
PARA ALÉM DA ESTRUTURA LINGUÍSTICA: AS (RE)LEITURAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE “O MASSACRE DE ALTO ALEGRE” A PARTIR DAS VOZES INDÍGENAS DOS GUAJAJARAS

Thiago Silva e Silva *
Áustria Rodrigues Brito *

Resumo

O objetivo desta produção científica, a qual foi originada da pesquisa de mestrado realizada no âmbito do PROFLETRAS, é analisar as (re)leituras e reflexões dos alunos da 8ª série sobre “O Massacre de Alto Alegre” a partir das vozes indígenas. Para tanto, baseado nos estudos de Antunes (2009), Bakhtin (2006), Geraldi (1997), Kleiman (1995), Street (1984), Alberti (1998), coletamos, inicialmente, os depoimentos dos indígenas Guajajaras sobre o conflito, e depois, em sala de aula, promovemos o acesso a esses testemunhos, momentos de discussões e palestra com o historiador Carlos Eduardo Penha Everton. Ao final do projeto, os alunos produziram, em equipe, uma revista no gênero de História em Quadrinhos (HQs) acerca do conflito. As análises sobre as (re)leituras e reflexões dos alunos, oralizadas e escritas, revelam que o ensino de língua materna se torna mais efetivo quando ultrapassamos os limites da estrutura linguística, isto é, quando mobilizamos, de forma interativa e reflexiva, conhecimentos significativos dentro do contexto social, cultural e histórico dos discentes.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Escrita. Indígenas. O Massacre de Alto Alegre. Re(leituras).

Introdução

Este texto foi produzido com base nos resultados obtidos na pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – Campus Marabá e apresentada, em 21 de março de 2018, sob a forma de dissertação ao Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) dessa universidade.

Destacamos que esta produção contempla apenas uma parte da experiência didática executada na Escola Municipal Unidade Integrada Wolney Milhomem, conhecida popularmente como CAIC, localizada no município de Barra do Corda, Estado do Maranhão, com alunos da 8ª série (9º ano) do turno vespertino, entre os meses de agosto e dezembro de 2016. Um dos temas trabalhados nessa experiência foi o conflito entre indígenas da etnia Tenetehara-Guajajara¹ e não índios, amplamente conhecido como “O Massacre de Alto Alegre”, ocorrido em 13 de março de 1901, na missão São José da Providência Araújo, em Alto Alegre, que na época pertencia ao município de Barra do Corda. O objetivo da proposta didática, entre outros, era o de promover a (re)discussão acerca do episódio de 1901, a partir da memória coletiva indígena, conduzindo os alunos à reflexão sobre o que se disse/diz e se escreveu a respeito do conflito, de forma que possibilitasse a ampliação de outros olhares acerca

*Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), thiago.silva@ifma.edu.br.

*Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), austria@unifesspa.edu.br.

¹ Ver <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara> Acesso em 28 de dez. de 2018



desse fato. Para tanto, os alunos tiveram acesso à versão sobre o conflito contada pelos Guajajaras, momentos de discussões em sala de aula e palestra com o historiador e professor Carlos Eduardo Penha Everton, professor mestre em História do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Na última etapa do projeto, os estudantes produziram uma revista no gênero de Histórias em Quadrinhos (HQs), onde também foi possível analisar, entre outros aspectos, as (re)leituras e reflexões deles sobre o conflito a partir da memória coletiva indígena.

O contexto histórico do “Massacre de Alto Alegre” e a necessidade de (re)discuti-lo sob outra ótica

O Massacre de Alto Alegre é considerado, segundo alguns historiadores, um dos maiores conflitos envolvendo indígenas na história recente brasileira que culminou na morte, em números não oficiais, de mais de duzentos não índios, entre eles membros eclesiásticos da Ordem Católica Capuchinha, e de cerca de seiscentos indígenas na ofensiva liderada pelo governo estadual e amplamente defendida pela igreja.

A história ora relatada está inserida no contexto em que o governo maranhense tinha pretensões de avançar com o processo de colonização na região centro-sul do estado, uma das últimas a passar por esse processo; entretanto, os indígenas, em sua maioria Guajajaras, que aqui estavam, resistiam bravamente às tentativas do Estado de expulsá-los de suas terras. Diante dessa resistência, o governo propôs a “pacificação dos selvagens”, ou seja, criou estratégias, que segundo Coelho (2002, p. 107), objetivavam permitir o avanço da colonização, neutralizando a “hostilidade” indígena. Para o alcance dessa finalidade, foram criadas as diretorias parciais ou colônias, que coordenavam as atividades dos nativos, a fim de mantê-los sob controle, garantir a navegação e o domínio das terras dessa região.

A atuação de dois diretores, João da Cunha Alcanfor e o Frei capuchinho José Maria de L’oro, revela a forma como os indígenas eram tratados.

O senhor Cunha² serviu-se do título de diretor para tyrannizar os selvagens, começando por tomar toda a tribo dos canelas como de sua propriedade privada, forçando-os a preparar terrenos e fazer roças, obrigando-os a cultivá-las para que ele se apropriasse da produção, deixando os pobres selvagens a passar fome. (MONZA, 2016, p. 40 - 41)³

Aquele diretor (*referindo-se ao Frei José Maria de L’oro*) pretende fazer da colônia Dous Braços um feudo seu ou uma feitoria que se julga senhor absoluto [...]. Não permite que ali tenha ingresso o comércio ou a indústria e se por acaso alguém ali vai, diz que é proibido percorrer a colônia, ou falar com índio algum a não ser

² Refere-se ao diretor João Alcunha Alcanfor

³ Livro escrito pelo Pe. Bartolomeo da Monza, em 1909, na Itália



acompanhado e vigiado por outro por ele designado⁴. Grifos nossos (COELHO, 2002, p. 111)

Escrito pelo padre Bartolomeu da Monza, o primeiro trecho exhibe uma crítica direta à forma autoritária e massacradora como os indígenas, inicialmente os do povo Canela que também habitavam a região central maranhense, eram tratados pelo diretor João da Cunha, o qual representava o Estado. Por outro lado, quando o Frei José Maria assumiu a coordenação da colônia, talvez com a promessa de que agiria diferente, percebemos que nada mudou. Inclusive, nesse mesmo livro, o autor faz questão de transcrever o que o senhor Francisco de Melo Albuquerque, inimigo da missão capuchinha, segundo ele, falava a respeito da gestão do Frei José Maria, diretor da colônia *Dous Braços*. Após a transcrição, o autor, tece alguns comentários enaltecendo os resultados das ações truculentas do Frei.

Eis o que desse padre diz um dos mais escarniçados inimigos das nossas missões capuchinhas, o senhor Francisco de Melo Albuquerque: “Este missionário pensava em organizar a colônia chamada Dois Braços, perto das aldeias. Para tanto, reuniu naquela localidade todas as famílias dos selvagens com rara inteligência e sagacidade: obrigou todos a trabalhar e a fazer grandes roças, com grande sucesso; proibiu que entrassem estranhos na colônia; e vigiava tudo por intermédio de guardas que ele mesmo escolhia entre os selvagens de sua confiança.” E eu posso aduzir[...] que depois de pouco tempo no meio deles, acabaram a libertinagem, a crápula, e outros desregramentos; a antiga preguiça e indolência foi substituída pela diligência e atividade. (MONZA, 2016, p. 42)

Nesse cenário árido, os indígenas, em especial os Guajajaras, se mostraram bastante arredios e contrários ao poder dos missionários que impunham por meio da catequese, inicialmente sem uso da força física, sua visão de mundo. Os nativos enfurecidos por conta do sistema adotado pela igreja, até o final dos anos 80 do século XIX, fogem da colônia, fazendo com que a colônia *Dous Braços* desaparecesse. Coelho (2002, p. 114) coloca que as fugas dessa colônia representaram uma guerra simbólica deflagrada pelos Guajajaras contra o poderio eclesiástico.

A resistência dos indígenas ao projeto da colônia *Dous Braços* já era o prenúncio da hecatombe que viria acontecer anos depois, na missão capuchinha de São José da Providência Araújo. A partir de 1896, após o reconhecimento do governo estadual de que os membros da Ordem Capuchinha eram competentes para educar/civilizar os indígenas, Frei Celso Uboldo vislumbrou, em Alto Alegre, lugar propício para fundar uma missão catequética. Todavia, a forma como a igreja, e de certa maneira o Estado, via o índio não tinha mudado.

Nos discursos oriundos da memória oficial escrita – jornais da época, como **O Norte**⁵, as correspondências emitidas pela igreja e o livro **O Massacre de Alto Alegre**, aqui tantas vezes citado –

⁴ Trecho de ofício do Juiz de Direito de Barra do Corda, de 1880

⁵ Jornal que circulou em Barra do Corda entre 1888 e 1937 que, entre seus editores, tinha Dunshee de Abranches. (EVERTON, 2016, p. 45)



e da Memória oral – aquela propagada entre os não índios e, em grande parte, baseada na religião – constatamos que os líderes religiosos eram (são) vistos como mártires, criaturas angelicais, benfeitores dos indígenas e os únicos capazes de libertar/civilizar os selvagens, que estavam na mata entregues a mais dissoluta vida.

Antigamente, e antes que os missionários penetrassem nas matas virgens do Brasil, a vida dos selvagens era a mais brutal, abandonada à devassidão, à bebedeira, à mais terrível luxúria, fatal condição da humanidade degenerada, que se acha em nível ainda mais baixo que o dos brutos que não têm razão. [...] Sempre é grato, porém, ouvir a voz de uma testemunha insuspeita. Eis como se exprimia um correspondente de O Norte, depois de uma visita a Alto Alegre: “Como são admiráveis estes religiosos! Ninguém é mais apto para essa obra de grande civilização do que eles, que, com incríveis sacrifícios, arriscando a própria vida, penetram na mais densa floresta para ganhar, com conselhos, com orações e com constância, aqueles selvagens para o seio da nossa sociedade cristã. (MONZA, 2016, p. 39; 111)

Liderados por João Caboré, indígena Guajajara, os nativos se rebelaram contra a opressão e violências físicas e simbólicas praticadas pela igreja contra eles, e diferentemente da colônia *Dous Braços*, o fim da missão de São José da Providência Araújo foi trágico, culminando na morte dos religiosos e outros não índios instalados em Alto Alegre e região, na manhã do dia 13 de março de 1901. Nos meses seguintes, o governo estadual organizou uma ofensiva como resposta, dizimando centenas de Guajaras, inclusive aqueles que não participaram do ocorrido em Alto Alegre.

Passados mais de cem anos do conflito, as marcas deixadas estão presentes, tanto na memória social, quanto nas relações de hostilidade hoje existentes entre os povos conhecidos como Guajajara e a população regional do centro-sul maranhense. (EVERTON, 2016, p. 42 que cita MATOS, 2007)

A memória petrificada no imaginário popular local atribui ao índio o papel de vilão, e aos religiosos o de salvadores, já que estes deixaram seu conforto para embrenhar-se na mata a fim de “salvar os selvagens das garras do demônio” e levar a eles o progresso, segundo o discurso dominante. Com o aprofundamento dos estudos sobre a temática, fica evidente que a versão dos Guajaras sobre o conflito tem valor mínimo ou nulo para a maioria dos não índios, aliás, não há sequer a oportunidade de sê-la contada/ouvida.

A imagem do índio no contexto histórico brasileiro quase sempre foi negativa, e, por isso, não é raro, por exemplo, associá-la à preguiça, a rituais satânicos, etc. Já no contexto local de Barra do Corda, o preconceito enraizado na história do povo brasileiro é amplificado pela memória dita oficial (a do não índio) acerca do conflito ocorrido em 1901. Diante do preconceito, que também reverberava na voz dos estudantes da 8ª série, sentimos a necessidade de discutir, em sala de aula, os estereótipos criados a partir do episódio em Alto Alegre; contudo, era preciso discuti-lo sob outro viés, ou melhor, sob outra perspectiva: a partir da perspectiva do povo Guajajara. Era necessário ouvir o outro lado da história, isto é, ouvir a voz dos indígenas que sempre foi silenciada pelo preconceito daqueles que se



diziam (dizem) civilizados. Destacamos que não tínhamos a pretensão de impor aos alunos a versão desse povo, mas procuramos franquear a eles a oportunidade de ouvir essas outras vozes, para que dessa forma fosse possível iniciar uma discussão que se aproximasse da realidade biossocial vivenciada por esses indígenas.

Assim sendo, essa proposta, em relação ao tema, não reivindica o ineditismo; por outro lado, a promoção de uma rediscussão, em sala de aula, construída a partir da memória dos Guajajaras aliada ao estudo de aspectos linguísticos se mostrou bastante inovadora.

1 Pressupostos teóricos

Toda a prática de ensino da língua materna está baseada, intencionalmente ou inconscientemente, em uma ou mais concepção de linguagem. Assim sendo, o nosso trabalho se filia à concepção de linguagem como interação, haja vista que nela, a linguagem deixa de ser somente a expressão/representação do pensamento ou, ainda, mera ferramenta de comunicação, e passa a ter uma função social na medida em que ela é uma atividade de interação, em que os interlocutores se envolvem mutuamente e tentam, através dela, agir um sobre o outro.

Antunes (2009, p. 21) fala-nos que sob a ótica dessa concepção – linguagem como interação - “a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos; deixa de ser apenas um conjunto de regras [...] para definir-se como um fenômeno social, como uma prática interativa [...]”

Essa dimensão social da linguagem, que é revelada nessa nova concepção, também encontramos na passagem seguinte de Bakhtin (2006, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

Assim sendo, torna-se imperioso reconhecer a dimensão social que tem a linguagem, para que avancemos do nível fixista e reducionista de se ater apenas ao “como se diz” para o “o que se diz”.

Além disso, nessa percepção de linguagem, segundo Koch (2006, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Importa evidenciar que agora o leitor assume um papel atuante, deixando de ser mero decodificador passivo ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto, oral ou escrito, implica sempre levar em conta a situação de um texto e de seu leitor. Dessa forma, a noção de texto também é ampliada, na medida



em que não fica restrita ao que está escrito, mas se abre para englobar diferentes linguagens e situações. (Cf. BRITO, 2005, p. 75).

Por fim, Geraldi (1997, p.60) ressalta a importância de se estudar o contexto linguístico (o mundo dos sujeitos, estados de coisas e acontecimentos) para uma melhor compreensão no âmbito da significação, pois como sabemos, um mesmo enunciado pode ser interpretado de maneiras diferentes, conforme a situação sócio comunicativa. Com efeito, para compreendê-lo não mobilizamos tão somente o nosso conhecimento da língua (código). Recorremos também ao nosso conhecimento do mundo biossocial. Desta feita, muitos outros fatores contribuem para a significação: fatores culturais, relações que se estabelecem entre os interlocutores, imagem recíproca que estes fazem uns dos outros, conhecimentos que partilham e inúmeras outras condições da situação de fala. Desconhecer todos estes fatores intervenientes da significação e da língua seria desconsiderar o seu lado social.

Nossa pesquisa também se inscreve nos estudos de Street sobre os letramentos. Com esse norte, fazemos uma campanha combativa ao letramento autônomo, o qual, segundo Moterani (2013, p.136) ao citar Street (1984), se mostra como um padrão reducionista, em que a escrita é um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto. Na mesma linha, Kleiman (1995, p. 22) diz-nos que o processo de interpretação, segundo esse modelo de letramento, estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade.

Nesse sentido, verificamos que o letramento autônomo imputou à escrita o atributo de “ser supremo”, conferindo a ela um poder tão elevado que se chega ao ponto de considerar como verdade incontestável apenas o que é ou está escrito. Notadamente, vemos isso acontecer reiteradamente em nosso meio, em que se tem dois grupos: os que sabem ler e escrever (os letrados) e os que não dominam a escrita (os chamados iletrados). Kleiman (1995, p.27) alerta-nos que esse tipo de agrupamento, que tem como pilar o domínio da escrita, pode criar concepções perigosas e fornecer argumentos para produzir o preconceito. Outra análise pertinente nesse contexto é que ao elevarmos a escrita às “alturas” acabamos por reduzir a nada o seu outro lado: a oralidade. Dessa forma, a escrita e a oralidade tornam-se polos opostos, pensamento do qual não compartilhamos.

Com esse fosso aberto entre a oralidade e a escrita, as culturas indígenas, que são predominantemente orais, são alvos de preconceitos porque não dominam a escrita (e não têm necessidades práticas dentro de seu contexto social de dominá-la). No contexto específico de Barra do Corda, cidade fundada dentro das terras indígenas, volta e meia ouvimos agressões verbais do tipo: “índio é burro, besta”; “índio não sabe ler”; “a coisa mais fácil que tem é enrolar um índio”. Palavras



desse tipo, que exalam ódio e desrespeito, mostram a cristalização da prática de letramento autônomo.

Por não concordarmos com a massificação de um único letramento, tido como o único correto, e ainda, por entendermos que a oralidade e a escrita são processos contínuos, em vez de polos extremos, é que estimulamos, durante a aplicação do projeto de mestrado, práticas de leitura e escrita a partir da memória oral da comunidade indígena barra-cordense.

E por que não partir do texto escrito? Porque grande parte da história escrita já se encarregou de perpetuar estereótipos, a exemplo dos indígenas Guajajaras barra-cordenses, que após o tal massacre, são rotulados de assassinos, mal feitores, covardes, etc., e hoje, por conta dessa história que foi escrita por quem detinha o poder à época, eles não têm a chance de contar a sua versão sobre os fatos, isso porque, para a cultura letrada, a escrita vale mais do que a memória oralizada, que é passada de pai para filho na tradição dos Tenetehara-Guajajaras.

2 Metodologia

A proposta da pesquisa foi executada em duas etapas, sendo que a primeira delas foi realizada exclusivamente por estes pesquisadores, sem o envolvimento dos alunos, e consistiu na realização de entrevistas gravadas em áudio e anotadas com os indígenas Guajajaras.

Para realização das entrevistas, utilizamos, como procedimento metodológico, a história oral na perspectiva de Alberti (1998, p. 52) que a entende como:

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.

Esse levantamento utilizou o recurso denominado roteiro de entrevista semiestruturado, considerando esse instrumento como aquele em que:

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Após a realização das entrevistas, efetuamos a transcrição dos áudios, para que em momentos futuros eles fossem utilizados pelos alunos.



Já a segunda etapa do projeto, que ocorreu em sala de aula, foi iniciada com o planejamento das ações ligadas mais às questões linguísticas; como a confecção do modelo didático de gênero (MDG), considerando que as reflexões e (re)leituras dos alunos deveriam ser produzidas, na etapa de produção final, no gênero de Histórias em Quadrinhos (HQs). A partir do MDG do gênero em questão, evidenciamos as ‘dimensões ensináveis’ das HQs e o mapeamento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Posteriormente, e já durante as aulas, a partir de um levantamento prévio, adotamos o recurso metodológico denominado Sequência Didática (SD), constante no quadro abaixo, baseado no que dizem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) que o definem como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

ETAPAS	CARGA HORÁRIA
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO - Apresentação do projeto aos alunos e seus respectivos pais/responsáveis. - Histórias da HQs, principais personagens; principais quadrinistas; alguns elementos composicionais das HQs e distribuição de livros e revistas para leitura. - Conhecendo os softwares Hagoquê, Pixton e InstantPhotoSketch.	13
PRODUÇÃO INICIAL (T1⁶) - Temática Livre. - Correção da T1	5
MÓDULO 1 - Formatos dos balões, letreiros, ordem dos quadros, enquadramento, planos e ângulos e figuras cinéticas. - (T2) Reescrita da Produção Inicial.	5
MÓDULO 2 - Figuras de Linguagem nas HQs. - Socialização das leituras realizadas em casa. - Entrega das correções sobre a T2.	4
MÓDULO 3 - A pontuação na construção dos sentidos.	2
MÓDULO 4 - Leitura e reflexão sobre o massacre de Alto Alegre, a partir do que os alunos já sabiam. (Levantamento Prévio). - Audição e leitura das entrevistas realizadas com os indígenas Guajajara. - Discussão em sala de aula a partir da perspectiva indígena. - Palestra com o professor mestre e historiador Carlos Eduardo Penha Everton (Inst. Federal do Maranhão – IFMA).	7
MÓDULO 5 - Mecanismos de Textualização. -- Sequência narrativa.	6

⁶ T1 refere-se à produção inicial; T2 à reescrita da T1 e T3 uma nova reescrita da T1.



- Socialização das leituras realizadas em casa. - (T3) Reescrita da T2.	
MÓDULO 6 - Leitura e reflexão sobre a história de fundação de Barra do Corda (período de 1830 a 1835), a partir: das entrevistas realizadas e gravadas com moradores locais, do livro “Barra do Corda na História do Maranhão”, do barra-cordense Galeno Edgar Brandes e do poema da professora Luzia Silva Sousa. - Conversa com o Sr. Ênio Pacheco sobre a História de fundação de Barra do Corda.	7
PRODUÇÃO FINAL - Produção do texto (guiões ou scripts). Em grupo. - Discussão, entre os alunos, dos textos produzidos. - Produção dos desenhos com base nos textos produzidos. - Vetorização das HQs utilizando o programa Pixton.	15

Quadro 1. SD aplicada na pesquisa

Pelas informações do quadro sinótico apresentada acima, fica evidente que a proposta abordou tanto os aspectos linguísticos, a começar pelas inúmeras produções/reescritas textuais, quanto os relativos à temática aqui esmiuçada com mais tenacidade. Contudo, para este recorte, nos debruçaremos apenas às análises das (re)leituras/reflexões produzidas pelos alunos sobre “O Massacre de Alto Alegre” durante o módulo 4 e na Produção Final.

2.1 Sujeitos da Pesquisa

2.1.1 Escola, família e alunos

A escola pública municipal Unidade Integrada Wolney Milhomem foi criada para atender aos objetivos do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) – Instituído pela Lei Federal nº 8.642, de 31 de março de 1993. O prédio foi construído pelo Governo Federal e inaugurado no dia 16 de maio de 1994. Na oportunidade foi repassada ao Governo do Estado, que a administrou no período de 1994 a 2012; após esse período, ela esteve sob a Administração Pública Municipal de Barra do Corda - MA.

Praticamente cem por cento dos alunos dessa escola pertencem a famílias de baixa renda e beneficiárias do programa federal Bolsa Família. Na turma da 8ª série, onde se aplicou o projeto de intervenção, nove dos treze alunos eram beneficiários desse programa de transferência de renda, e dez deles pertenciam a famílias com renda bruta total inferior a um salário mínimo. No início do ano letivo de 2016, essa turma possuía 19 (dezenove) alunos matriculados, destes, sete tiveram que migrar para outro turno, na maioria dos casos foram para o turno noturno, a fim de conciliar estudo e trabalho. Após o início do projeto, chegou uma aluna que veio transferida de outra escola municipal,



a estudante S.F.⁷, e outra aluna que era da turma, a discente D.S., mudou de sala antes da conclusão do projeto.

2.1.2 Entrevistados

Os sujeitos que colaboraram para o levantamento das narrativas sobre o conflito de Alto Alegre foram seis indígenas de aldeias diferentes da etnia Guajajara. Além destes, contamos com a colaboração incondicional do professor mestre em História, Carlos Eduardo Penha Everton, o qual trabalhou a mesma temática em sua dissertação de mestrado.

Os indígenas entrevistados⁸ foram: o senhor Z.P.G, que informou ter nascido no ano do conflito (1901), residente na aldeia Aldeinha, zona urbana de Barra do Corda; o senhor A.G, 35 anos de idade, pertencente à aldeia Colônia, zona rural de Barra do Corda, às margens do Rio Mearim, no povoado Catete; o senhor T.G, de 95 anos de idade, da aldeia El Betel, localizada no KM 343 da BR 226, a senhora An.G, de 49 anos de idade, da aldeia Zahytata, que também se localiza às margens da BR 226; o senhor L.P, da aldeia Cachoeira e a senhora M.J.P, de 46 anos de idade, da aldeia Taboca.

3 Análise de dados

Com um olhar para as (re)leituras e reflexões dos alunos acerca do conflito de Alto Alegre, as análises a seguir se concentrarão apenas naquelas observadas no módulo 4 da SD e na etapa da produção final, onde daremos destaque especial para o caráter extralinguístico, isto é, para o que está além das estruturas da língua, que esta pesquisa incorporou.

Para trabalhar a temática do conflito, no quarto módulo da sequência, procedemos inicialmente ao mapeamento, por meio de conversa, dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam a respeito dos povos indígenas e do conflito de Alto Alegre. Algumas perguntas balizaram esse levantamento, quais sejam: (1) Já foram a alguma aldeia indígena? (2) Conhecem algum costume do povo indígena? (3) O que vocês sabem sobre o conflito ocorrido em 1901 denominado, popularmente, como “O Massacre de Alto Alegre”? (4) Ouviu quem falar sobre esse episódio? (5) Você concorda com o que te contaram a respeito desse conflito?

⁷ A fim de preservar a identidade dos alunos e dos entrevistados indígenas atribuímos siglas a cada um deles.

⁸ Considerando que o ingresso em Terras Indígenas (TI) é regulamentado por leis próprias, e que estas asseveram a necessidade de autorização prévia pelo Presidente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), informamos que não houve tempo hábil para consegui-la, o que fez com que as entrevistas fossem realizadas fora da TI.



Por se tratar de alunos menores de idade e, ainda, o fato de as respostas a seguir poderem causar algum tipo de constrangimento, os alunos que responderam às perguntas não serão identificados.

PERGUNTA (Nº)	PRINCIPAIS RESPOSTAS ⁹
1	“Nunca fui” “Não fui e não quero ir. Tenho medo”
2	“Os índio anda nu” “Lá eles <i>pode</i> casar com mais de uma mulher”
3	“Meu avô me disse que foi o conflito que os índios mataram os padres” “Ouvi dizer que os padres foram mortos pelos índios, mas os padres tiveram culpa também” “As <i>freira</i> queriam ensinar eles, mas eles não aceitaram, aí mataram o povo da igreja”
4	“Pais”, “Amigo” “Vi na TV” “O líder da igreja”
5	“Concordo, os <i>padre</i> queriam só ajudar” “ <i>Tava</i> todo mundo errado”

Quadro 2. Levantamento prévio sobre o que os alunos sabiam a respeito do conflito de Alto Alegre

As respostas dadas pelos estudantes às perguntas propostas revelam a visão tacanha e, de certa forma, preconceituosa sobre os povos indígenas que a esmagadora maioria deles possuía. Numa análise mais atenta, inferimos que essas respostas são reflexos do que aprenderam da sociedade opressora na qual estão inseridos, onde as representações que se fazem sobre a imagem dos indígenas, normalmente a associam a de um “animal selvagem”, e como tal, precisam ser domesticados para viverem na sociedade “civilizada”, o que teoricamente justifica o processo de aculturação a eles imposto.

Além disso, no contexto barra-cordense, muito da visão negativa que se tem (tinha, no caso dos estudantes) é oriunda e reforçada, por um lado, pela memória do colonizador e, por outro, pelo emudecimento forçado das vozes indígenas a respeito da hecatombe de 1901, em Alto Alegre. A supervalorização do discurso imperial e o silenciamento das vozes dos povos tradicionais têm gerado para estes um ambiente altamente desvantajoso e excludente. Dessa forma, a discussão a que se propôs este trabalho, sob outros olhares e vozes, mostrou-se bastante válida.

Ainda em relação às questões propostas, a réplica à segunda pergunta veio acompanhada de risos: “Lá eles *pode* casar com mais de uma mulher”. Sendo a poligamia um evento pertencente à

⁹ No quadro apresentado não estão todas as respostas dadas pelos alunos, mas apenas as mais recorrentes



cultura Guajajara, os risos revelam claramente o desprestígio com que são tratadas essas culturas tradicionais, sob a égide de que os indígenas são “selvagens pré-históricos” e dotados de uma cultura “sem valor ou de extremo mau gosto diante da suposta superioridade da cultura germânica ou greco-romana” (BONNICI, 1998, p.8). Como se pode observar, parafraseando Bonnici (1998, p.7), as raízes do imperialismo são muito mais profundas e extensas, e indelevelmente presentes na maior parte dos discursos, a julgar pela percepção dos alunos.

Especificamente sobre o conflito de Alto Alegre, a maioria das respostas dos discentes ratifica os papéis atribuídos pela memória oficial aos sujeitos envolvidos no conflito: os religiosos foram heróis e só queriam fazer o bem; e os indígenas assassinos. Essa percepção depreciativa¹⁰ sobre os indígenas vai ao encontro do que escreveu o Pe. Bartolomeo da Monza quando se referia a João Caboré, considerado o líder da revolta: “Supersticioso, ladrão, cruel, dissoluto, ele parece possuir apenas apetite e paixão para o delito, e não o seu remorso” (MONZA, 2016, p. 124)

Outras respostas que chamaram a nossa atenção foram as que justificam a aceitação da memória majoritária com base na benevolência creditada aos religiosos. Contudo, sempre que possível, discutíamos, em sala de aula, não a intenção benevolente da igreja, mas os *modus operandi* usados para alcançar o seu intento, enquanto instituição religiosa.

No momento seguinte, quando os alunos tiveram acesso às entrevistas realizadas com os indígenas, foi possível identificar, inicialmente, a confrontação de memórias, que os levou à reflexão do que até então era dito/escrito como verdade absoluta. Transcreve-se, abaixo, a recordação de um indígena, a que os alunos tiveram acesso, sobre a passagem considerada emblemática para os Guajaras, em que o cacique Caboré foi castigado, a mando dos padres, porque foi visitar a outra família:

[...] pegaram ele, e “*amarram*” pela mão, por trás, e as pernas também, e assim pegaram ele, levaram quase arrastando, e quando chegaram lá onde “*tava*” os “*padre*”, os “*padre*” “*disserum*”: - Empendura ele aqui, quero vê ele pendurado bem aqui, vê o que ele vai dizer pra mim! Aí pegaram, colocaram a corda em cima e amarraram nas mãos, e assim penduraram ele de cabeça para baixo. Então assim, Caboré ficou assim, quer dizer que ele ficou com raiva naquela hora. (Entrevista com T.G)

A maioria dos alunos não sabia que Caboré havia sido castigado, aliás, o conhecimento que eles tinham se limitava aos bordões “os índios assassinaram os padres” e “os padres estavam tentando ajudá-los”, o que leva a inferir que o contexto do conflito nunca lhes foi contado, e se foi, privilegiou-

¹⁰ É importante ressaltar que, atualmente, a igreja católica tem revisto suas práticas e perspectivas em relação às ações de missão junto aos indígenas.



se apenas a versão do colonizador. Por outro lado, um aluno disse que já tinha ouvido falar do episódio em que os indígenas apanhavam, mas não acreditava nisso.

Se para os indígenas o castigo de Caboré não foi esquecido, no discurso dominante ele o é. Prova disso aparece no trecho do livro escrito pelo Pe. José Maria sobre esse ocorrido, e se percebe que não há tantos detalhes sobre os castigos denunciados, unanimemente, pelos indígenas entrevistados; pelo contrário, o que é posto em relevo é uma versão altamente romântica e paternalista.

Lá, o padre Rinaldo, após ouvir tudo, chamou-o, e lhe falou com todo o afeto de um pai: mostrou-lhe como a sua atual conduta desonrava o seu passado; disse-lhe que nele (*referindo-se a Caboré*) depositara toda confiança; que desejava esquecer tudo; e que, confiando em sua boa conduta para o futuro, ele, como superior, perdoava tudo e o deixava em liberdade. Grifos nossos (MONZA,2016, p.133)

Esse fato, assim como tantos outros narrados pelos Guajajaras e que os estudantes tiveram acesso, provocou uma ebulição nos discentes, e muitos começaram a confrontar o que já sabiam com o que estavam conhecendo. Certo dia, um desses meninos chegou à escola dizendo: **“Professor, eu contei pro parente da minha sogra a história que ouvi dos índios, mas ele me disse que sabia de outra forma. Então, eu falei pra ele que não tinha condição dos índios *estar mentindo*”** (M.C.S). Nessa situação, constatamos que o aluno já reconhece, e até defende as vozes indígenas, que até então eram desconhecidas.

Ainda nesse módulo, reunimos todos os alunos da turma no auditório da escola, colocamo-los em círculo, e iniciamos o momento de conversa apresentando a eles o professor e historiador Carlos Eduardo, o qual muito colaborou para o sucesso da nossa pesquisa.

Na oportunidade, o professor narrou toda a história sobre o Massacre de Alto Alegre, baseada, também, nos testemunhos orais indígenas que coletou durante a sua pesquisa de mestrado; além disso, o mesmo, de forma didática, promoveu momentos de reflexões a partir da confrontação entre a memória dita oficial e aquela defendida entre os indígenas.





Figura 1. Palestra com o professor e historiador Carlos Eduardo Penha Everton

A partir dos depoimentos trazidos pelo historiador, os quais não eram os dos(as) mesmos(as) indígenas e comunidades que pesquisamos, os alunos começaram a estabelecer relações de semelhança entre as narrativas a que tiveram acesso. Após a contação da história, foi franqueada aos estudantes a palavra para que pudessem dirigir perguntas ao convidado ou ainda para expressar suas opiniões. Desse momento, a maioria dos alunos participou ativamente, fazendo muitas perguntas, que prontamente, foram respondidas.

Já na etapa da produção final, os alunos produziram em equipe uma revista de história em quadrinhos sobre o conflito de Alto Alegre, para a qual nossas análises extra e intralinguísticas se voltarão a partir de agora.

A produção textual realizada exclusivamente pelos alunos na etapa final do projeto traduz as reflexões, escolhas e, em certo grau, o ponto de vista deles sobre a memória dos indígenas, e, por isso, ela não é uma mera reprodução do que foi contado pelos depoentes. Ratificamos essa asserção pelo próprio título da revista, a qual traz a palavra “baseado”.



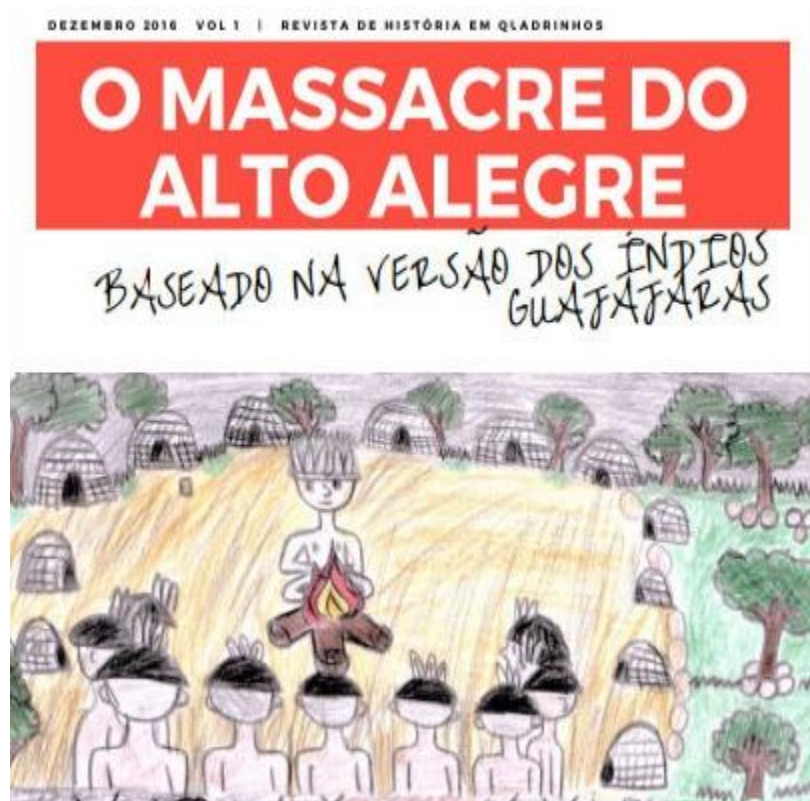


Figura 2. Capa da revista produzida pelos alunos da 8ª série

Sobre a caracterização da personagem principal – o indígena Caboré – vislumbramos que os estudantes a fizeram muito bem a partir da articulação entre as imagens e o texto escrito e da criação de ações que não foram narradas pelos informantes. Na Revista, Caboré, em sua primeira aparição na história, se apresenta como o cacique da aldeia, e, portanto, o responsável por prover a segurança de sua comunidade. O cacique frustra logo em seguida os planos dos padres de levarem as crianças indígenas para o convento da igreja.



Figura 3. Trecho da Revista, 8º quadrinho



Nos quadrinhos seguintes, o cacique da comunidade é quem conforta o irmão, não de sangue, que ficou viúvo; é quem vai ao encontro do governador da província em busca de ajuda; é quem articula uma ofensiva contra o domínio da igreja e é quem vai preso e morre pelo seu povo. Todas essas cenas, algumas criadas, outras reinventadas, têm o intuito de reforçar a importância de Caboré no movimento contrário às ações da igreja.

Outra observação pertinente em relação à produção dos alunos, é que eles incorporaram no texto elementos próprios da cultura Guajajara, tais como: o ancião contando histórias ao redor da fogueira (1º quadrinho), a passagem da Festa da Menina-Moça (26º quadro), a transmissão da memória que passa de geração a geração (“... hoje vou contar uma história que meus pais me contaram e é passada de geração a geração” 1º quadrinho) e a utilização de adornos de penas. Isso revela uma ampliação dos conhecimentos sobre a cultura indígena, a qual não se restringe apenas à poligamia e à nudez, como pensavam no início da pesquisa.



Figura 4. Trecho da Revista, 26º e 27º quadrinhos

Destacamos também o uso acertado da intertextualidade que os alunos-autores fizeram nas produções. Comumente, esse recurso é invocado mais na dimensão da leitura, por outro lado, ele também possui igual importância no momento da produção textual. Sobre a intertextualidade, é interessante notar que o mesmo possui duas acepções: uma no sentido amplo e outra no sentido restrito.

O sentido amplo ocorre no campo da discursividade (intenções), conforme nos diz Koch (2003, p.60) ao citar uma passagem de Maingueneau (1976) que diz que “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já dito em relação ao qual toma uma posição”.

Os discursos construídos a partir da perspectiva indígenas nas produções dos estudantes de que Caboré foi herói é um exímio exemplo de intertextualidade discursiva, isto é, de sentido amplo, já que se vale dos discursos indígenas pré-existentes.



Numa análise sobre os aspectos linguísticos, verificamos que a história produzida é narrada em terceira pessoa e no tempo passado, exceto no primeiro quadrinho da Revista. Nessa, o narrador não apenas narra, mas conta e toma partido, emitindo quase sempre juízo de valor, como destacamos abaixo:



Figura 5. Trecho da Revista, 29º quadrinho



Figura 6. Trecho da Revista, 35º quadrinho

Essas e outras passagens textuais da revista não nos deixam dúvidas de que a voz e a perspectiva apresentada são as dos indígenas, o que mantém uma coerência espetacular com o título da produção e com a proposta da atividade.

Por outro lado, a preservação dessas vozes no texto revela que os alunos, após as discussões e reflexões, abriram para a consciência de respeitá-las e de reconhecê-las como autênticas. Além disso, essa mesma voz que representa a memória coletiva indígena passa a ser incorporada pelos autores-alunos, isto é, passa a ser deles também (referimo-nos aos alunos).





Figura 7. Trecho da Revista, último quadrinho

Por fim, e ainda analisando as vozes presentes no texto, concluímos que os produtores conseguiram implementar a fase de Avaliação, fase essa, que segundo Gonçalves (2010, p. 68), pode aparecer nos textos narrativos e trazer um julgamento ou posicionamento acerca da temática narrada. Além disso, os estudantes ao aceitarem a voz uníssona dos indígenas e concluírem que os Guajajaras não são maus, eles provocam o leitor, lançando mão de uma pergunta, a assumir um posicionamento diante dos fatos narrados.

Considerações finais

À guisa das análises realizadas acerca das (re)leituras dos alunos sobre o conflito de Alto Alegre a partir da perspectiva indígena, o presente trabalho fundado nas concepções de língua(gem) como processo de inter(ação), letramentos como práticas sociais, leitura como processo construtivo onde se interagem elementos linguísticos e extralinguísticos, e de leitor como sujeito ativo e pertencente a um contexto biossocial, revelou o quanto podemos ressignificar positivamente nossa prática de docente de língua materna.

Além disso, esta pesquisa reforça que o ensino dos elementos formais e estruturais da língua é importante, entretanto, se quisermos evoluir para um ensino de língua materna que seja efetivo e que ofereça subsídios para a formação de leitores críticos e reflexivos, é preciso ir além dos limites da estrutura linguística, ou seja, precisamos mobilizar e construir, de forma interativa e reflexiva, conhecimentos significativos dentro do contexto social, cultural e histórico dos alunos.

Nesta esteira, em que o ensino de linguagem ocorre sempre por meio de textos, orais ou escritos, formais ou informais, Koch e Elias (2006, p.15) afirmam que “o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais”. Assim sendo, nas atividades de produção de um texto quanto nas de leitura e compreensão é



necessário considerar também, além dos conhecimentos da língua, os conhecimentos de mundo, da cultura, e das formas de interação social.

Por outro lado, chegamos à conclusão de que a proposta didática ora analisada abre espaço para que se promova, em sala de aula, um ciclo de (re)discussões acerca do que foi o conflito de Alto Alegre e sobre os estereótipos advindos dele. Vislumbramos também a possibilidade de fazer com que a temática indígena seja cada vez mais presente na sala de aula, como institui o ordenamento jurídico educacional brasileiro.

Por fim, mas longe de esgotar as discussões sobre o tema, não pode a escola, como espaço propício a reflexões, ou pelo menos deveria sê-lo, se furtar da responsabilidade de promover estudos a partir do resgate das vozes dos povos indígenas, a fim de reconhecer suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

BEYOND LANGUAGE STRUCTURE: THE (RE) READINGS OF STUDENTS OF FUNDAMENTAL TEACHING ON "THE MASSACRE DE ALTO ALEGRE" FROM THE INDIGENOUS VOICES OF THE TENETEHARA-GUAJAJARAS

Abstract

The objective of this scientific production, which originated from the master's research carried out within PROFLETRAS, is to analyze the (re) readings and reflections of the 8th grade students on "The Massacre of Alto Alegre" from the indigenous voices. For this, based on the studies of Antunes (2009), Bakhtin (2006), Geraldi (1997), Street (1984), Alberti (1998) among others, initially collected Tenetehara-Guajajaras indigenous statements about the conflict, and then, in the classroom, we promote access to these testimonies, moments of discussion and talk with the historian Carlos Eduardo. At the end of the project, the students produced, as a team, a magazine in the Comics genre (comics) about the conflict. The analyzes of (re) readings and reflections of the students, written and oral, reveal that mother tongue teaching becomes more effective when we go beyond the limits of the linguistic structure, that is, when we mobilize, in an interactive and reflective way, meaningful knowledge within the social, cultural and historical context of the students.

Keywords: Mother tongue teaching. Writing. Indigenous people. The Alto Alegre Massacre. Re (readings)

Referências

- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ANTUNES, I. C. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2006.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan-jul 2005.
- BONNICI, T. **Introdução aos estudos das Literaturas pós-coloniais**. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998



BRITO, A. R. **Um estudo sobre leitura junto a alunos de letras da UFPA – Campus de Marabá.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005.

COELHO, E. M. B. **Territórios em Confronto: A dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão.** São Paulo: Hucitec, 2002.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola** /Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EVERTON, Carlos Eduardo Penha. Por uma “nova” discussão do Massacre de Alto Alegre. In: PICCOLO, Monica; SILVA, Fábio Henrique Monteiro (orgs.). **Memórias em Disputa – Literatura, Narrativa e (re)conhecimento.** São Luís, MA: Editora UEMA, 2016. p. 41 – 56.

GERALDI, J. W. . **Concepções de Linguagem e Ensino de Português** , In : _____. (Org .) . O texto na sala de aula . São Paulo: Ática , 1997 , p . 39 -66 .

GONCALVES, A. V. **Gêneros Textuais na Escola: da compreensão à produção.** Dourados, MS: UFGD, 2010.

KLEIMAN. A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MONZA, B. **O massacre de Alto Alegre (1909).** Tradução de Sebastião Moreira Duarte. Brasília: Senado Federal, 2016.

MOTERANI, N. G. **O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo.** Acta Scientiarum. Language and Culture. 2013, vol. 35, n. 2, p. 135-141. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/13520>. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

