARIAS, J. Barbosa. **Esboço gramatical e vocabulário da língua dos índios bororo.** Publicação 77. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Proteção aos Índios, 1948.

SÁ, Lúcia. **Literaturas da floresta:** textos amazônicos e cultura latino-americana. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SAHLINS, Marshall. “O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto em via de extinção” (Partes I e II). In: **Mana - Estudos de Antropologia Social do Museu Nacional**, v. 3, n. 1 e 2, p. 103-150. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. **Ilhas de história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: _____.; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (Orgs). **Território, globalização e fragmentação.** São Paulo: HUCITEC, 1994, p. 15-20.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais.** Porto Alegre, 1975.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. In: _____. **Problemas brasileiros**, ano XIV, n.º 152, São Paulo, 1976.

SEKI, Lucy. **Jene ramyjwena juru pytsaret:** O que habitava a boca de nossos ancestrais. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2010.

SERPA, Paulo Marcos Noronha. **Boe epa:** o cultivo de roça entre os Bororo do Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, Fernanda Barbosa. **Reterritorializando a educação escolar indígena:** reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. **No meio do caminho havia os bororo: jarudori – MT, a diáspora e reterritorialização.** Tellus, ano 7, n.12, abr/2007.

_____. **Mano: currículo e cultura na escola indígena Bororo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, 1999.

VON DEN STEINEN, Karl. **Entre os aborígenes do Brasil Central.** Separata da Revista do Arquivo Municipal, n.º XXXIV a LVIII. São Paulo: Departamento de Cultura, 1940.

VIERTLER, Renate Brigitte. **Convívio interétnico e alcoolismo entre os bororo: resultados de uma pesquisa.** Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPI, ano 2, n. 2, abr. 2002, p. 9-38.

_____. A beleza do corpo entre os índios brasileiros. In: QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **O corpo brasileiro: estudos de estética e beleza.** São Paulo: Senac, 2000, p. 155-181.

_____. **A refeição das almas: uma interpretação etnológica do funeral dos índios Bororo, Mato Grosso.** São Paulo: HUCITEC - Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. **Fragmentos de cosmologia bororo: xamãs, oráculos e cerimônias de cura.** Revista do Museu Paulista, v. XXXII. São Paulo: USP, 1987.

_____. **Aroe j'Aro: implicações adaptativas das crenças e práticas funerárias dos Bororo do Brasil Central.** São Paulo: USP, 1982.

_____. Tadarimana: projeto de desenvolvimento e escola indígena. In: CADERNOS da comissão pró-índio. **A questão da educação indígena.** São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 77-85.

_____. **As aldeias Bororo: alguns aspectos de sua organização social.** São Paulo: USP, 1976.

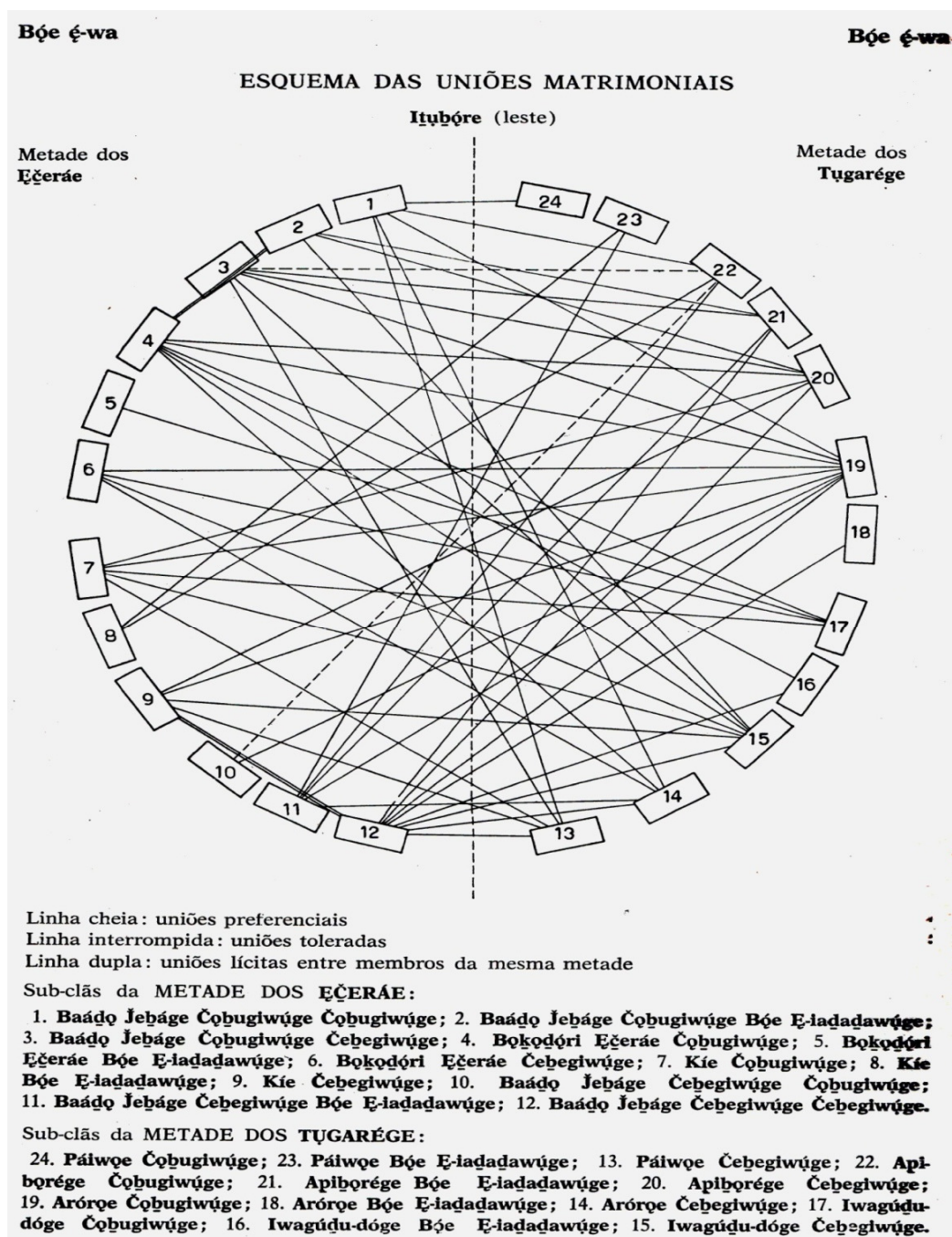
VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** Educação em Revista, n. 33, jun. 2001, p. 7-47, Belo Horizonte.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. O nativo relativo. In: **MANA**, 8, 2002, p. 113-148.

_____. **O teatro ontológico Bororo.** Anuário Antropológico, Editora Universidade de Brasília - Tempo brasileiro, 1988.

WÜST, Irmhild. **Contribuições arqueológicas, etnoarqueológicas e etno-históricas para o estudo dos grupos tribais do Brasil Central: O caso bororo.** Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 1992, p. 13-26.

ANEXOS

ANEXO 1 - Esquema das uniões matrimoniais *Bororo*²¹

Fonte: *Enciclopédia Bororo* I, 1962, p. 450.

²¹ Nesse esquema, não há registro do clã *Bakoro Eceráe*, mas as linhas que ligam as relações entre os *Baado Jegage cobugiwuge cobugiwuge*, *Baado Jebage cobugiwuge boe e-ladadawuge* e *Baado Jebage cobugiwuge cebegiwuge* equivalem às relações dos *Bakoro Eceráe* com os clãs indicados, conforme informação do ancião, com quem conversei em Córrego Grande.

ANEXO 2 - Animais caçados para *mori*

Barege morice (animais caçados para mori)

Adugo: onça pintada, *aigo*: onça parda, *aipobureu*: jaguatirica, *awagadari*: jaguatirica grande, *bakaraia*: gato silvestre, *rie*: guará, *okwa*: lobinho, *moribo*: cachorro silvestre, *ratugeru*: pequeno felídeo pardo, *ipocereu*: irara, *bakure*: macaco noturno, *meridabo*: furão, *ierarai*: guaxinim, *aroe eceba*: gavião real, *kuruguga*: gavião caracaraí, *kugu*: todas as corujas grandes, *tagogo*: coruja do campo, *bi*: pequena coruja, *kaikai*: tipo de coruja, *makao*: macauã, *kocaga*: saracura, (VIERTLER, 1976).

ANEXO 3 - Lista de espécies clânicas dos Bororo

Metade *Ecerae*

Baado Jebage

Ari: espírito *Ari*, *atubo*: veado-galheiro, *bace koguio*: tuiuiú, *bakurere*: ser parecido com *bakure* – macaco, *barugi*: pequeno gavião, *baruare*: ave dos campos, *bokodori*: tatu canastra, *bokwadi*: jatobá, *bope*: espíritos, *buiogo*: piranha, *Butao-doge*: espíritos *Butao-doge*, *eregejeje*: espécie de pica-pau, *ewo*: cascavel, *Iwararege*: espíritos, *Joware*: espíritos, *kadomo*: espécie de martim pescador, *kaibori*: mão-de-pilão, *korao*: papagaio verdadeiro, *maereboe*: variedade de *bope*, *mea*: fumo, *Meri*: espírito *Meri*, *meri*: tié-fogo, *muiao bori*: cera de abelha, *nonogo oto bigodureu*: espécie de urucum, *okoge Bakororo*: grande dourado, *okoge kujagureu*: dourado vermelho, *ó coreu*: socó escuro, *Paiku-doge*: espíritos, *pobu*: espécie de pacu, *rea*: tipo de tatu, *reko*: traíra, *uwai*: jacaré, *Tabu kujagureu*: espíritos, *tui-tui*: canário da terra.

Kie

Aigo: onça parda, *aipobureu*: jaguatirica, *amo*: mamífero semelhante à lebre, *apodo*: espécie de tucano, *apu*: paca, *bacieje*: veado campeiro macho, *bai*: urubu, *bapo coreu*: maracá preto, *bapo rogu*: maracá pequeno, *bataro coreu*: João Pinto, *bokodori coreu*: tatu-canastra preto, *bika*: anu branco, *ika coreu*: instrumento de sopro preto, *jure*: sucuri, *kaia*: pilão, *ki*: anta, *kudoro*: araraúna, *kuo*: jaó, *koe coreu*: colar preto, *okoge coreu*: dourado preto, *porowe*: Japuira, *pari*: ema, *pobogo*: veado mateiro, *toro*: tanga de folíolos de babaçu, *tuiotorogo*: espécie de pássaro, *upe*: tartaruga, *awage ikodureu*: cobra com asa, *ori*: anu preto, *noido*: babaçu.

Bokodori Ecerae

Akigu: algodão, *aogwa*: tico-tico-rei, *barae*: “civilizados” brancos, *baruare*: pequeno pássaro preto, *boaro*: tipo de brinco, *bokodori*: tatu-gigante, *cibae*: araracanga, *Cibae Eiari*: designação de um morro, *cinadatao*: gralha-cancã, *ika*: espécie de flauta, *kadagare*: variedade de martim pescador, *koe*: colar, *koereu*: colar, *okoge*: variedade de dourado, *poiwo*: canudo para sorver o vinho de palmeira *acuri*, *ruwo*: grande caracol, *bataro kujagureu*: João Pinto vermelho, *meriaku*: pássaro pequeno, *iturawori*: tatu da floresta, *bapo rogu*: maracá pequeno, *jugureu*: porco doméstico, *kagariga*: galinha, *akuarea*: gato, *barago kurijeu*: cavalo, *kugaru*: areia, *iro*: arroz, *takoreu*: cana-de-açúcar, *arigao kigadureu*: cão branco, *botowu*: bichinho de casca, *pogo*: passarinho, *koaru*: cavalo, *tu*: burro.

Bakoro Ecerae

Adugo: onça pintada, *apido kurireu*: acuri adulto, *okwaru*: tatupeba, *aribo ekureu*: passarinho apara-pedra, *Itubore*: herói cultural, *itarawore*: tatu-da-floresta, *iworu*: bebida de acuri, *okoge jerigi are*: variedade de dourado, *ó kujagureu*: socó vermelho, *okwaru*: tatupeba, *Tabo*: espírito *Tabo*, *rie*: lobo guará, *boro*: caracol, *buiogo*: piranha, *bokwari*: peixe, *je kujagureu*: piava vermelha, *reko*: peixe rubafo, *buke imorireu*: barba de bode, *pana*: instrumento de sopro, *akiri*: angico, *bakaigo*: aranha, *ikuieje*: estrela, *ice*: jiboia, *jerego*: tatu-liso, *barugi*: gavião, *kurugugwa rogu*: pequeno gavião..

Metade Tugarege

Aroroe

Aije: zunidor de madeira, *aroro*: espécie de larva, *bace iwoi*: espécie de planta da floresta (arbusto), *Bakororo*: herói cultural, *bakuguma*: gavião-requinta, *batagaje*: biguá, *boro*: pequeno caracol, *ierarai*: guaxinim, *iparere iwoi*: tipo de entrecasca de árvore, *ipie*: ariranha, *ipocereu*: irara, *jomo*: tipo de lontra, *jugo*: queixada, *jui*: caititu, *kudugi*: variedade de macaco, *mano*: caeté e cilindro feito com os seus talos para uma dança, *mano*: variedade de gavião, *Marugori*: morro *Marugori*, *meridabo*: furão, *meriri ekureu*: metal amarelo, *metugo*: pomba silvestre, *moribo*: cão silvestre, *nabure*: arara, *korao*: papagaio, *tamigi*: anhuma, *tarigo*: queixada, *aokurumodo*: lontra, *bokwari*: grande lontra, *tugure*: ariranha, *okwa*: lobinho, *ratugero*: lobinho, *nonguje*: urucum silvestre, *kodobie*: cipó, *bakororeu*: cobra coral, *karori*: libélula, *jokugo*: gafanhoto, *buke*: rede de pesca, *arago*: cacete, *muiao bori*: mel, *aragioro*: mel silvestre, *noido*: babaçu.

Iwagudu-doge

Aere: urutal, *apido kugurireu*: acuri novo, *araru*: piraputanga, *ária*: grande panela de barro, *arigao*: cão, *Aroia*: espírito *Aroia*, *bakuja*: urubu, *beto*: esteira, *butore*: chocalho de unhas de porco, *ceje*: tipo de gavião-fumaça preto, *ciwaje*: urubu-caçador, *joru*: fogo, *iwagudu*: gralha, *jarudo*: tipo de bagre, *karao*: tipo de ave das lagoas, *keagu*: tipo de gavião-fumaça castanho, *kido*: periquito, *kidoreu*: sanhaço, *kuje*: mutum, *kujibo*: tipo de cardeal, *marido*: palmeira buriti e cilindro feito com haste da folha de buriti, *micigu*: cestinho, *micori*: cipó-imbé, *okiwa*: capivara, *piodudu*: beija-flor, *piroje*: tipo de andorinha, *pori*: pote de barro, *ruwobo*: grande tigela de barro, *tugo*: flecha, *bakuja*: urubu, *pobureu*: urubu, *aroe bai*: grande gavião, *maridigareu*: pássaro pequeno, *mokureabo*: urutau, *pogoriwo*: andorinha, *uwarinogo*: gavião-tesoura, *kocaga*: saracura, *beragu*: resina, *buke*: rede, *ruwobo*: grande tigela de barro, *barogo ó*: dente de capivara, *buturu*: larva, *okwareu*: rato, *rotu*: argila, *iwaru*: capim de praia.

Apiborege

Aipobureu: jaguatirica, *akurara*: pacupeva, *aroe eceba*: gavião-real, *atomoio*: tartaruga de rio, *atu*: concha, *aturebo*: conchinha, *bace*: garça, *baku*: abanico, *beo*: seriema, *cugui*: araçaripoca, *Ikuimomo*: espírito *Ikuimomo*, *Ikuieri*: morro *Ikuieri*, *Ipareri*: morro *Ipareri*, *kurugugwa*: gavião-caracaraí, *parabara*: marreco, *toroa*: espécie de gavião, *tubore*: lambari, *tudu*: coruja, *bace kuguio*: tuiuiú, *bakure*: macaco noturno, *buruwo*: pequeno peixe, *barikia pada*: João-de-barro, *kuieje*: estrela ou bicho de pé, *kuieje kujagureu*: Marte, *bapo*: cabaça, *apido*: acuri, *powari*: cabaça.

Paiwoe

Apogo: tamanduá-mirim, *ato*: jabuti, *Aturuari*: morro *Aturuari*, *buke*: tamanduá-bandeira, *buke*: rede de pesca, *Buturori*: morro *Buturori*, *iwe*: ouriço, *jerigigi*: pequeno cágado, *juko*: tipo de macaco, *kerekere*: variedade de ararinha, *kudogo*: abotoado, *kugo*: gavião-quiriquiri, *kugu*: variedade de coruja, *kuiada*: milho, *kuno*: papagaio-campeiro, *makao*: macauã, *mea*: cutia, *meriri kigadureu*: metal branco, *noareu*: variedade de bagre, *orari*: pintado, *orarije*: variedade de surubim, *ore*: jandaia, *poru*: jaú, *rie*: lobo guará, *ru*: sapo, *rureu*: palmito, *tano*:

quero-quero, *turubari*: variedade de pato, *Utobaga*: espírito *Utobaga*, *bace akorogoreu*: tipo de garça, *kora*: papagaio verdadeiro, *mokuruwodo*: corujão, *tagogo*: corujinha, *bi*: coruja, *curui*: papagaio-urubu, *kuritaga*: periquito ou papagaio-corneteiro, *kuido*: arara, *nonogo*: urucum, *kidoguru*: resina, *kaidaga*: palmeira acumã, *micori*: cipó imbé, *akigu*: algodão, *atubo*: veado-galheiro, *baraetaitai*: sapo de árvore, *uwai coreu*: jacaré preto, *rokoreu*: tipo de lambari, *rekudo*: surubim, *koma*: jurupoca, .

Fontes: Enciclopédia *Bororo*, 1962, p.105-107; VIERTLER, 1976.