



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO

**PARA ALÉM DA ALDEIA E DA ESCOLA: UM ESTUDO  
DECOLONIAL DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS  
INDÍGENAS WAI-WAI DA ALDEIA MAPUERA, AMAZÔNIA  
BRASILEIRA**

Belém – PA  
2017

**RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO**

**PARA ALÉM DA ALDEIA E DA ESCOLA: UM ESTUDO  
DECOLONIAL DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS  
INDÍGENAS WAI-WAI DA ALDEIA MAPUERA, AMAZÔNIA  
BRASILEIRA**

Tese apresentada como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo.

Área de concentração: Educação.

Belém – PA

2017

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)**

---

C215p Câncio, Raimundo Nonato de Pádua.  
Para além da aldeia e da escola : um estudo decolonial de aquisição da  
Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia  
brasileira / Raimundo Nonato de Pádua Câncio ; orientação Sônia Maria da  
Silva Araújo. – Belém, 2017.  
275 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Belém, 2017.

1. Índios – Amazônia – Educação. 2. Linguagem e educação –  
Amazônia. 3. Língua portuguesa – Aquisição. 4. Aquisição de segunda  
língua – Amazônia. 5. Pós-colonialismo – Amazônia. I. Araújo, Sônia Maria  
da Silva (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 371.9798098115

---

**RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO**

**PARA ALÉM DA ALDEIA E DA ESCOLA: UM ESTUDO  
DECOLONIAL DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS  
INDÍGENAS WAI-WAI DA ALDEIA MAPUERA, AMAZÔNIA  
BRASILEIRA**

Tese apresentada como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo (Orientadora)  
Dr.<sup>a</sup> em Educação - USP  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel (Examinadora Externa)  
Dr.<sup>a</sup> em Antropologia - PUC-SP  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

---

Prof.<sup>a</sup> Ediene Pena Ferreira (Examinadora Externa)  
Dr.<sup>a</sup> em Linguística - UFC  
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

---

Prof. João Colares da Mota Neto (Examinador Externo)  
Dr. em Educação - UFPA  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

---

Prof. Salomão Antonio Mufarrej Haje (Examinador Interno)  
Dr. em Educação - USP  
Universidade Federal do Pará – UFPA

Belém – PA  
2017

*Aos deuses de todos os povos.*

*A meus pais, **Raimundo da Silva Cândia e Maria Rosa de Pádua Cândia**, que dignamente me ensinaram a conviver e a respeitar o Outro, e a ser sensível aos problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.*

*A meus irmãos, **Vera, Mauro, Paula, Celson e Elisane**, pela alegria de viver e permanecer irmãos para toda vida.*

*A meus **sobrinhos e sobrinhas**, propagadores de nossa felicidade.*

*Ao povo indígena **Wai-wai**.*

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo agradeço a orientação eficiente à tessitura deste texto, feito de múltiplos diálogos. Seus estudos foram uma grande inspiração para o meu trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), por meio da Gerência de Capacitação e Valorização do Servidor (GCVS), agradeço a concessão da Licença Aprimoramento para cursar o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED/UFPA.

À CAPES agradeço a possibilidade da bolsa de estudo.

Aos professores doutores Ivany Pinto (UFPA), Salomão Hage (UFPA), Valéria Weigel (UFAM) e Ediene Pena Ferreira (UFOPA) agradeço a leitura atenta e as orientações valiosas na qualificação.

Ao Cacique Geral Eliseu Rodrigues da Silva Way Way agradeço a possibilidade de estada em Mapuera e a convivência com o povo Wai-wai.

Ao Senhor João Batista de Oliveira, chefe do CTI e representante da FUNAI em Oriximiná, agradeço a receptividade e o caminho aberto para trabalhar entre os Wai-wai.

Ao senhor Roberto Rodrigues Waytia agradeço as informações cedidas e o apoio gentilmente conferido à realização deste estudo;

A Pedro Tio Tio, Paulo Wîrîkî, Eduardo Souza, Daniel Souza, Gerson Souza e Isaac Silva, agradeço o entusiasmo com que receberam minha pesquisa, o apoio e as orientações necessários ao seu desenvolvimento.

Aos amigos e irmãos Arciro Waytia Wai Wai e Nailce Picanço de Souza (Ana) agradeço o companheirismo e os ensinamentos da cultura wai-wai, apreendidos nesses quatro anos de convívio diário.

Ao professor Cleber Renato agradeço o companheirismo e as orientações sobre a cultura Wai-wai; agradeço também a atenção e o carinho das professoras Rosiney Oliveira e Andreia Basílio, durante a estada em Mapuera.

À professora Laíse Siqueira agradeço o apoio necessário a este estudo, durante o tempo em que ela esteve na Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEMED de Oriximiná.

A Andreson Elias Barbosa agradeço o companheirismo durante o doutoramento e a cumplicidade de amigo e irmão.

Aos amigos do Doutorado em Educação-UFPA/2013 com os quais fiz amizades e somei uma grande experiência de vida: Claudio Emídio, Sônia Santos, Tatiana Pacheco, Conceição Cabral, Arlete Marinho e Andreson Elias.

À Arlete Marinho agradeço a amizade, o cuidado, o apoio e a cumplicidade compartilhados durante o doutoramento na UFPA.

Às queridas amigas Kellen Costa, Willyane Faustino, Leônia Oliveira, Adriana Marinho e Eldra Carvalho agradeço o carinho, os tempos compartilhados, a descontração e o companheirismo.

A Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi agradeço a atenção, o carinho, o cuidado, o companheirismo, a leitura atenta do texto, e as longas horas de escuta sobre este estudo.

À tia Maria Câncio (*in memoriam*) agradeço as palavras de carinho, força e incentivo, ainda que estivesse debilitada, em nosso último encontro.

À Ana Paula Câncio agradeço a prontidão e a disponibilidade para ajudar a resolver os meus problemas no tempo em que estive em Belém, estudando.

Por fim, sou profundamente grato à minha família por todo apoio, cuidado e compreensão, essenciais na conclusão do Doutorado em Educação e na minha vida.

Só me resta dizer-lhes Muito Obrigado!

*Então eu vim para mostrar a nudez do meu povo. A claridade do coração. Eu vim para nos despirmos. Para descobrirmos os brasis. Para descobrirmos os brasileiros. Para conversarmos juntos ao pé do fogo. Infelizmente, em tom de emergência, de apelo.*

(JACUPÉ, 2002, p. 17).

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos sujeitos da pesquisa e instrumentos aplicados.....	58
Quadro 2 - Organização e análise dos dados.....	62
Quadro 3 - Dissertações e Teses defendidas por Região e por Universidades (2002 a 2015).....	67
Quadro 4 - Campos Temáticos relacionados à Educação Escolar Indígena evidenciados nas Dissertações e Teses (2002-2015).....	68
Quadro 5 - Distribuições das Dissertações e Teses sobre Educação Escolar Indígena por área disciplinar (1978-2002) – (2002-2015).....	70
Quadro 6 - Situação Administrativa das Terras Indígenas no Pará.....	88
Quadro 7 - População Indígena no Pará e Educação.....	90
Quadro 8 - Critérios linguístico-culturais e de proximidade geográfica dos Wai-wai.....	143
Quadro 9 - Justificativas para aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa.....	162
Quadro 10 - Programas de educação bilíngue.....	172
Quadro 11 - Benefícios que o aprendizado de português pode trazer aos Wai-wai.....	177
Quadro 12 - Aquisição e aprendizagem de wai-wai e de português na Aldeia Mapuera e na Escola Indígena Wai-wai.....	189
Quadro 13 - Estrutura Curricular Unificada para o E F de 1ª a 8ª séries das Escolas Indígenas do Pará.....	196
Quadro 14 - Modos de <i>Ser</i> indígena e não indígena para os Wai-wai.....	219

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias de análise.....	63
Figura 2 - Localização das Terras Indígenas Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera.....	100
Figura 3 - Localização da Aldeia Mapuera no município de Oriximiná-PA.....	111
Figura 4 - Articulação entre a cosmogonia Wai-wai e a cultura ocidental.....	126
Figura 5 - Mulheres indígenas trazendo alimentos da roça.....	136
Figura 6 - Vista aérea da Aldeia Mapuera.....	139
Figura 7 - Escola Indígena Wai-Wai da Aldeia Mapuera.....	156
Figura 8 - Sala de aula na Escola Indígena Wai-wai - Aldeia Mapuera.....	158
Figura 9 - Estrutura e características dos espaços discursivos.....	188
Figura 10 - Textualizando a articulação do português à língua indígena na escola.....	200

## LISTA DE SIGLAS

**ANVISA** - Agência Nacional de Vigilância Sanitária  
**ANAI** - Associação Nacional de Ação Indigenista  
**ANAÍ** - Associação Nacional de Apoio ao Índio  
**APIM** - Associação dos Povos Indígenas do Mapuera  
**APITMA** - Associação dos Povos Indígenas do Trombetas-  
**CEDI** - Centro Ecumênico de Documentação e Informação  
**CEE** - Conselho Estadual de Educação do Pará  
**CNE/CEB** - Conselho Nacional de Educação  
**CEIND** - Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (SEDUC-PA)  
**CIMI** - Conselho Indigenista Missionário  
**CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
**CNEEI** - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena  
**COMIN** - Conselho de Missões entre Índios  
**COMEO** - Conselho Municipal de Educação de Oriximiná  
**CPI/SP** - Comissão Pró-Índio de São Paulo  
**CTI** - Centro de Trabalho Indigenista  
**CVD** - Companhia Vale do Rio Doce  
**DSEI** - Distrito Sanitário Especial Indígena/ Guamá-Tocantins  
**DC** - Desenvolvimento Comunitário  
**ECAM** - Equipe de Conservação da Amazônia  
**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente  
**EJA** - Educação para Jovens e Adultos  
**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**FEIND** - Fórum Permanente da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará  
**FEPIPA** - Federação dos Povos Indígenas do Pará  
**FLOTA** - Floresta Estadual Trombetas  
**FLOTA** - Floresta Estadual Faro  
**FLONA** - Floresta Nacional Saracá Taquera  
**FUNAI** - Fundação Nacional do Índio  
**FUNASA** - Fundação Nacional de Saúde  
**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
**FUNDESCOLA** - Programa de Melhoria do Rendimento Escolar  
**GT** - Grupo de Trabalho  
**GPADC** - Grupo Pedagógico de Desenvolvimento Científico/Oriximiná-PA  
**IBGE** - Instituto Brasileiro Geografia e Estatística  
**INMET** - Instituto Nacional de Meteorologia  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**IAMA** - Instituto de Antropologia e Meio Ambiente  
**IEP** - Instituto de Educação do Pará  
**IEPÉ** - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena  
**IPA** - Alfabeto Fonético Internacional  
**ISA** - Instituto Sócio-Ambiental  
**MDE** - Modelo Digital de Elevação  
**MARI** - Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo  
**MEC** - Ministério da Educação  
**MEVA** - Missão Evangélica da Amazônia  
**MICEB** - Missão Cristã Evangélica do Brasil

**MPF** - Ministério Público Federal  
**MRN** - Mineração Rio do Norte  
**NEIs** - Núcleos de Educação Indígena  
**ONU** - Organização das Nações Unidas  
**OPAN** - Operação Amazônia Nativa  
**OPAN** - Operação Anchieta  
**OIT** – Organização Internacional do Trabalho  
**OSCIP** - Organização da Sociedade Civil de Interesse  
**PAR** - Programa de Ações Articuladas  
**PEC** - Projeto de Emenda Constitucional  
**PINEB** - Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro  
**PSE** - Processo Seletivo Especial  
**PSR** - Processo Seletivo Regular  
**PRAD** - Projeto de Recuperação de Áreas Degradadas  
**REBIO** - Reserva Biológica do Rio Trombetas  
**RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena  
**SECAD** - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade  
**SEDUC-PA** - Secretaria de Estado de Educação do Pará  
**SEJUDH** - Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos  
**SPI** – Serviço de Proteção ao Índio  
**SPDM** - Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina  
**SEDUC/PA** - Secretaria de Educação do Pará  
**SEMED** - Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná-PA  
**SEMA/PA** - Secretaria de Meio Ambiente do Pará  
**SESAI** - Secretaria de Saúde Indígena  
**SOMEI** - Sistema Modular de Ensino Indígena  
**SNUC** - Sistema Nacional de Unidades de Conservação  
**SIL** - Summer Institute of Linguistics  
**TI** - Terra Indígena  
**UC** - Unidade de Conservação  
**UC's** - Unidades de Conservação Estaduais  
**UFM** - Unevangelized Field Mission  
**UFOPA** - Universidade Federal do Oeste do Pará  
**UERJ** - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas  
**URE** - Unidada Regional de Ensino  
**URGE** - Unidade de Gestão Escolar  
**USP** - Universidade de São Paulo

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Para além da aldeia e da escola**: em estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira. 275 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

## RESUMO

O objetivo deste estudo que investigou a aquisição da Língua Portuguesa entre os Wai-wai (Karib) é analisar, com base na teoria decolonial, os sentidos que assume a aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira. Para tanto, parte da seguinte questão: no contexto da realidade dos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira, que sentidos assume a aquisição de Língua Portuguesa? Metodologicamente, caracteriza-se como um Estudo de Caso do Tipo Etnográfico, cuja abordagem é qualitativa, realizado na escola e na aldeia, junto à professores e a sujeitos indígenas, utilizando-se como recurso de pesquisa a observação, a entrevista e o diário de campo. O estudo apresenta como base teórica crítica de reflexão a Teoria Decolonial e o Pós-colonialismo, tendo em vista a relação entre os sujeitos Wai-wai, a aquisição da Língua Portuguesa e o lugar que esta língua passa a ocupar na cultura indígena. Os resultados do estudo convergiram para a confirmação da hipótese, logo, para a afirmação da tese, de que a aquisição da Língua Portuguesa, historicamente reivindicada pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, embora ocorra de forma a tentar negar suas culturas e submetê-los política e epistemologicamente, produziu e ainda produz práticas de resistência e enfrentamentos. Sustenta-se este argumento no fato de que a aquisição da Língua Portuguesa, inicialmente, só foi possível pelo enfrentamento dos missionários que tentaram embargar esse processo na aldeia. E no fato de que, hoje, para além da escola e da aldeia, essa aquisição ocorre tanto na cidade como nos espaços de circulação com os não indígenas, na convivência, na interlocução, e nas circunstâncias de comunicação mobilizadas pelas necessidades comunicativas.

**Palavras-chave:** Crítica decolonial. Pós-colonialismo. Educação Escolar Indígena. Aquisição de Língua Portuguesa. Cultura Wai-wai.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Beyond the village and school**: decolonial study for the acquisition of the Portuguese Language by the Wai-wai indigenous people of the Mapuera village, Brazilian Amazon. 275 f. Thesis of Doctorate (Doctorate in Education) - Federal University of Pará, Belém, 2017.

### **ABSTRACT**

The objective of this study that investigated the acquisition of the Portuguese language among the Wai-wai (Karib) is to analyze, based on the decolonial theory, the meanings assumed by the acquisition of the Portuguese language by the Wai-wai natives of Mapuera Village, Brazilian Amazon. To that end, part of the following question: in the context of the reality of the Wai-wai natives of Mapuera Village, Brazilian Amazon, what meanings assume the acquisition of Portuguese Language? Methodologically, it is characterized as a Case Study of the Ethnographic Type, whose approach is qualitative, carried out in the school and in the village, together with teachers and subjects and indigenous people, using observation, interview and diary as a research resource of field. The study presents as a critical theoretical basis for reflection the Decolonial Theory and Postcolonialism, considering the relationship between the Wai-wai subjects, the acquisition of the Portuguese Language and the place that this language happens to occupy in the indigenous culture. The results of the study converged to confirm the hypothesis that the acquisition of the Portuguese language, historically claimed by the Wai-wai natives of Mapuera Village, even though it occurs in a way that attempts to deny their cultures, Politically and epistemologically, produced and still produces practices of resistance and confrontations. This argument is supported by the fact that the acquisition of the Portuguese language was initially possible only through the confrontation of the missionaries who attempted to seize this process in the village. And in the fact that today, in addition to the school and the village, this acquisition takes place both in the city and in the spaces of circulation with the non-indigenous, in the coexistence, in the interlocution, and in the circumstances of communication mobilized by communicative needs.

**Keywords:** Decolonial criticism. Post-colonialism. Indigenous School Education. Portuguese Language Acquisition. Wai-wai Culture.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Ewto yarirono pîn me ehtopo panatanmetopo yayîrono pîn me marha:** ehcampokacho komo cehtoponhîrî komo nîxaro karaywa tapotarî yahsîtopo Wai wai komo Mapuera pono komo ya, Amazônia brasileira pono komo ya. 275 f. Tese de Doutorado poko cehcampo kasmu. Universidade Federal do Pará yaw, Belém po, 2017.

## TAPOTA CIXAPU

On ehcamho khtopo nasî onî yepu meñekachome karaywa tapotarî yahsîtoponhirî wai wai komo ya (Karib) komo ya karaywa ya cehtponhîrî komo nîxaro mewkexapu yawroro, onwara ehtoponhîrî komo exirke karaywa tapotarî yahsîtoponho Wai wai komoya Mapuera pono komo ya Amazônia brasileira komo. Wara rma onwara marha nasî tapota hara: Wai wai komo Mapuera pono komo yehtopo hara, Amazônia brasileira ahce wa kyam xa wa kay wa tapotarî nahsîce ke kacho. Itorino wara nasî kehcambahokatopo ahcî wa xa cewnî ehcamhokatopo panatanmetopo yaw ewto po panatanmînkîe komo yakro tuto komo panatanmetopo yaw cixapu ewto po tooto komo nîkaxe cehcamhokacmo komo esenpotopo amo marha. Nenpesî kehcambahokatopo ahce wa cirpore nay entikhtopo anarmenpan komo yîhtînutîkatopo tanmerasoeroyînhîrî colonialismo komo nenatkene nukukmetkena Wai wai komo karaywa tapotarî yahsîtopo ahtoxa nîice tapota tooto yehtoponho wahkotone. Eyuhtopo kehcambahokatopo yîhtînoxapu imen enta mexpoxapu yohno karaywa tapotarî yahsîtopo cehtoponhîrî komo yekatîmto tooto Wai wai komo ya ewto Mapuera erowa cesî wa xa cehtoponhîrîro komo cirpore nay cixapu citikmto miya xe xá nhe yîhtînotome. Takronomaxmu me nasî onî yepu tapota karaywa tapotarî yahsîtopo yîhcîrme ka nukurunketkene missionário komo nukuhmetkene citopo enî yepu ewto po taa, oroto takî panatanmetopo yaw ewto po onî cesî ahsîtopo ewtoymo po. Karaywa cew cexerkese cehsom cewyaronomie ekatîm topo iturî cetarmakmu komo îixe ehtopo komo yekatîmto.

**Tapota kawnopinî mko me:** Ponanîmto topo yîhtînoxapu, cesehtînosom komo itorenome ehcamhokatopo panatanmetopo tooto koma karaywa tapotarî yahcîtopo poko. Ehtoponhîrî Wai wai.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	BASE TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
2.1	A opção decolonial e a matriz de colonialidade.....	35
2.2	O Estudo de Caso do Tipo Etnográfico.....	48
2.3	Procedimentos, instrumentos e análise.....	55
3	PRODUÇÃO ACADÊMICA, LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	65
3.1	A produção acadêmica sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil.....	65
3.2	Legislação e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena.....	73
3.3	A Educação Escolar Indígena no Pará.....	87
4	OS WAI-WAI DA AMAZÔNIA BRASILEIRA.....	97
4.1	Quem são os Wai-wai da Amazônia brasileira?.....	97
4.2	Colonialidade Cosmogônica: <i>cosmogonia e tradição cultural Wai-wai</i> .....	113
4.3	Organização social e aspectos sociolinguísticos.....	126
4.4	Situação escolar dos Wai-wai da Aldeia Mapuera.....	149
4.5	Bi/Multilinguismo, Educação Bilíngue e diálogos interculturais.....	160
5	COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE, AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA NA FORMAÇÃO DA CULTURA DOS WAI-WAI DA AMAZÔNIA BRASILEIRA.....	183
5.1	Aquisição de leitura e escrita e ensino de português na Aldeia Mapuera.....	183
5.2	Colonialidade do Poder: <i>discurso e poder na disputa e manutenção do território</i> .....	203
5.3	Colonialidade do Ser: <i>práticas de catequização e controle do discurso</i> .....	216
5.4	Colonialidade do Saber: <i>transgressões e tensionamentos entre conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas</i> .....	233
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
	REFERÊNCIAS.....	255
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO CACIQUE GERAL.....	272
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO REPRESENTANTE DA FUNAI.....	273
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO CACIQUE E DIRETOR DA ESCOLA.....	274
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS SUJEITOS DO ESTUDO.....	275

## INTRODUÇÃO



*Lá no passado disseram que não éramos nada, ninguém  
e roubaram nossa terra, humilharam nosso corpo e  
jogaram nossa autoestima na lama;*

*Lá no passado escravizaram nossos corpos, feriram  
nossa dignidade e impuseram uma identidade;*

*Lá no passado nos enganaram e colonizaram nosso  
pensamento agredindo toda nossa dignidade afirmando  
que não éramos legítimos e que precisávamos deixar de  
ser quem éramos para sermos alguém.*

(Daniel Munduruku)

O fato de ser natural da cidade de Oriximiná-PA<sup>1</sup>, onde estão localizadas as Terras Indígenas<sup>2</sup> Trombetas Mapuera e Nhamundá Mapuera, e nesta última a Aldeia<sup>3</sup> Mapuera, meu *locus* de estudo, me possibilitou, desde muito jovem, a convivência com as questões políticas e sociais que envolvem as populações quilombolas e indígenas da região. Mesmo que naquele município muitos embates com esses povos sejam silenciados pelas autoridades locais, a convivência diária e as interlocuções, sejam nos mercados, no comércio, ou nas ruas da cidade, sempre me permitiram acompanhar e ter ciência dos históricos conflitos e desafios vivenciados, especialmente pela população indígena. Mobilizado pelo desejo de aprender e

<sup>1</sup> Este município parasense possui uma área de unidade territorial com 107.603,291 km<sup>2</sup> e cerca de 70.000 mil habitantes, e está localizado na região Oeste do Estado do Pará (IBGE, 2016).

<sup>2</sup> Neste estudo utilizo o termo “Terra Indígena” para me referir ao processo jurídico-político de demarcação conduzido pelo Estado, e “Território” para me referir à construção da vivência, culturalmente variável, da relação entre a sociedade indígena e sua base territorial (GALLOIS, 2004, p. 39). As Terras Indígenas, conforme o parágrafo 1º do Art. 231 da Constituição Federal, são terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, definidas como sendo: aquelas “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”.

<sup>3</sup> Denominação assumida pelos próprios indígenas.

dar àquele silêncio um estatuto explicativo na constituição do sentido e do sujeito da linguagem, eu era movido por uma força que dizia que o conhecimento deveria ser compartilhado, “pois ele comporta essa sabedoria que não é minha. É nossa. E aqui deve ser repartida, trocada. Assim diz a Lei dos povos da floresta” (JACUPÉ, 2002, p. 9).

Dadas as relações cotidianas, desde muito cedo eu já era impelido a aprofundar conhecimentos sobre os povos de minha região, as relações que permeavam suas histórias e como realmente eles viviam, uma vez que toda a minha infância e adolescência eu vivi em Oriximiná, mas nunca deixei de fortalecer os laços com meus demais familiares que continuaram a residir nos campos entrecortados pelos rios da bacia amazônica, e isso sempre me possibilitou a aproximação e sensibilidade com as questões relativas à população ribeirinha, quilombola e indígena da região de Oriximiná-PA.

Com o ingresso no Curso de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), no ano de 1999, e minha participação, como bolsista, no *Projeto de Alfabetização com Base Linguística* da UFPA<sup>4</sup>, o qual desenvolvia um trabalho de alfabetização da população de origem africana do Alto Trombetas, pude acompanhar, por mais de uma ano, os inúmeros problemas vivenciados pelos professores e alunos ribeirinhos, os quais iam desde as péssimas condições de saneamento, moradia, à falta de acesso aos livros e às tecnologias da informação, o que sempre me deixou muito angustiado. No texto da epígrafe, o intelectual indígena Daniel Munduruku, denuncia o silenciamento, a negação, a representação desprestigiada que colocou e ainda tem colocado o indígena num grau de inferioridade, terreno simbólico atravessado por relações sociais desiguais.

Foi, inicialmente, o contato com a população de origem africana do município de Oriximiná que me oportunizou adentrar ao território e a conhecer alguns povos indígenas de minha região, para compreender como eles viviam e quais eram as suas principais dificuldades. O interesse em conhecer ainda mais a realidade do povo indígena Wai-wai se tornou urgente quando, já como professor de Língua Portuguesa efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), ministrava aulas dessa disciplina, em Oriximiná, às turmas de ensino médio, onde havia alunos indígenas do povo Wai-wai. Eu era professor de português na escola mais procurada por eles para cursar o ensino médio, depois de serem alfabetizados em Língua Portuguesa e terem concluído o ensino fundamental nas escolas das aldeias do território indígena. Ao interagir com os alunos na escola, eles relatavam, entre outras questões, a dificuldade em prosseguir os estudos, devido aos problemas de leitura e

---

<sup>4</sup> De autoria de Guilhermina Pereira Corrêa, professora da UFPA, o objetivo do projeto era diminuir o índice de evasão e repetência nas séries iniciais do ensino fundamental.

escrita em Língua Portuguesa, e devido ao preconceito vivenciado no dia a dia na escola e noutros espaços sociais da cidade de Oriximiná.

De outro modo, já de forma mais engajada, meu contato com as questões políticas que envolviam as populações indígenas ocorreu por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, quando fui convidado para exercer o cargo de coordenador do Grupo Pedagógico de Desenvolvimento Científico (GPADC) e o Cargo de Diretor Administrativo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) daquele município. No primeiro cargo, no ano de 2005, realizei a “I Feira do Índio”, evento que reuniu quase todas as instituições de ensino de Oriximiná. Cada escola foi convidada a apresentar um trabalho relacionado à temática indígena, referente aos povos indígenas dos territórios Trombetas Mapuera e Nhamundá-Mapuera, como forma de conhecer, estudar e divulgar os seus aspectos linguísticos e culturais na região. O evento reuniu estudantes, professores, os povos indígenas e suas lideranças.

A presença e as orientações dos sábios indígenas no evento foi importante nesse processo de inserção porque me ajudou a compreender os sistemas tradicionais de educação escolar e não escolar, pois as pessoas idosas são as que detém os conhecimentos milenares acumulados em cada povo. É por isso que há enorme importância da presença deles nas escolas indígenas. Para Daniel Munduruku (2008), “não se pode achar que a memória não se atualiza. É preciso notar que ela – a memória – está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma dessas técnicas”. Nesse sentido, o escritor e ambientalista indígena Kaká Werá Jacupé (2002, p. 12) explica que há grupos que começam a sua história “desde quando o clã eram seres do espírito das águas. Outras trazem a sua memória animal como início da história, assim como há aquelas que iniciam a sua história a partir da árvore que foram”.

Desta forma, os signos sociais em que se materializa a comunicação social no processo de interação verbal têm papel decisivo na formação humana nos contextos educacionais. São instrumentos de uma mediação que somente pode ocorrer e significar na relação de alteridade, questão que é destacada nos estudos de filosofia da linguagem, especificamente por Bakhtin (2002). Para este autor, isso exige do sujeito o movimento constante de interação com o outro, em meio a uma diversidade de vozes que sempre provocam outras palavras, novas respostas, pois nenhuma palavra é uma última palavra, ela é sempre carregada da possibilidade de resposta, de diálogo, sempre parte de outras vozes.

Na Diretoria Administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná pude coordenar e acompanhar as formações iniciais e em serviço dos professores indígenas e não indígenas. Ao longo de quatro anos e em constante processo de interação com eles, percebi e

vivenciei as reais condições e dificuldades que demandam para que se efetive uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada aos povos indígenas, e para que realmente sejam garantidos os seus direitos, inclusive àqueles relativos às apropriações que eles fazem da escola e dos sentidos diversificados que atribuem aos conhecimentos ali adquiridos.

Assim, tornou-se urgente problematizar a história ensinada nos instrumentos didático-pedagógicos, as imagens e os estereótipos que são produzidos dos sujeitos, cujas sociedades são multiculturais, a partir de representações coloniais. Foi neste período que, somados aos conhecimentos das produções teóricas da área da Educação e Linguística, pude construir uma visão menos colonizada acerca do ensino de Língua Portuguesa, observação que me orientou a repensar minhas ações como professor, dadas as necessidades emergentes das relações interpessoais e o “choque” observado entre as culturas na sala de aula. De um lado, na SEMED, vivenciava os problemas e os dilemas de professores indígenas e não indígenas em território indígena; de outro, acompanhava o resultado disso na formação recebida pelos alunos do ensino médio e todos os problemas sociais que demandavam desse processo de formação.

As urgências e as necessidades provenientes do dia a dia na escola e das experiências profissionais na SEMED de Oriximiná exigiam de mim novos conhecimentos e posicionamentos, principalmente os advindos das questões educacionais em territórios indígenas na região amazônica. Como professor de língua, tais experiências me levaram à reflexão de que a prática de ensino a esses povos deveria ser pautada no compromisso da escola ante a particularidade de uma população multilíngue, cuja língua materna é indígena, numa sociedade complexa de cultura escrita. A educação na academia deveria, portanto, ser pensada na perspectiva da educação linguística necessária nas escolas, a fim de que os sujeitos pudessem interagir no mundo da linguagem e no mundo das línguas, evitando os preconceitos e as ideologias colonizadoras que ainda estão enraizadas nas concepções linguísticas de muitos cidadãos.

Este momento representou um contato mais efetivo e consciente com a população indígena da região de Oriximiná. No entanto, cabe destacar que tal relação já havia se efetivado de maneira menos formal na convivência, no dia a dia, nos trabalhos realizados sobre linguagem, destaco aqui um estudo realizado em 2006, acerca dos aspectos morfossintáticos da língua indígena Mawayana<sup>5</sup> (Aruák<sup>6</sup>), já ameaçada de extinção na Aldeia

---

<sup>55</sup> Atualmente, boa parte das línguas Aruák corre sério risco de extinção (como o caso da língua Mawayana, cujo número de falantes é reduzido no território indígena Nhamundá-Mapuera), seja devido à pressão que o espanhol e o português exercem sobre os falantes dessas línguas, seja em razão do reduzido número de falantes. Tal

Mapuera devido aos poucos falantes. A partir daí, comecei também a considerar que o profissional deve saber buscar o conhecimento pertinente e, quando não disponível, saber encontrar, ele próprio, as respostas por meio de pesquisas.

Autor cujas ideias são de base para este estudo, Bakhtin (2006) explica que os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do mesmo sistema. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, “implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc. Observa ainda que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência e é o modo mais puro e sensível de relação social e que os textos orais e escritos mostram, de forma concreta, o universo de seu autor: o que ele pensa, como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos trava com outros textos de outros interlocutores (BAKHTIN, 2006, p. 14).

Sob tais orientações, o interesse e a curiosidade pelos processos que demandam do uso da linguagem me levaram a investigar a aquisição de Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira, para compreender, no contexto daquela realidade, que sentidos assume a aquisição de Língua Portuguesa. A problemática apresentada coloca em questão os saberes que nascem das experiências culturais e são incorporados como habilidades que ajudam demarcar identidades no ambiente escolar e no contexto da aquisição do português. Neste estudo, os sujeitos não estão separados da realidade que os permeia. São pessoas que falam a partir de certo corpo e lugar, possuem histórias, motivações políticas e éticas, bem como interesses para falar de determinada maneira e não de outra.

Trata-se de uma questão que não atenta somente para o uso de línguas naquele contexto, mas também para o uso da língua indígena na escola, bem como observa os processos tradicionais de socialização entre os indígenas. Nesse processo, a garantia da fala aos sujeitos apresenta-se como aspecto fundamental e indispensável para a elucidação dos fatos e é um elemento fomentador para o fortalecimento da cultura e de novas possibilidades de compreensão da realidade na qual eles estão inseridos. No processo de escolarização, os indígenas são inseridos em um tempo e espaço que paralelamente influencia e sofre influência do meio em que vivem, num processo constante de interação.

---

situação sinaliza para a importância de as universidades e os centros de investigação incentivarem ações concretas e permanentes para promover a documentação, a descrição, a revitalização e a reconstrução da história das línguas indígenas sobreviventes, pois esta é uma tarefa de extrema urgência.

<sup>6</sup> Segundo Rodrigues (2002), quando os europeus iniciaram a colonização do Caribe, os Aruák dividiam e disputavam esse mesmo espaço com eles. Assim como os Karib, o nome Aruák veio a ser usado para designar o conjunto de línguas encontradas no interior do continente e aparentadas à língua Aruák. As línguas *aruques*, *nuaruques*, *aruak* ou *arawak* formam uma família de línguas ameríndias da América do Sul e do Mar do Caribe (FERREIRA, 1986, p. 178).

Questões como essas foram discutidas e elucidadas durante as disciplinas cursadas no doutoramento. Destaco a disciplina “Teorias da Educação” por meio da qual pude aprofundar conhecimentos sobre as concepções teóricas de educação e dos processos pedagógicos; a relação teórica e prática no pensamento pedagógico; as tendências e correntes da educação; assim como as suas teorias críticas. O estudo dos paradigmas educacionais atuais e a situação da educação no mundo contemporâneo, as contribuições das teorias sociológicas e históricas na construção das teorias da educação, ajudaram-me a preencher um vácuo demandado durante a formação em Letras.

Foi nessa disciplina que pude aproximar meu objeto de estudo do pensamento pós-colonial e do pensamento decolonial<sup>7</sup>. As leituras de obras de autores do Grupo Modernidade-Colonialidade (M/C)<sup>8</sup>, a partir de sua ruptura com os estudos subalternos, latino-americanos e indianos, culturais e pós-coloniais, no final dos anos 1990, somadas às orientações precisas da Profa. Dra. Sônia Araújo, instigaram-me a buscar novas possibilidades de pensar a educação escolar indígena e o ensino de português aos povos indígenas.

Por sua vez, a disciplina “Educação, Cultura e Sociedade” ajudou-me a refletir mais profundamente sobre a educação e a cultura nos diferentes espaços sociais. A discussão do lugar que a educação ocupa nas sociedades modernas, somada à reflexão sobre as dinâmicas, ações e movimentos sociais de reivindicação por educação e inclusão social no plano global e local, na contemporaneidade, foram fundamentais para a contextualização de meu objeto de investigação.

Um ponto comum na minha formação profissional e acadêmica sempre foi o ensino de português às populações tradicionais da região amazônica, agora o foco central de estudo está dirigido à minha relação pessoal e profissional com o contexto da educação escolar dos povos Wai-wai da Aldeia Mapuera. Ainda que eu tenha me dedicado a estudar a Educação Escolar Indígena mais profundamente no Doutorado em Educação, este fato não pode negar que a minha relação com os povos do território indígena Nhamundá-Mapuera ocorreu bem antes de eu adentrar à academia. Portanto, os contatos iniciais com o povo Wai-wai e a trajetória acadêmico-profissional foram fundamentais para definir o foco principal desta investigação. A seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte foi, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo e a compreensão da situação investigada.

No que diz respeito à *contextualização e objeto de estudo*, cabe observar que as populações indígenas do Brasil têm uma história de aprendizado da Língua Portuguesa que

---

<sup>7</sup> Esses conceitos e ideias serão abordados nas seções seguintes.

<sup>8</sup> Questões referentes ao Grupo Modernidade-Colonialidade serão aprofundadas na subseção 2.1.

requer investimentos de pesquisa, se se entende que o *modus operandi* como este aprendizado vem se processando desconsidera os seus métodos de aprendizagem e não atende às perspectivas do reconhecimento de suas culturas. Especificamente porque, como veremos posteriormente, tal aprendizado ocorreu (e ainda ocorre) na contramão do reconhecimento da diferença, além de se constituir em uma grande injustiça cognitiva<sup>9</sup>, o que representa, no que se refere à episteme, a destruição de sistemas inteiros de tradições transeculares do conhecimento, como salienta a física indiana Vandana Shiva (2001), porque impede a socialização e a divulgação de modos adversos de pensar o mundo.

A busca da compreensão de como se processam, regulamentam e garantem os direitos indígenas, dentre os quais destacam-se os relacionadas à educação, ao ensino da língua materna e ao de Língua Portuguesa, passa necessariamente pelo entendimento dos processos de interação no cotidiano das aldeias e da aprendizagem no contexto das escolas indígenas, e os impactos destes na cultura e na vida desses povos. Por conseguinte, é imprescindível que as discussões e estudos acerca de tais questões, como nesta abordagem, sejam constituídas a partir de campos teóricos multidisciplinares, ainda que os enfoques sejam na inter-relação Educação-Antropologia-Linguística.

Este trabalho está inscrito entre aqueles que evidenciam os modos de desconstrução de um saber-poder que sustenta as bases científicas ocidentais como modelo central e produtor de conhecimento. Os autores da corrente pós-colonial e da linha contestatória modernidade/colonialidade/decolonialidade, que procuram descolonizar esse saber-poder, são fundamentais para indicar caminhos que fundamentem as críticas sobre as práticas e ações com base na ideia hegemônica de um poder que silencia o conhecimento de povos indígenas. A interface destes campos epistemológicos então se faz necessária para que se possa melhor refletir sobre as relações de poder advindas da herança colonial e do imperialismo econômico e cultural.

É urgente, portanto, indagar a respeito da chamada capacidade instalada para enfrentar os desafios que se colocam para a região amazônica, assim como novas possibilidades de abordá-la e problematizá-la. Considerando-se que o desequilíbrio regional tende a crescer, haja vista que o crescimento do setor produtivo, e de base industrial, tende a se expandir nesta região, é preciso indagar, então, à respeito das condições que os povos indígenas da Amazônia encontram e/ou dispõem para superar as problemáticas do

---

<sup>9</sup> Conforme Las Casas (2008), no mundo colonial, a efetivação de uma epistemologia da força silenciou, exterminou experiências e saberes das populações não europeias, e produziu tanto o genocídio quanto o epistemicídio, configurando, assim, a violência epistêmica e a injustiça cognitiva.

desenvolvimento que fazem parte de sua sangrenta e latente história. Tais problemas são, de certa forma, antigos e continuam a ser frequentemente denunciados por educadores, pesquisadores e cientistas sociais.

Além do espaço de produção, de relações sociais, o território para as populações indígenas da Amazônia é também o *lócus* das representações e do imaginário mitológico dessas sociedades. A íntima relação do homem com seu meio, com a floresta e campos, sua dependência maior em relação ao mundo natural, comparada a do homem urbano-industrial, faz que ciclos da natureza sejam associados às cosmologias e às explicações míticas. Nesse sentido, diz-se que é quase impossível dissociar o sistema de representações no campo simbólico e mitológico que essas populações constroem dos lugares em que vivem, pois são com esses subsídios que agimos sobre o meio. É também com essas representações e com o conhecimento acumulado que desenvolvem seus sistemas tradicionais<sup>10</sup> de coexistência com a natureza.

Entretanto, no contexto da expansão colonial, a densa floresta e os indígenas sempre foram vistos como obstáculos ao desenvolvimento e ao progresso<sup>11</sup>. Na tentativa de “nacionalizar” essas populações historicamente subjugadas, a legislação constitucional brasileira de 1988, assim como a de vários países de formação pluriétnica, já reconheceu o direito à diferença cultural e estipula como “direitos coletivos” o direito a seu território tradicional, à sociodiversidade, ao patrimônio cultural, ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e o direito à biodiversidade.

Ainda que se registrem importantes avanços, o “tradicional” continua sendo definido conforme critérios ocidentais de uma antropologia inadequada, na qual os indígenas aparecem, além das imagens já evocadas anteriormente, também como “máquinas adaptativas equilibradas”. Não raro, a mudança cultural, a recriação da tradição, só são aceitas em relação à corrente civilizatória ocidental, a partir da visão colonialista, assim como as perspectivas de compreensão dessas realidades bastante heterogêneas.

Como consequência e contestação às práticas e ações com base na ideia hegemônica de poder, hoje os povos indígenas têm garantido, na legislação, o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme

---

<sup>10</sup> O conhecimento é construído na interação, no esforço conjunto de resolução de tarefas, em dado contexto interacional, localizado na história.

<sup>11</sup> Com esta ideia, a retórica do poder, utilizada pelos agentes das grandes empresas para legitimar a dominação do território sobre os povos recém-conquistados, foi a disseminação de valores tidos como universais, como a ideia de “civilização”, de “desenvolvimento econômico”, de “progresso” e, mais recentemente, de “democracia” e de “direitos humanos”.

define a legislação nacional<sup>12</sup> que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Mesmo assim, muitos estudos têm mostrado que, para algumas populações indígenas, está cada vez mais difícil manter as suas tradições, preservar a língua materna, garantir seus direitos, inclusive a uma educação diferenciada capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural. Além de produzir e socializar conhecimentos, a escola também produz experiências cotidianas que vão integrando a pessoa a uma lógica de sociedade e passa a produzir o lugar social que esta pessoa passará a ocupar. Inserida num modelo capitalista de produção, a escola então reproduz tal estrutura e dá significação a esse modelo, passando a desenvolver, nos estudantes, certas disposições, “valores” e anseios.

Ainda que tais direitos tenham sido garantidos na legislação brasileira, é importante lembrar que a introdução da educação escolar nos territórios indígenas foi forte instrumento com fins de “domesticação” das populações indígenas, o que se efetivou com a negação das identidades, qualidades étnicas e culturais, desejando-as submissas para assim promover a integração no projeto idealista de integração nacional. Em contraposição, hoje evidencia-se um discurso acadêmico que se volta aos exemplos do passado com fins de promover instrumentos, por meio da escola, que lhes tragam de volta o “sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais” (GRUPIONI, 2006, p. 43).

Mais que uma modalidade de ensino, a Educação Escolar Indígena pode ser considerada um sistema, ou um subsistema específico dentro do sistema de ensino, já que a escola indígena é definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma categoria específica de escola, com normas e procedimentos jurídicos próprios. Tratam-se de diretrizes e objetivos circunscritos a essa modalidade de educação escolar, cujo foco é a valorização dos usos linguísticos, da interculturalidade, da participação comunitária e da colaboração com seus projetos de auto-sustentação. No entanto, a prática pedagógica nas escolas indígenas ainda tem se pautado em uma visão que reforça a exclusão, pois, como única referência possível, insiste encapsular a população indígena no contexto da sociedade urbana. Mesmo que isto também aconteça em ambientes não indígenas, a escola no contexto indígena tem contribuído para a desvalorização dessa cultura e a supervalorização da cultura urbana, ou seja, os conhecimentos não se desenvolvem num processo dialógico e de inter-relação (PALADINO; CZARNY, 2012).

---

<sup>12</sup> As legislações referidas serão discutidas nas seções subseqüentes.

Nessa direção, é importante não esquecer que em alguns territórios indígenas, os missionários catequizadores depreciavam os hábitos indígenas desde a alimentação, o modo de agir, de pensar, de vestir e principalmente de falar. A língua indígena era vista como pobre e causadora da “pronúncia errada do português”. Em contraposição, os indígenas reivindicam a necessidade imediata de dominar a língua de seu interlocutor, dos instrumentos que lhes permitam controlar o seu convívio com os não indígenas, ou seja, conhecer bem o português e a matemática, além das informações sobre assuntos diretamente relacionados a seus interesses no contexto da sociedade nacional. As populações indígenas que vivenciam essa realidade procuram formas de viabilizar essa interação com a sociedade nacional através das escolas indígenas.

As pesquisas têm observado que ao longo das décadas, as metodologias de ensino de português ignoraram ou pouco utilizaram o aspecto cultural no processo de ensino-aprendizagem (TASSINARI, 2001). A ênfase continua a ser o aspecto linguístico, ou seja, os exercícios estruturais, as regras de uso, entre outros. A não alusão às diferenças e o desrespeito a elas causam o silenciamento, a submissão e, principalmente, a ilusão nos alunos de que há língua, cultura, raça e credo superiores, o que recai sobre algum aspecto cultural da língua-alvo e contribui para os problemas da visão estereotipada das culturas e das ideologias subjacentes a isso.

Do ponto de vista do ensino de Língua Portuguesa na escola indígena, pode-se dizer então que o professor de línguas deveria ter consciência de que, na sala de aula, ele é um representante da cultura de um povo. Pois, torna-se um difusor de uma dada cultura, visto que a língua é um dos aspectos culturais da sociedade. Portanto, a língua não está dissociada da cultura, ou seja, uma não existe sem a outra, não é mais importante, apenas se complementam. Nosso *locus* de enunciação é fundamental para determinar a maneira em que vivemos e concebemos nossas verdades, verdades que são locais, passageiras e marcadas pelo contexto político no qual estamos inseridos.

Apesar de se viver num mundo tão heterogêneo, linguística e culturalmente, percebe-se que ainda existe muita resistência da escola em aceitar e trazer para dentro das salas de aula, efetivamente, o multilinguismo<sup>13</sup> como reflexão e, conseqüentemente, para os materiais didáticos. Essa atitude chama atenção para uma educação ajustada na homogeneidade cultural e pode contribuir para a reflexão acerca do sentimento expresso por Daniel Munduruku (2005,

---

<sup>13</sup> Conforme Candau (2005), multilinguismo é o ato de usar ou promover o uso de vários idiomas por um falante individual ou por uma comunidade de falantes. O multilinguismo está se tornando um fenômeno social regido pelas necessidades da globalização da abertura cultural.

p. 19) ao fazer a seguinte observação: “Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. [...] Tinha vergonha, pois ser índio estava aliado a uma série de chavões que cuspiam sobre mim [...]”. Este intelectual pontua que carregou com muita tristeza todos os apelidos que recaiam sobre ele, provenientes do mal que a civilização construiu sobre o diferente.

Desta forma, faz-se necessário e urgente repensar a educação que se queira intercultural bilíngue nos contextos indígenas, pois isso enfatiza a necessidade de refletir a relação entre conhecimento, formas de colonialidade, língua e cultura, tanto na sala de aula quanto noutros espaços sociais, para considerar valores, saberes, conhecimentos, línguas e outras expressões culturais. No entanto, acredita-se que isso é mais produtivo se estudados os entre-lugares desses processos culturais como locais intersticiais, pois as noções bipolares de categorização das subjetividades dentro de ideais tradicionais não têm dado conta de compreender algumas realidades. Assim, este espaço intersticial, que vem como uma passagem, um movimento presente de transformação ou transposição, tende a desestabilizar essas polaridades, uma vez que permite que elas se entrelaçem, ao mesmo tempo podem ser percebidas separadas e imóveis. Para Homi Bhabha (2013, p. 22), esse movimento é fundamental pois “abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”.

Falta, portanto, levar em conta o fato de que vozes diversas ecoam no ensino da linguagem e, especificamente, no ensino de português como segunda língua em contextos multiculturais. Pois os signos coexistem e “neles há contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (MIOTELLO, 2008, p. 172). É necessário, por conseguinte, possibilitar a palavra ao outro, já que é pela palavra que se expressam e se confrontam valores sociais contraditórios. E esse confronto indica um movimento de fronteira, o qual se torna “o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” e se situa como uma “ponte que reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 2013, p. 24). A fronteira recebe um significado positivo, pois é por meio dela que as diferenças culturais entram em contato e passam a interagir.

A questão da produção de conhecimentos na escola possui estreita relação com o aluno e os processos de aprendizagem; com o professor, que produz saberes sobre sua disciplina, sua profissão e sua experiência; e, também, a uma multiplicidade de saberes que intervêm e circulam na vida escolar. No entanto, há pouco ou quase nenhum espaço na

instituição escolar para a reflexão sobre conhecimentos, outras formas de comunicação, como a descrita nesta relação de aprendizagem de Daniel Munduruku com seu avô Apolinário:

Ao chegar ao rio, ele me pediu que fosse até uma pequena queda d'água, sentasse numa pedra e observasse todos os movimentos que o rio fazia. Entendi menos ainda o que pretendia. [...] Passaram-se muitas horas. No final, [...] sentia uma estranha paz percorrer meu corpo. Então, ele se levantou e me chamou dizendo: “[...] *Nunca se deixe levar pelo barulho interior. A gente tem que ser como o rio. Não há empecilho no mundo que o faça sair do seu percurso. [...] Nunca apresse o rio interior*” (MUNDURUKU, 2005, p. 21-22, grifos do autor).

Nesta relação em que se estabelece uma forma de produzir conhecimento diferenciada, fica evidente, portanto, que o saber indígena implica uma forma de atividade, uma relação com a natureza manifestada pela linguagem por meio de um sistema simbólico. São esses conhecimentos e sua produção, considerando que as transformações e as realizações da espécie humana acontecem a partir da diversidade de contextos culturais e históricos vivenciados, que a escola desfavorece. Assim, a escola ainda é reprodutora de conhecimentos centrados em “verdades” que muito ainda precisam ser problematizadas. É indispensável igualmente questionar as possibilidades e condições de produção do conhecimento pelos textos que se permite publicar, circular e traduzir, pelas línguas que podem ser mundialmente lidas e pelas práticas de seleção de leituras permitidas e recomendadas nos cursos.

É necessário perceber, portanto, o quanto a educação escolar, ao longo dos tempos, funcionou e ainda funciona como um espaço privilegiado para alguns, ao mesmo tempo em que esse mesmo espaço colabora para reforçar e desigualdade e a subordinação de outros. Para que sejam evidenciadas estas questões, é necessário compreender os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na produção e circulação das identidades, uma vez que estas não devem ser vistas como um conjunto de traços fixos (CANCLINI, 2015, p. 23). Pois, além de interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística do mundo da cultura real.

Tal associação pode ser questionada na relação com a identidade da educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, ou seja, com a Educação Escolar Indígena<sup>14</sup>. Isso possibilita desvelar processos educativos próprios das populações indígenas,

<sup>14</sup> Questões que serão discutidas posteriormente, do conjunto de mudanças afirmativas que vão atingir as políticas para a Educação Escolar Indígena no Brasil, destaco a criação da nova LDBEN, N.º 9.394/96. Nela são abertos espaços para a posterior elaboração de medidas legislativas que visam normatizar as questões político-administrativas, técnicas e pedagógicas de uma educação diferenciada. A partir daí é publicada a Resolução N.º 03 do CNE/CEB, em 1999, cujo artigo 1º “estabelece no âmbito da educação básica, a estrutura e ofuncionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento

que podem confrontar com outras experiências escolares, ao longo da história do contato entre indígenas e não indígenas no processo de escolarização, nas práticas escolares e no currículo<sup>15</sup>. À propósito, é oportuno explicitar o que Luciano Baniwa, em sua obra “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, argumenta sobre a identidade indígena:

[...] o orgulho de ser índio neste processo de reconhecimento da cidadania brasileira: É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante. De fato não existe índio genérico (LUCIANO, 2006, p. 40).

Frequentemente esquece-se que a identidade<sup>16</sup> e a diferença têm que ser nomeados, e é por meio de atos de fala que se institui a identidade como tal. Neste sentido, o processo de reafirmação de identidade é também o de reafirmação do currículo escolar, que no paradigma da sociedade dominante funciona como regulação social e poder. A identidade, tal como a diferença, são produtos das relações sociais. Isso significa que sua definição, discursiva e linguística, está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2005, p. 81).

Parte-se do princípio de que os sujeitos nos diferentes contextos educacionais reproduzem, traduzem e produzem culturas próprias, e essa realidade é expressa no cotidiano de cada sociedade, onde eles vivem intensamente, e também pela cultura escolar. É justamente a relação que se estabelece na interface desses dois pontos fundamentais, o meio social e a escola, estreitamente imbricados entre os povos indígenas, que precisam ser

---

jurídico próprios [...]” (BRASIL, 1999). Essa lei reconhece a condição Escolas Indígenas diferenciadas ao garantir normas e ordenamentos jurídicos próprios.

<sup>15</sup> Destaca-se a perspectiva da colonialidade dos currículos, ou seja, a partir do postulado do Grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade (MIGNOLO, 2003; 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2007) de que a Europa produziu as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. Assim, os currículos escolares seguem a lógica de reprimir os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico e as imagens do “colonizado”. Nesta linha, opera-se, então, a naturalização do imaginário do europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus.

<sup>16</sup> Para Silva (2005, p.10-11), a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças, neste caso entre grupos étnicos, são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares. A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

investigados. Neste caso, destaca-se a aquisição da Língua Portuguesa entre os Wai-wai, no contexto da realidade da Escola Indígena e da Aldeia Mapuera.

O interesse maior deste estudo é, portanto, pesquisar estes dois espaços como contínuo no contexto indígena Wai-wai, o da Aldeia Mapuera e o escolar, buscando-se uma análise que não se cristalize na visão eurocentrada, hegemônica e homogeneizadora do mundo e dos sujeitos, e que se aproxime do universo indígena, aferindo reconhecimento social. Isto me leva a refletir sobre o fenômeno da ocidentalização<sup>17</sup> que contribuiu e contribui para a construção de territórios coloniais e de mediações culturais, estando também presente nos recursos, na seleção e na transmissão de conhecimentos.

Como aponta Latouche (1994), sob o rolo compressor da ocidentalização tudo “parece já ter sido destruído, nivelado, esmagado; e, no entanto, *ao mesmo tempo*, os recifes freqüentemente estão apenas submersos, resistindo às vezes, e prontos para ressurgir à superfície”. Assim, “Esses novos agentes da dominação são a ciência, a técnica, a economia e o imaginário sobre o qual elas repousam: os valores do progresso” (LATOUCHE, 1994, p. 26).

A compreensão das políticas linguísticas<sup>18</sup> e dos conflitos decorrentes dessas políticas remete-nos à constituição da identidade nacional. A construção do nacionalismo estatal faz com que o poder institucional do Estado crie mecanismos protecionistas e de subordinação dos cidadãos, o que requer formas de manter e reprimir grupos que procurem subtraí-los do Estado. As políticas linguísticas constituem um dos instrumentos institucionais de controle do Estado sobre eventuais tentativas de construção de novas identidades e que tenham como questão as línguas.

Nesta perspectiva, é importante considerar que os valores sociais circulam nos diversos espaços por meio da linguagem, compreendendo a linguagem como um sistema simbólico produzido pelo ser humano. É necessário, portanto, que atentemos para o fato de que é por meio da língua que fazemos a mediação entre o sujeito e o “objeto” do conhecimento. Nesse sentido, Benveniste (1991) entende que a sociedade é condição de linguagem, e esta linguagem busca atuar como campo de comunicação entre homens.

---

<sup>17</sup>A ocidentalização tem sido percebida como uma influência disseminada e aceleradora através do mundo nos últimos séculos. De acordo com Macedo (2008), a ocidentalização também pode ser relacionada ao processo de aculturação. A aculturação refere-se às mudanças que ocorrem dentro de uma sociedade ou cultura quando dois grupos diferentes entram em contato direto contínuo. Depois do contato, as mudanças nos padrões culturais em determinada cultura ou em ambas são evidentes. Popularmente, a ocidentalização pode também referir-se aos efeitos da expansão do Ocidente e do colonialismo sobre sociedades nativas.

<sup>18</sup> Esta questão será discutida na subseção 5.1.

Desta forma, os signos sociais em que se materializa a comunicação social, no processo de interação verbal, têm papel decisivo na formação humana nos contextos educacionais. Eles são instrumentos de uma mediação que somente pode ocorrer e significar na relação de alteridade, questão que é destacada nos estudos de filosofia da linguagem, especificamente por Bakhtin (2002). Para este autor, isso exige do sujeito o movimento constante de interação com o outro, em meio a uma diversidade de vozes que sempre provocam outras palavras, novas respostas, pois nenhuma palavra é uma última palavra, ela é sempre carregada da possibilidade de resposta, de diálogo, sempre parte de outras vozes.

Portanto, escutar os sujeitos apresenta-se como aspecto fundamental e indispensável para a elucidação do universo indígena, é um elemento fomentador de procedimentos de fortalecimento e de novas possibilidades de compreensão da realidade na qual esses sujeitos estão imersos. No processo de escolarização, os sujeitos estão inseridos em um tempo e espaço que paralelamente influenciam e sofrem influência do meio em que vivem, num processo constante de interação.

É neste sentido que o presente estudo partiu da hipótese de que *a aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira, se processou historicamente numa relação de negação cultural, submissão política e epistêmica, e de resistência*. Ao considerar esta hipótese e a problemática em questão, foi preciso enfrentar o desafio de pensar as relações que se estabelecem com os saberes culturais, considerando-se que na ação prática, conhecimentos e transformações de diferentes ordens são mobilizados e produzidos também no processo de aquisição de outra língua, neste caso a Língua Portuguesa, que na Aldeia<sup>19</sup> Mapuera é introduzida como segunda língua, pois a língua materna, aprendida nas relações sociais e nos lugares de interação, é a Língua Indígena Wai-wai.

Assim, reconhecendo a relevância e a necessidade de estudar essas questões no contexto multicultural amazônico, investiguei a seguinte questão: *no contexto da realidade dos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira, que sentidos assume a*

---

<sup>19</sup> O termo “aldeia” é utilizado neste estudo conforme a referência que os próprios Wai-wai fazem para marcar cada lugar onde vivem no território indígena. No entanto, Denise Grupioni (2005) chama atenção para o “paradoxo” entre as evidências da grande circulação dos povos indígenas nas Guianas e as imagens de fechamento. Para a autora, o grupo local tomado como sinônimo de “aldeia” cria problemas quanto à continuidade social, uma vez que os assentamentos são instáveis e conjunturais, o que cria a consagrada imagem da “frouxidão” social guianense pela constante reunião e dispersão de pessoas. Esta ideia se liga à história de relações que vai além do período de existência da aldeia, é multilocal e revela a outra parte da dinâmica social, a da “abertura ao exterior”. (GRUPIONI, 2005, p. 41-42).

*aquisição*<sup>20</sup> de Língua Portuguesa? Este problema motiva a busca de respostas para as seguintes questões adjacentes: 1) de que modo a aquisição da Língua Portuguesa vai constituindo a formação cultural dos Wai-wai no território indígena?; 2) como o aprendizado do português é reivindicado historicamente pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera?; 3) a relação entre a Língua Portuguesa e a Língua Wai-wai resulta na formação de um sujeito particular?; 4) como os sujeitos Wai-wai lidam com esta particularidade de se constituir entre duas línguas, que assumem poderes diferenciados, na sua formação cultural?

Questões como estas, aparentemente de caráter apenas pedagógico, requerem que seja efetivada análise mais ampla do ensino de línguas em sociedade capitalistas transnacionais, caracterizadas pela existência de diferenças socioeconômicas profundas entre as diversas classes sociais, das relações de poder que se configuram a partir destas estruturas, da dominação ideológica e da identidade social, modelada ou não por esta ideologia dominante, como elementos importantes para a compreensão das concepções e das ações dos indivíduos. Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é *analisar, como base nas teorias decolonial e pós-colonial, a aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira.*

Os objetivos específicos do estudo ficam assim delineados:

- descrever o modo como a Língua Portuguesa se constitui entre os indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera;
- descrever como o aprendizado do português é reivindicado historicamente pelos Wai-wai da Aldeia Mapuera;
- verificar a relação entre a Língua Portuguesa e a Língua Wai-wai na formação do sujeito indígena;
- verificar como os sujeitos Wai-wai lidam culturalmente com o aprendizado da Língua Portuguesa e que lugar esta língua passa a ocupar na cultura dos indígenas.

Ao partir destes primeiros delineamentos, pode-se dizer que para estabelecer reflexões e diálogos sobre a educação para as populações indígenas, antes é necessário reflexão crítica acerca dos pressupostos conceituais com os quais vai-se trabalhar, para evitar

---

<sup>20</sup> Ainda que neste estudo tenha sido importante abordar o processo educativo na Escola Indígena Wai-wai da Aldeia Mapuera para ajudar a compreender os sentidos que assume a aquisição da Língua Portuguesa naquele contexto, é importante esclarecer que a *aquisição* de uma língua (foco maior do estudo) é geralmente considerada um processo de assimilação “natural” de se adotar um sistema linguístico; diferente do modo formal e institucionalizado (escola) em que as línguas são aprendidas na sala de aula, o que caracteriza a *aprendizagem* enquanto conceito aqui adotado (SCHÜTZ, 2010). Para Schütz (2010), a *aquisição* de uma língua está mais ligada ao convívio humano e às situações naturais de usos, já a *aprendizagem* é o estudo consciente da gramática, exige o estudo sobre a língua em uso. Esta questão será novamente abordada na subseção 4.1.

possíveis equívocos e a disseminação de ideias que poderão se reverter em práticas reprodutoras das ideologias e dos interesses dominantes. Por conta disto, considera-se de fundamental importância os resultados dos estudos sociológicos com culturas indígenas sob uma perspectiva crítica, decorrentes da problematização do papel da escola e do ensino de língua em territórios indígenas. Nessa direção, esta tese apresenta como base teórica crítica de reflexão a Teoria da Decolonialidade e o Pós-colonialismo, abordagens que serão aprofundadas na subseção 2.1.

As considerações feitas até o momento servem como *Introdução* (Seção 1) à contextualização do estudo, para orientar acerca de minhas implicações com o objeto de investigação, e para descrever o conjunto de conceitos e procedimentos que compõem o quadro teórico-metodológico de natureza instrumental, que fornece ferramentas para análise. Para finalizar estas considerações, passa-se a descrever a estrutura adotada para a composição deste trabalho.

Na Seção 2 – *Base teórica e procedimentos metodológicos*, apresentam-se os fundamentos das teorias pós e decolonial como perspectiva epistêmica, teórica e política seguidas. A seguir, após a fundamentação do tipo estudo que caracteriza este trabalho, abordam-se o conjunto de procedimentos que compõem o quadro metodológico de natureza instrumental, e que fornecem ferramentas para análise efetivada.

Na Seção 3 – *Produção acadêmica, legislação e educação escolar indígena no Brasil*, apresenta-se um levantamento acerca da produção acadêmica sobre Educação Escolar Indígena no Brasil, na busca de identificar nessas produções a educação escolar em contextos indígenas, a partir de leituras decoloniais e pós-coloniais da realidade. Discute-se a legislação e as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil, e apresenta-se um breve panorama da Educação Escolar Indígena no Pará.

Na Seção 4 – *Os Wai-wai da Amazônia brasileira* - apresentam-se os Wai-wai da Amazônia brasileira, sujeitos do estudo, a cosmogonia (Colonialidade Cosmogônica)<sup>21</sup> e a tradição cultural desse povo indígena. Descreve-se a organização social, os aspectos sociolinguísticos, a produção econômica e a situação escolar na Aldeia Mapuera-PA. Destacam-se as conceituações de Bi/Multilinguismo, Educação Bilíngue e escolarização diferenciada, de acordo com o que prevê a legislação em vigor e as pesquisas nesse campo de estudo.

---

<sup>21</sup>A *Colonialidade Cosmogônica* foi abordada inicialmente porque por meio desta forma de colonialidade foi possível trazer os principais aspectos da cultura ancestral dos povos Wai-wai.

Na Seção 5 – *Colonialidade, decolonialidade, aquisição e aprendizagem de língua na formação da cultura dos Wai-wai da Amazônia brasileira* – aborda-se os aspectos da aquisição da língua indígena e de português na Aldeia Mapuera, dando destaque aos sentidos que assume a aquisição do português naquele contexto indígena. Estas questões são abordadas a partir da seguinte matriz de colonialidade: colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber.

Nas *Considerações Finais*, seção final do trabalho, sintetizam-se os principais resultados do estudo. A tese assim estruturada assume o propósito de responder à questão proposta no contexto da realidade da escola do território Indígena Wai-wai, Aldeia Mapuera-PA, para compreender como os Wai-wai lidam culturalmente com o aprendizado do português e que lugar esta língua passa a ocupar na sua cultura.

## SEÇÃO 2

### BASE TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



Nesta seção, os intelectuais da corrente chamada “pós-colonial” contribuem para as reflexões sobre os discursos ocidentais e sua relação com o poder sobre outras culturas. Apresentam-se os fundamentos da opção decolonial e da matriz de colonialidade adotada neste estudo, como perspectiva epistêmica, teórica e política seguidas, para compreender a aquisição da Língua Portuguesa entre os indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera. A seguir, após a fundamentação do tipo estudo que caracteriza este trabalho, abordam-se o conjunto de procedimentos que compõem o quadro metodológico de natureza instrumental, e que fornecem ferramentas para análise aqui efetivada.

#### 2.1 A opção decolonial e a matriz de colonialidade

Não é novidade que o campo educacional reproduz, pelas suas formas institucionais de discurso, as contradições da sociedade, o modo de produção das ideologias dominantes, que muitas vezes contribuem para a despersonalização e a inferiorização dos sujeitos. Os mecanismos de controle do poder e as formas de saber ajudam também a definir alguns dos dispositivos de dominação que o ocidente instalou na América, cujo exercício de desprendimento muitas vezes é árduo.

Para Mignolo (2007, p. 29), o qual trabalha com o conceito de “invenção” da América, a “América” nunca foi um continente a ser descoberto, como foi incutido ao longo

de nossa escolarização, mas uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais. É como se antes a América nunca existisse, como se tivesse nascido no momento de sua invasão, o que contribuiu para que esta “perdesse” sua história autônoma. Sobre esta questão, assim explica o autor:

A partir do início do século XVI as histórias e as línguas das comunidades indígenas “se tornaram históricas” no momento em que perderam sua história. Em outras palavras passaram a ser culturas de museu ao invés de histórias vivas. [...] A história – os relatos oficiais e canônicos de uma sucessão cronológica de acontecimentos e sua localização no espaço – abriu uma brecha similar entre a história da Europa e a de suas colônias, como se estas fosses entidades independentes “arrastadas” pela marcha triunfal da história europeia, supostamente universal (MIGNOLO, 2007a, p. 51).

Para Mignolo, a “invenção” da América foi, portanto, um dos pontos determinantes que permitiu criar condições necessárias para a expansão dos padrões eurocêntricos da epistemologia ocidental, e para classificação das populações do mundo de acordo com esses padrões, nos quais os indígenas e os povos de origem africana não se enquadravam. Assim, a exploração das terras e de seus recursos naturais eram tidos como “justos e legítimos”, uma vez que somente a Europa podia ter a luz do conhecimento verdadeiro de Deus.

Castro-Gomez e Grosfoguel (2007, p. 17) comentam que ao longo do século XIX pensava-se que ocorreria o fim desse processo de colonialismo<sup>22</sup> na América, o qual se desenvolveu por todo o continente de norte ao sul, por meio de processos políticos emancipatórios, até os princípios do século XX. Esse processo também vinha se consolidando na África e Ásia desde a segunda guerra mundial, por meio da independência e construção dos estados nacionais. Todavia, conforme os mesmos autores, mesmo que incompleta, a primeira descolonização foi iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e seguida no XX pelas colônias inglesas e francesas, limitando-se à independência jurídico-política das

---

<sup>22</sup> Trata-se de uma estrutura de dominação e de exploração que se manifesta no controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada (QUIJANO, 2007, p. 93). É também uma forma de imposição militar, jurídica ou administrativa. Na modernidade, o *colonialismo* está relacionado ao que se convencionou chamar de *colonialidade*. Portanto, colonialismo e colonialidade são conceitos estreitamente relacionados. O último figura como um prolongamento do primeiro, marcando a continuidade do controle político, dos recursos de produção e do trabalho de determinada população. A *colonialidade* se manifesta, principalmente, a partir da ideia de raça, ao instituir um conjunto de relações de poder que hierarquizam lugares e suas gentes, classificando-os de acordo com um suposto grau de evolução e desenvolvimento societário. Logo, os parâmetros de modelo civilizatório e de classificação das populações são dados por aqueles que estão em uma posição de poder para decidir onde uma cultura se localiza em relação aos próprios referenciais de mundo de quem as classificou (MIGNOLO, 2007).

periferias. Mas será a partir do final do século XX que se começará a refletir sobre este processo inacabado.

Essas questões político-emancipatórias se desmembrariam nos *Estudos subalternos*, que correspondem à articulação de projetos anti-coloniais desde a Índia, com uma importante influência marxista, como o caso de Ranajit Guha, David Arnold, Partha Chatterjee, dentre outros. E, por outro lado, nos *Estudos pós-coloniais*, que se erigem em algumas universidades estadunidenses, com as reflexões acerca da imigração, do multiculturalismo e dos direitos civis, nos quais se destacam Homi Bhaba, Gayatri Spivak e Edward Said, os quais apontam para a relação entre os discursos ocidentais e sua relação com o poder sobre outras culturas. No âmbito da América Latina, vem se destacando recentemente os estudos “decoloniais”, assumindo uma perspectiva de crítica ao colonialismo semelhante aos estudos pós-coloniais, entretanto seu ponto de referência se dá a partir da América Latina (DAMÁZIO, 2011, p. 67).

A fim de que não se delimite fronteiras, mas que se defina com maior nitidez os contornos do pensamento decolonial, diante dos discursos teóricos semelhantes, Mota Neto (2016, p. 67), ao dialogar com Castro Gómez (2014), explica que não se deve definir tais diferenças em torno dos nomes das teorias e de seus campos disciplinares, “mas pela posição estratégica em um campo de forças, pelo lugar assumido em uma determinada batalha discursiva”. Segundo o autor,

[...] quando se associam, por exemplo, ao termo estudos pós-coloniais, fazem uma distinção temática e epistêmica entre a perspectiva pós-colonial anglo-saxônica (*postcolonial studies*) e os estudos pós-coloniais latino-americanos, que Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) consideram como sendo uma perspectiva decolonial.

Ainda sobre esta questão, Ramon Grosfoguel (2008) esclarece que na década de 1990 um grupo de intelectuais latino-americanos que vivia nos Estados Unidos, decidiu fundar o *Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos*. No entanto, esse grupo se desagregou por dois motivos: o primeiro se deve ao fato de que os pesquisadores, apesar de serem latino-americanos, viviam nos Estados Unidos e reproduziam em suas pesquisas a epistemologia dos estudos regionais estadunidenses. Em segundo lugar, assim como nos estudos subalternos asiáticos, as principais referências teóricas eram de autores europeus, tais como Foucault, Derrida, Gramsci e outros.

Chamava atenção o uso de epistemologias advindas majoritariamente de países europeus, o que passou a ser visto como uma afronta ao objetivo principal dos estudos subalternos, que procuravam romper com a tradição eurocêntrica de pensamento. É neste

contexto que surge a crítica decolonial, trazendo a necessidade de descolonizar a epistemologia latino-americana e os seus cânones, na maior parte de origem ocidental. Assim, enquanto os pós-coloniais se aproximavam das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, os decoloniais voltavam-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como os teóricos críticos de esquerda, os decoloniais buscavam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, num diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura (DAMÁZIO, 2011, p. 67).

Por conseguinte, este enfoque que emergiu durante a última década, foi impulsionado pelos teóricos latino-americanos que compõem o Grupo de estudos Colonialidad-Modernidad (Mignolo, Madonado-Torres, Walsh, Grosfoguel, Castro-Gomez), grupo que apresentava “Outra” proposta epistêmica, teórica e metodológica, para estudar e compreender as relações de poder instauradas pelo ocidente a partir das relações de *poder, ser, saber e status cosmogônico*. Assim, esses intelectuais partiam da premissa de que as formas de dominação e as relações de poder não poderiam ser pensadas nem rearticuladas sem se pensar os níveis de produção do conhecimento e os efeitos de verdade que as sustentam.

O centro da crítica do grupo à modernidade consistia e consiste em enfatizar que a América Latina é uma construção geopolítica que emerge nos contextos de colonização espanhola e portuguesa do século XVI, o que torna possível a emergência do moderno sistema-mundo. Esta perspectiva de análise da colonialidade, como a *outra face* da modernidade ocidental, possibilita alargar o horizonte do entendimento de como foram produzidas subalternas as periferias e as pessoas que nelas habitam, em meio a todas as ambivalências e contradições imbricadas nesses jogos de poder.

O interesse aqui não se justifica pela busca das origens ou causalidades, mas é oportuna a análise dos processos, dos jogos de poder que estabeleceram verdades, e também dos indícios de como essas verdades foram e ainda são produzidas, assim como a fabricação de estigmas e estereótipos inscritos, pela linguagem, nos corpos daqueles deixados às margens dos centros de poder. Essas considerações são importantes porque não se pode pensar a linguagem sem que esta não esteja vinculada ao aspecto social e histórico, momento em que se confrontam sujeitos, sistema e discurso, uma vez que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia.

Não se pode negar, portanto, a existência de um conjunto de tentativas de produção de conhecimento crítico para abordar os dilemas políticos e culturais enfrentados pelos países da América Latina, que reivindicam as especificidades das experiências locais, contrapondo-se às gerais. A partir desses princípios, um grupo de acadêmicos de diferentes localidades e

nacionalidades se dispôs a debater, desde os meados da década de 1990, questões relativas aos problemas geopolíticos da América Latina, centrando atenção às formas de produção do conhecimento, e dirigindo críticas às construções epistêmicas referentes a elas.

Todavia, os argumentos pós-coloniais e mesmos os decoloniais já estavam presentes nas produções de intelectuais latino-americanos do século XIX, como aponta Luciana Ballestrin (2013). O que diferencia o pensamento anterior e o atual é o contexto em que foram elaborados e as possibilidades desses contextos. No âmbito da América Latina, os estudos “decoloniais” ou “descoloniais”, vêm se destacando recentemente e assumem uma perspectiva de crítica ao colonialismo, semelhante aos estudos pós-coloniais. Mas o seu ponto de referência se dá a partir da América Latina. Trata-se, portanto, de uma epistemologia de fronteira que, de acordo com Mota Neto (2016, p. 62), questiona a subalternização dos “conhecimentos dos grupos oprimidos de nossa região e propondo uma lógica de pensar diferente, que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada em tais conhecimentos subalternos”.

Neste trabalho, seguindo as orientações de Walsh (2009, p. 15-16), prefiro utilizar o termo “decolonial”, suprimindo o “s”, para marcar uma distinção com o significado de descolonizar, em seu sentido clássico. O objetivo é destacar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgressão e insurgência. O decolonial implica, portanto, disputas e lutas contínuas. O pensamento de fronteira<sup>23</sup> surge exatamente desses múltiplos encontros, dessas formas fronteiriças de pensar e de reinscrever línguas e cosmologias, saberes e filosofias, que foram e continuam sendo demonizadas, a partir da posição hegemônica e dominante da epistemologia moderna (GROSFOGUEL; MIGNOLO, 2008, p. 36-37). Com isso, vai ocorrer o “giro decolonial”, do inglês *decolonial turn*, que tanto pode significar “trocar de turno” ou “giro”, no sentido de dar um giro, de mudança de ponto, de mudança de ordem. A opção decolonial significa então que o “turno decolonial” é uma opção (GROSFOGUEL; MIGNOLO, 2008, p. 33).

Entre os autores que possuem distintos posicionamentos e orientações teóricas, e que vêm trabalhando a questão “decolonial”, destaco o antropólogo e teórico literário argentino Walter Mignolo, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o

---

<sup>23</sup> Tratam-se de conhecimentos produzidos por fontes outras, de pensamentos e saberes baseados em histórias e experiências que não alimentaram as teorias “ocidentais”. São saberes que se orientam a partir da pluri-versalidade epistêmica e que não pretendem se impor como uma pretensa uni-versalidade. É na intersecção entre os mais diferentes saberes que surge o que Mignolo (2007b) chama de “pensamento de fronteira” ou epistemologias de fronteira.

filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, a linguista estadunidense Catherine Walsh, que trabalha com movimentos indígenas no Equador, entre outros.

Importa considerar que estes estudiosos pensam a partir dos seus corpos, dos seus lugares, da diferença colonial, e assim visualizam processos “invisíveis” para o homem europeu. Em resumo, o *decolonial*, discutido por eles, busca se estabelecer como insurgência política, ontológica e epistêmica que se articula sob o pressuposto de que ainda necessitamos desenvolver “uma nova linguagem que dê conta dos complexos processos do sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial sem depender da velha linguagem herdada das ciências sociais do século XIX” (CASTRO-GOMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 17).

O *colonialismo* e o *pós-colonialismo*, mesmo que pareçam simples nomenclaturas que delimitam dado período histórico, remetem às transformações de determinados grupos colonizados, refletidas em suas culturas, identidades e, conseqüentemente, em seus escritos. Nesse movimento, os discursos ocidentais foram considerados como “universais” e válidos, portanto, para todo planeta; diferentemente dos saberes “outros” (indígenas, orientais e africanos) que são tratados como saberes menores, locais, incompletos, míticos, ou seja, inferiores.

Sob estas reflexões, Fanon (2003) também passa a denunciar o impacto do processo de “dominação colonial”<sup>24</sup>, pois, para ele, não só o presente do colonizado é impactado pelo colonialismo, mas o passado também é expropriado e desvalorizado. A questão da violência colonial é um aspecto extremamente importante nas obras de Fanon. Ele afirma que os “colonizados” vivem num mundo que dá continuidade às violências físicas que os desumanizam, e às violências psicológicas, que os oprime e escraviza, haja vista que

[...] o colonialismo não se contenta impondo sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. O colonialismo não se contenta em apertar o povo entre suas redes, esvaziando o cérebro do colonizado de toda forma e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão lógica, orienta-se para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, aniquila-o (FANON, 2003, p.192).

Em contraposição, a crítica pós-colonialista, segundo pilar destas reflexões, é destacada no contexto atual como “uma abordagem alternativa para compreender o imperialismo e suas influências, como um fenômeno mundial e, em menor grau, como um

---

<sup>24</sup> Utilizo aspas em algumas expressões, como neste caso, para evitar que a expressão veicule a ideia de que esse processo se deu de forma pacífica; ao contrário, foi seguido de muitos embates, resistência e revide.

fenômeno localizado” (BONNICI, 1998, p. 9). Ainda que o colonialismo tradicional possa ter chegado ao fim, os autores do grupo Modernidade-Colonialidade entendem que as estruturas de poder ainda estão fortemente presentes, pois o fim do colonialismo político não determinou o fim do colonialismo social. Desta forma, foi preciso formular uma crítica que não omitisse “as suas tensões e contradições” para ajudar “a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação”.

Desta forma, *colonialismo* é um termo utilizado aqui para fazer referência aos períodos históricos específicos e lugares de domínio imperial. Por sua vez, a *colonialidade* é entendida como uma estrutura lógico-cognitiva de domínio colonial que subjaz o controle das metrópoles ou impérios. Este último conceito foi utilizado inicialmente por Quijano, em 1991, tornando-se uma importante contribuição dos autores latino-americanos para a consolidação no âmbito acadêmico do pensamento de fronteira.

A palavra colonialidade (e não colonialismo) é utilizada para chamar atenção para as continuidades históricas entre os tempos coloniais e o tempo presente e também para assinalar que as relações coloniais de poder estão atravessadas pela dimensão epistêmica. Desta forma, *Colonialidade* é um conceito complexo, pois atua em vários níveis. É a face que explicita o totalitarismo epistêmico da modernidade, esse processo que Boaventura de Souza Santos denominou de epistemicídio, por ter retirado de todos os outros, não europeus-ocidentais, a própria capacidade de pensar e, muitas vezes, até o direito de ser.

A colonialidade está relacionada às histórias, subjetividades, formas de vida, saberes pluriversais e subjetividades colonizadas, a partir dos quais surgem respostas decoloniais. Se por um lado ela é a cara invisível de modernidade, é também, por outro lado, a energia que gera a decolonialidade (MIGNOLO, 2008, p. 9-10). Assim, quando se fala em “decolonialidade”, remete-se à seguinte tríade de conceitos: modernidade-colonialidade-decolonialidade. Isto significa que cada categoria é constitutiva uma da outra, ou seja, uma não pode ser pensada sem a outra, pois surgiram nos mesmos processos históricos. O último conceito da tríade, a “decolonialidade”, significa um tipo de atividade (pensamento, giro, opção) de enfrentamento à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade (GROSFOGUEL; MIGNOLO, 2008, p. 34).

Desta forma, cabe orientar que o presente estudo se situa no interior deste tipo de reflexão e tem como principal marco teórico os estudos pós-coloniais e, com maior destaque, os decoloniais. A intenção aqui é dialogar com os pressupostos e as ideias desenvolvidas nesses estudos e lançar mão de algumas ferramentas por eles proporcionadas (conceitos, reflexões) para atingir os objetivos delineados. Cabe observar, entretanto, que esta é apenas

uma interpretação sobre o mundo, não é a única, tampouco a mais verdadeira, mas é a leitura que defendo no estudo da aquisição do português pelos Wai-wai da Aldeia Mapuera, a partir de minhas intenções epistêmicas e políticas.

Tais correntes teóricas dialogam com as críticas, cada vez mais crecentes no Brasil, dirigidas à legislação e às políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, como aquelas encaminhadas nos estudos de Gallois (1997) e de Franchetto (1997), que revelam tanto os impasses e as contradições da institucionalização da educação intercultural bilíngue no país, quanto as demandas indígenas específicas, além dos problemas produzidos pelas relações com os modelos missionários. É razoável, pois, que essa produção de conhecimento na perspectiva dos direitos educacionais e da manutenção do patrimônio linguístico-cultural deva se dar numa perspectiva transdisciplinar.

Assim, é importante compreender que os estudos decoloniais utilizam um amplo número de fontes. Trata-se de uma perspectiva heterogênea que prioriza os estudos transdisciplinares, isto é, aqueles que fazem uso de conhecimentos provenientes de várias áreas para a análise de um objeto particular. Significa, portanto, a não exclusão, mas a inclusão de distintos conhecimentos em cada investigação. Todavia,

Isso não significa que o trabalho deste grupo é apenas de interesse para as supostamente universais ciências sociais e humanas, mas que o grupo pretende intervir de forma decisiva nos discursos da ciência moderna para criar outro espaço para a produção de conhecimento, uma forma distinta de pensamento, “um paradigma outro”, a própria possibilidade de falar sobre “mundos e conhecimentos de outra maneira.” (ESCOBAR, 2003, p. 51).

Em razão disso, a principal força orientadora dos estudos decoloniais é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, influenciadas decisivamente pelo pensamento filosófico e político desenvolvido neste continente. É assim que se começa a falar de “de-colonialidade” como uma forma de poder escapar desta linearidade e das “amarras” do ocidente. Para tanto, pouco a pouco começou a se moldar o que os pensadores dessa vertente chamaram de *matriz da colonialidade*, articulando-se como uma estrutura que busca perpetuar e reproduzir as relações de subalternidade desenvolvidas pelo mundo ocidental através da Colonialidade-Modernidade.

Quando se fala de colonialidade, de todo modo também se reflete sobre uma relação constante de subalternização que se estabelece como uma relação de Poder, sustentada sob as formas de violência Raciais, Ontológicas, Epistemológicas e Cosmogônicas, de uma maneira arbitrária e injusta, mas que sempre buscou se perpetuar. É neste contexto que o filósofo

peruano Aníbal Quijano apresenta o conceito de *Colonialidade de Poder*, definido como a maneira pela qual a dominação das potências centrais, em relação às periféricas, está estruturada, através de uma diferença étnica/racial/de gênero/de classe, que hierarquiza o dominador em relação ao “dominado”, com o objetivo de controlar o trabalho, os recursos e os produtos em prol do capital e do mercado mundial.

Quijano (2006) define a *Colonialidade do Poder* como a articulação do poder que se desprende por meio da elaboração de um discurso, com imbricações históricas a partir da elaboração do conceito da raça, e se propõe a uma ordem dada mediante a classificação e a ordem social. É uma dominação política e econômica que se justifica através do conceito de raça, acompanhado de uma dominação epistêmica/filosófica/científica/linguística ocidental, que nasce com a invasão da América e logo se mundializa sob o padrão de poder capitalista.

Isso implicou, primeiro, na classificações de identidades raciais que se forjaram a partir do modelo dos ditos dominantes-superiores “Europeus” e dos dominados-inferiores “Não-Europeus”. Depois se complementou com o desenvolvimento de definições externas, sustentadas nas diferenciações fenotípicas que, num primeiro momento, foram dadas pela cor da pele, partir do século XIX e XX. Assim, a escala de “gradação entre o ‘branco’ da ‘raça branca’ e cada uma das outras ‘cores’ da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social ‘racial’” (QUIJANO, 2007, p. 120).

Foi da classificação e racialização das periferias coloniais que se estabeleceu a distribuição nacional e mundial do trabalho, como parte da lógica de um capitalismo eurocentrado moderno/colonial, construindo uma ideia de economia-mundo. Às necessidades do capital passaram a ser articuladas às ideias de raça, trabalho, espaços e pessoas, de maneira funcional, para o benefício da raça dita “superior”. Dentro desta lógica, a colonialidade vai dar sustento a uma matriz mais ontológica, a partir da *Colonialidade do Ser*, e à outra de caráter mais epistemológica, através da *Colonialidade do Saber*.

Fortemente debatida por Maldonado-Torres (2007), a *Colonialidade do Ser* está muito relacionada ao que anteriormente foi definido como colonialidade do poder. Todavia, a primeira corresponde a um questionamento do *Ser* de caráter mais ontológico, este sujeito que é vítima de inferiorização, subalternização e desumanização racial na modernidade, ou seja, da falta de humanidade. O autor explica que esta forma de pensar o sujeito foi construída com base nos fundamentos da tradição fenomenológica, cujo interesse do pensamento, da configuração da razão ocidental e do pensamento moderno, encontra bases para articular as reflexões sobre a experiência vivida por sujeitos racializados e colonizados, de maneira a levantar um pensamento decolonial.

Esta maneira de pensar o *Ser*, por sua vez, se articula aos projetos iniciados nos anos setenta com outros grupos latino-americanos, os quais construíram suas bases iniciais na Teoria da Libertação, e viram outras formas de alcançar a descolonização intelectual que deram conta do processo que se estava vivendo. O que se questionava era, principalmente, as metanarrativas e as formas dos discursos. Um claro exemplo disso está na antiga discussão de Frei Bartolomé de Las Casas durante o século XVI, diante dos abusos provocados pela coroa Espanhola com a escravidão e às más formas de trabalhos dos indígenas. Em seus textos problematizadores, ele se perguntava se o índio era pessoa, se tinha alma, buscando respostas e questionando a forma de buscar legitimidade, legalidade moral para tal exploração (LAS CASAS, 2008, p. 19). Esses diálogos são considerados fundadores dos questionamentos da escravidão na América e promotores dos direitos indígenas.

A colonialidade do ser se apresenta, então, como uma forma ou prática de naturalizar a escravidão e a servidão, ao legitimar o genocídio em nome do progresso e de Deus, por meio da banalização dos mecanismos de violência, e da perpetuação de relações de desigualdade e de injustiça. Partia-se da definição de que se tratava de “irmãos menores”, próprios para cuidar, educar e evangelizar. Nesse sentido, Catherine Walsh (2007, p. 29) esclarece que “A colonialidade do Ser se refere assim à não existência e à desumanização, uma negociação do status do ser humano que se iniciou dentro dos sistemas de cumplicidade do colonialismo e escravidão” (WALSH, 2007, p. 29). Para Mota Neto (2016, p. 96), no sistema pós-colonial, por meio do racismo, a função de manter uma ordem estabelecida, “justificando o horror da violência pela crença da superioridade de uns contra a inferioridade de outros”.

Para Maldonado-Torres (2007), na perspectiva de um exercício decolonial, há a reivindicação de identidades negadas como uma prática fundamental na descolonização do ser, pois se trata do reencontro do sentido do ser humano e do ser em geral, por parte daqueles que foram considerados na modernidade meros humanos. É a liberação de grandes imaginários arbitrários propagados pelas relações de subalternidade deixadas pelo ocidente.

Ao propor uma análise a partir das relações de caráter colonial com base no *Saber*, sob uma geopolítica do conhecimento que problematiza a hegemonia epistêmica, a *Colonialidade do Saber*, segundo Mignolo (2007), vai se efetivar por meio da imposição de dado conhecimento aos “colonizados”, com a intenção de subalternizar suas culturas e suas línguas, o que se configura como uma violência epistêmica, por invadir e destruir o imaginário do “outro”. Esta forma de colonialidade surge do poder de legitimar o mundo,

estabelecendo fronteiras, decidindo arbitrariamente quais conhecimentos e comportamentos são ou não válidos.

Nessa perspectiva, a *Colonialidade do Saber* se caracteriza pela imposição da razão, do conhecimento e do pensamento, como eixo ordenador do posicionamento eurocêntrico, que descarta e desqualifica a existência e inviabiliza outras racionalidades epistêmicas, outros conhecimentos que não sejam os dos homens “brancos” europeus. Tal posicionamento repousa numa ideia, bastante sustentada na Idade Média, de que o homem europeu possui todos aqueles atributos que um dia teve Deus (GROSFUGUEL, 2006). Mota Neto (2016, p. 93), explica que “é neste contexto moderno/colonial que surgem as ciências sociais, de modo que os interesses que as movem, ainda que ocultados pelo discurso da neutralidade, estão marcadas pelo regime de domínio de uns sobre os outros”.

Castro-Gómez (2007) observa que, em parte, o princípio do colonialismo tem como base a supremacia do conhecimento europeu, sustentado na dominação política e econômica do homem ocidental. Tal princípio é discutido na obra de Edward Said, a qual, ao inaugurar a teoria pós-colonial, mostra o controle imperial inglês legitimando o imaginário de que há pessoas e culturas inferiores, assim como sociedades e conhecimentos, principalmente os dos povos das colônias. Mesmo depois da independência política das colônias, esse imaginário não desapareceu, se expandindo por meio das ciências sociais nas academias, e por meio da comunicação no Norte e nas ex-colônias.

É por isso que se diz que “a construção” do Terceiro Mundo não aconteceu somente no aspecto econômico, mas também no campo cultural e epistêmico. Com isso, a *Colonialidade do Saber* se efetivou por meio da propagação do pensamento moderno e seu poder de subalternizar o pensamento localizado, ignorando os conhecimentos subalternos para erigir a razão, com base na visão ocidental de conhecimento. Para Walsh (2008, p. 183), ocorreu então o posicionamento do eurocentrismo “como a perspectiva única do conhecimento, a que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas”.

No que se refere às questões linguísticas imbricadas na *Colonialidade do Saber*, Mignolo (2000) diz que esta forma de colonização do conhecimento também foi possível por meio do estabelecimento de uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e as línguas não européias. Deu-se melhor *status* à comunicação, à produção teórica e de conhecimento da razão ocidental, subalternizando o outro como produtor de folclore ou cultura, mas não de conhecimento ou teoria.

Ainda na perspectiva do estudo das formas de colonialidade, dentro da linha de estudo da Modernidade-Colonialidade, emerge uma quarta forma de colonialidade, a

*Colonialidade Cosmogônica*, a qual será abordada na subseção 4.2, buscando destacar as estratégias de negação do conhecimento ancestral dos povos indígenas Wai-wai, em virtude da ação da missão evangélica protestante norte-americana entre eles. Catherine Walsh (2008) é quem inicialmente trata desta outra dimensão da colonialidade, a qual estaria dada por uma colonialidade da mãe natureza e da própria vida.

A *Colonialidade Cosmogônica* diz respeito às imbricações de uma força que se articula desde o vital-mágico-espiritual da existência, própria das comunidades indígenas, desvinculada da ideia binária cartesiana de abordar o mundo, definida a partir da oposição homem/natureza, já que é descartado “o mágico-espiritual-social, a relação milenária entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, incluindo o dos ancestrais, que dá sustento aos sistemas integrais de vida e à própria humanidade” (WALSH, 2008, p. 138). Trata-se de uma dimensão da colonialidade do ser e do saber, que se articula por meio da inferiorização e coisificação que o ocidente produziu através de conceitos como “primitivos”, “pagãos” e “folclóricos”, estabelecidos como mecanismos coercitivos cosmogônicos.

Nessa linha de reflexão epistemológica, esse processo de articulação é um processo dinâmico, de trocas permanentes, que se estabelecem para que essas minorias encontrem uma identidade própria, constituída por esses hibridismos e distante dos pólos fixos tradicionais. A ideia de identidade é compreendida nessa direção, em processo de movimento, o que fica mais claro nas reflexões de Hall (2000, p. 104), para o qual a identidade “é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”.

Nessa direção, Homi Bhabha (2013, p. 20) entende que “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição”. Pois, para esse autor, a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria é uma “negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”. Para Araújo (2010, p. 224), o hibridismo é um lugar de resistência, uma forma de oposição ao domínio, “um lugar de contradições e ambivalências em que a diferença se constitui”. Assim, urge a necessidade de também caminhar pelas linhas do hibridismo cultural, pois elas contribuem para modificar “o modo de falar sobre identidade, cultura, diferença, desigualdade, multiculturalismo e sobre pares organizadores dos conflitos nas ciências sociais (CANCLINI, 2015, p. 17).

Considerando tais orientações teóricas, pensar e trabalhar a partir da opção decolonial, observando-se as singularidades e as histórias locais, significa avançar num exercício de desprendimento das bases eurocentradas do conhecimento. Implica também produzir e reescrever conhecimentos que ajudem a clarificar as zonas obscurecidas e os silêncios determinados por uma forma de saber (GROSFOGUEL; MIGNOLO, 2008, p. 34). Enquanto pensamento crítico, a decolonialidade emerge das provocações a partir da fronteira e começa a criar seu próprio espaço, um espaço que foi invisibilizado e silenciado. Esses conhecimentos “outros” nem sempre são estabelecidos nas ideias de tempo linear, progresso, evolução, e não visa descobrir verdade única, universal. O paradigma decolonial luta por fomentar a divulgação de outra interpretação.

Assim, considerando o entendimento da matriz de colonialidade aqui exposta, e como ela se estabelece como uma relação de poder, sustentada nas formas de violência raciais, ontológicas, epistemológicas e cosmogônicas, desdobrando-se nas relações sócio-históricas e políticas, por meio de negociações complexas, pode-se dizer que só será possível criar condições de irrupção em torno da produção das práticas hierarquizadas já estabelecidas, se for exaltada a diferença e se passarmos a refletir sobre as formas pelas quais elas foram produzidas.

Em síntese, na Seção 2, o levantamento realizado sobre a produção acadêmica acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil mostrou que essa temática, tendo em vista a crítica pós-colonial e o pensamento decolonial, tem despertado certo interesse no campo interdisciplinar. Foi possível verificar que ainda não há estudos sobre os povos wai-wai da Amazônia setentrional nessa vertente, o que contribui para fundamentar a importância e a singularidade deste estudo. Discutiu-se também a legislação e as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil, onde foi possível obter um breve panorama das lutas dos povos indígenas e dos demais movimentos sociais em defesa de seus direitos. O panorama da Educação Escolar Indígena no Pará mostrou que neste estado as ações das políticas sociais e educacionais dirigidas às populações indígenas ainda são atravessadas pela falta de atenção e de compromisso, tanto da SEDUC quanto das secretarias municipais de educação para com esses povos. Por fim, as reflexões levantadas sobre a opção decolonial e a matriz de colonialidade ajudou a compreender os dispositivos de dominação que o ocidente instalou na América, e as formas institucionais de discurso que ainda sustentam as violências raciais, ontológicas, epistemológicas e cosmogônicas, desdobrando-se nas relações sócio-históricas, políticas e educacionais ainda vigentes.

## 2.2 O estudo de Caso do Tipo Etnográfico

A necessidade de compreensão de uma situação particular, levando em conta seu contexto e complexidade, implicou na opção pelo *Estudo de Caso do Tipo Etnográfico* como o tipo estudo que melhor caracteriza este trabalho, o que exigiu uma leitura de fundamentação, uma vez que esta escolha possui relação com a natureza do problema e está estreitamente relacionada às questões da pesquisa. A opção por este tipo de estudo seguiu as orientações de que, diferente das metodologias clássicas, as metodologias decoloniais são pluralistas<sup>25</sup>, pois há necessidade de produção de diferentes conhecimentos e estes devem se originar a partir de distintas abordagens e conceitos.

É importante esclarecer, conforme André (2008, p. 23), que o Estudo de Caso do Tipo Etnográfico surgiu muito recentemente na literatura educacional com a seguinte definição: é uma “adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional”. Na educação, este tipo estudo preocupa-se com o processo educativo e, devido às diferenças de enfoque com relação à antropologia, não cumpre alguns requisitos<sup>26</sup> da etnografia praticada por esta área do conhecimento. Entretanto, segundo a mesma autora, para que um estudo seja reconhecido como um Estudo de Caso do Tipo Etnográfico é preciso, antes de tudo, que este enfatize o conhecimento do singular. Uma das características deste tipo de estudo é que ele “geralmente se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, programa inovador, um grupo social” (Ibidem, 2008, p. 24).

Em Educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970, na perspectiva de descrição de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Antes, o objetivo era de exploração inicial de uma pesquisa, ou seja, destinavam-se a levantar informações ou hipóteses para futuros estudos. Tratava-se de estudos pontuais, que se limitavam a retratar dada realidade superficialmente (ANDRÉ, 2008, p. 14). Havia, portanto, pouca exploração dos dados em termos de suas relações com o contexto e com os sujeitos nele envolvidos. Este tipo de estudo não atendia, pois, aos princípios das abordagens qualitativas, que constituem hoje os fundamentos do estudo de caso, se consolidando na área da educação nos últimos trinta anos (Ibidem, 2008, p. 14).

---

<sup>25</sup> Para Santos (2005, p. 22), só uma constelação de métodos pode “captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta [...] essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica”.

<sup>26</sup> Trata-se, por exemplo, da longa permanência do pesquisador em campo, de dar conta da totalidade da vida da população observada, e o uso de amplas categorias sociais de análise.

Sobre o Estudo de Caso, Stake (1994, p. 236), em particular, destaca que “o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento”, daí não se tratar de uma escolha metodológica, mas da escolha do objeto a ser estudado. Assim, o conhecimento deriva do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso, como uma forma particular de estudo. Em geral, não são as técnicas que definem este tipo de estudo, mas sim o conhecimento que advém dele.

Lüdke e André (1986, p. 18), definem que “os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”, o que irradia para uma busca em retratar concisamente a realidade em questão. Essa busca, conseqüentemente, gera uma variedade de dados e fontes de informação, resultado de um envolvimento direto com o objeto de estudo. André (2005, p.35), observa que na educação, o estudo de caso pode contribuir para os problemas da prática educacional. Sua vantagem é que o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações, mas força novas descobertas e acrescenta aspectos novos à problemática.

Yin (2005, p. 23) afirma que o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. Esta definição ajuda, segundo ele, a compreender e distinguir o método do estudo de caso de outras estratégias de pesquisa.

A Etnografia, por sua vez, foi originalmente desenvolvida pela antropologia para descrever o comportamento e os padrões culturais de um grupo social. A pesquisa etnográfica caracteriza-se pelo estudo do comportamento das pessoas em um determinado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural desse comportamento (WATSON-GEGEO, 1988). Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, este termo possui dois sentidos: pode significar um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; ou também um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2008, p. 25).

Para tanto, o etnógrafo observa, de maneira sistemática, intensiva e detalhada, como as pessoas se comportam e como as interações são socialmente organizadas no contexto, quais são as normas sociais, os valores culturais e as expectativas interacionais dos indivíduos com os quais o pesquisador desenvolve uma certa relação pessoal. Trata-se da descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, o que na educação seria o ensino e a aprendizagem em um contexto amplo, relacionando o que é determinado dentro e fora da

escola. A etnografia, portanto, vai muito além da simples descrição, busca a compreensão dos significados culturais através das falas e comportamentos dos atores envolvidos, descrevendo, assim, os significados culturais dos grupos estudados. Pois, não importa somente a reprodução do real, mas, principalmente, a sua compreensão.

Outra característica da pesquisa etnográfica é a sua natureza exploratória. Diferentemente do paradigma positivista que opera com categorias preestabelecidas para a verificação de hipóteses, a pesquisa de base etnográfica é calcada em dados, a partir de um referencial teórico que direciona a atenção do pesquisador para certos aspectos das situações e do contexto, que podem servir de evidências para responder às perguntas da pesquisa levantadas no início do estudo e desenvolvidas no campo de pesquisa. Todavia, importa compreender que à medida que a investigação prossegue, a decisão sobre os aspectos a serem estudados podem ser redefinidos, uma vez que a pesquisa etnográfica busca, em essência, “examinar a construção da realidade social” (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 139).

Nessa direção, Clifford Geertz (2009, p. 17) comenta que essas inquietações ocorrem

Não só porque ninguém sabe exatamente onde tudo isso vai parar, mas também porque à medida em que a linguagem de explicação social, com suas inflexões e suas imagens, se modifica, modificam-se também nosso entendimento do que constitui essa explicação, a razão pela qual a queremos, e como ela se relaciona com uma série de outras coisas que valorizamos. Não é só a teoria, ou a metodologia, ou a problemática que se alteram, mas o próprio objetivo do empreendimento.

A decisão sobre usar ou não o Estudo de Caso do Tipo Etnográfico como tipo de pesquisa depende, segundo André (2008, p. 29), daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do seu propósito, do problema formulado e das questões a serem respondidas. Trata-se de uma decisão muito mais epistemológica do que metodológica, conforme a autora, haja vista que o objetivo é entender um caso particular levando em conta o contexto e sua complexidade. Neste estudo, o que está em evidência é a singularidade da situação, ou seja, foi escolhida uma unidade porque representa por si só um caso bastante representativo de ser estudado pela sua singularidade na amazônia brasileira, qual seja a aquisição da Língua Portuguesa por uma população cuja língua materna é indígena.

Dito isto, é cada vez mais necessário investigar espaços outros, aqueles que foram relegados à posição de objeto de estudo e à recepção de teorias produzidas em outros lugares, assim como a lógica que subestimou as formas de registro e reflexão das práticas orais, muitas vezes consideradas como obstáculo epistemológico ao conhecimento do mundo. É preciso,

pois, indagar com que sentidos circula e em que redes conceituais e institucionais somos levados a repensar e a problematizar as práticas de produção do conhecimento na atualidade sobre os povos indígenas da região amazônica.

Historicamente, lidamos com situações estáveis, com estruturas de referência, com o que permanece como ossatura da dinâmica das relações sociais. As situações instáveis, os momentos, as temporalidades curtas, o indefinido, a ausência de estruturas visíveis e identificáveis sempre causaram estranheza à investigação científica. Em vez disso, Clifford (1999) considerada importante para investigar o deslocamento geográfico, as misturas de culturas criadoras de novas culturas e práticas, o estudo das culturas em assentamentos e contextos fixos. Trata-se, para ele, de um esforço cuja preocupação é superar os estereótipos, para reconhecer histórias divergentes e fortalecer as identidades “pós-coloniais” em contextos de dominação e globalização. Pois, para esse autor, a ciência

Refugiou-se nos lugares fechados das relações estáveis, nos redutos das instituições, nos nichos das permanências, nos recantos das mudanças sociais reguladas e controladas [...]. É preciso inovar metodologicamente. É preciso criar instrumentos de reconstituição e de interpretação que superem as limitações do enraizado e estável para enfrentar os desafios do emergente e até fugaz, dos relacionamentos sabidamente passageiros, mesmo na sua cotidiana repetição (FREHSE, 2011, p. 12).

Para tanto, no que diz respeito ao estudo com os povos indígenas Wai-wai, é preciso considerar algumas características da população Wai-wai, principalmente aquelas relacionadas às suas expedições, redes de relações, trocas e fusões, seu aspecto como viajantes e passageiros. A história desta população mostra-nos um povo de condição transeunte<sup>27</sup>, porque são sujeitos que mesmo residindo em determinados territórios, neste caso os territórios Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera, o *locus* em questão não pode ser compreendido como um espaço geograficamente delimitado, pois o campo está em qualquer lugar onde se encontram os sujeitos da pesquisa, as relações que se deseja entender. Portanto, este estudo não pode ser compreendido ou restringido espacialmente, uma vez que é no domínio dos processos intergrupais que o povo Wai-wai manifesta alguns dos aspectos mais ricos e reveladores de sua vida social, mediados pela linguagem e pelo uso de línguas.

Todavia, não se deve entender que a pesquisa de base etnográfica não pressupõe rigor. Ao contrário, ela implica encaminhamentos prévios, elaboração de perguntas de pesquisa, levantamento dos potenciais sujeitos, delimitação do espaço e do grupo social e seleção dos instrumentos a serem utilizados inicialmente, que vão se restringindo a um ponto

---

<sup>27</sup> Esta questão será abordada com mais detalhe na Seção 3.

recorrente em que a pesquisa se concentrará. Segundo André (2005, p. 50-51), faz-se Estudo de Caso Etnográfico nas seguintes condições:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Considerando-se essas premissas, utiliza-se, neste estudo, um conjunto de técnicas (entrevista, questionário, diário de campo, observação) para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social. Estas técnicas permitem documentar o que ainda não foi documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia, “descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer” (ANDRÉ, 1995, p. 41). A etnografia, por sua vez, difere dos outros tipos de pesquisa qualitativa pela forma holística como trata o fenômeno, ou seja, examina o fenômeno em relação à cultura e ao comportamento dos participantes no contexto social como um todo, ao invés de focalizar apenas um dos seus muitos aspectos (ERICKSON, 1984), conforme procura-se mostrar adiante.

André (2008, p. 25), ao estabelecer uma relação da Etnografia com a Educação, destaca que há uma diferença de enfoque entre essas duas áreas, o que permite com que certos requisitos da etnografia não sejam, nem necessitem ser, cumpridos pelos investigadores das questões educacionais, quais sejam:

[...] uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados são adequados para os estudos antropológicos, mas não necessariamente para a área de educação. O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 2008, p. 25).

Portanto, o que diferencia o Estudo de Caso Etnográfico com a Educação é o tratamento dado ao objeto. Na Educação, isso significa “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios do método da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p. 19). De acordo com Novaes (1992), a Antropologia e a Educação possuem uma relação desafiante que se articula pelos projetos singulares que

apresentam. A primeira, pelo “projeto antropológico do conhecimento das diferenças”, e a segunda, pelo “projeto educacional de intervenção na realidade”.

A opção pelo tipo de pesquisa que orienta o presente estudo pressupõe ir além das descrições superficiais, e é justificada como uma opção metodológica que dá conta do recorte seguido, coerentemente assumido na escolha dos autores para a interlocução: essencialmente autores que ajudam a pensar a educação na perspectiva decolonial e pós-colonial, como Walsh (2008), Mignolo (2007), Quijano (2009), Castro-Gómez (2007) e outros; na perspectiva da linguagem como lugar de interação e da língua como discurso, como Charaudeau (2008), Schütz (2010), Oliveira (2014), Lucchesi (2015) e outros, em articulação com a categoria cultura, para a compreensão do ambiente escolar e das relações intersubjetivas envolvidas nesse processo.

De posse da definição do tipo de pesquisa adotado para este estudo, e mesmo que aqui não se queira acentuar a dicotomia qualitativo-quantitativo, pois qualidade e quantidade estão muito associados (ANDRÉ, 2008, p. 23), optou-se, neste estudo, pela abordagem qualitativa. Com relação à pesquisa qualitativa, Gamboa e Santos (2002, p. 43) dizem que nesta abordagem o pesquisador tenta compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações, tarefa esta realizada segundo uma compreensão e interpretação das pessoas, expressas em sua linguagem, gestos, dentre outros. Lembram ainda que o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação.

Para Flick (2004, p. 22), a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Segundo o autor, os pontos de vista subjetivos constituem o primeiro ponto de partida. Destaca ainda que a pesquisa qualitativa possui uma variedade de abordagens distintas que são resultado de diferentes linhas de desenvolvimento na sua história.

Por sua vez, Lüdke (2001, p. 47) observa que a pesquisa dita qualitativa, para se fazer conhecer, depende inteiramente do relato do pesquisador. Para a autora, se ele não for bem feito, fica comprometido todo o conhecimento da própria pesquisa, por mais cuidadoso que tenha sido seu desenvolvimento. O enfoque qualitativo se vale de instrumentos e técnicas que permitam a descrição densa de um fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação. Neste caso, os dados quantitativos funcionam como indicadores que são interpretados à luz de elementos qualitativos e intersubjetivos.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam como características da pesquisa qualitativa: a) ser uma pesquisa eminentemente exploratória; b) não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise; c) permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo; d) possibilitar uma teorização calcada nos dados; e) preocupar-se com o particular. Vale dizer que a pluralidade de abordagens metodológicas faz com que precisemos a cada instante reanalisar criticamente o projeto seguido, principalmente quando se trata de levar em conta a exigência de um estudo sério e minucioso.

Nesta perspectiva, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 5), “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”. E é neste contexto que a produção do conhecimento se instila em diversos efeitos de verdade que fazem parecer naturais as relações de poder de diversas ordens.

Considerando essas questões, para a realização da pesquisa de campo foi necessário estabelecer uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos, o que já se manifestava em nossas primeiras interlocuções, quando me mostrava sempre disposto a escutá-los, na busca de aproximação com o contexto, ao inspirar confiança e comprometimento, ao guardar confidencialmente algumas informações a mim declaradas.

Como eu já não possuía vínculo institucional com a Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, o que já havia me permitido por duas vezes entrar na Aldeia Mapuera por meio de transporte aéreo, foi necessário agora requerer autorização do cacique geral Eliseu Rodrigues da Silva Way Way e do senhor João Batista de Oliveira, representante da FUNAI em Oriximiná. Inicialmente, procurei o senhor João Batista, apresentei meu projeto estudo, detalhei a ele os objetivos de minha pesquisa e descrevi como iria proceder minha estada na Aldeia Mapuera, caso fosse concedida autorização. O mesmo explicou que, como se trata de uma pesquisa científica, tal autorização deveria ser concedida pelo órgão do Governo Federal, em Brasília, juntamente com avaliação e parecer da CAPES. Para tanto, orientou que eu deveria encaminhar à FUNAI de Brasília toda documentação para obter a resposta desse processo, o que duraria, em média, cerca de seis meses.

No entanto, o senhor João Batista de Oliveira (Wai-wai) observou que, considerando que eu sou um pesquisador do município de Oriximiná e que já possuo conhecimentos anteriores sobre os povos Wai-wai, e também certa proximidade com eles, a autorização para adentrar ao território indígena e à Aldeia Mapuera poderia ser concedida por eles no próprio município. Todavia, orientou que eu deveria pedir prévia autorização ao cacique geral Eliseu

Rodrigues Way Way, o qual me concedeu a devida autorização, para depois solicitar a do senhor João Batista. Sem maiores problemas, os dois me concederam as devidas autorizações.

Já de posse das autorizações para minha entrada no território indígena Nhamundá-Mapuera, por via fluvial, passei a conversar com algumas lideranças indígenas sobre a manutenção dos dados que seriam produzidos na Aldeia Mapuera junto aos professores e demais sujeitos indígenas. Antes, expliquei ao senhor Eliseu Way Way e Pedro Tio Tio que conhecia a legislação que versa sobre esta questão, e que seria seriamente resguardado os direitos das crianças e adolescentes envolvidos no estudo, de acordo com o que prevê Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei N.º 8.069/1990) e Artigo 79.º do Código Civil.

Dei a garantia do sigilo quanto a privacidade dos sujeitos e os dados envolvidos na pesquisa, por meio de Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos, conforme disposto na Resolução N.º 510, de 07 de abril de 2016, que versa sobre questões éticas na pesquisa em Ciências Humanas, mais especificamente o respeito à dignidade humana e à proteção devida aos participantes das pesquisas científicas, de modo a evitar possíveis danos aos participantes; assim como nos princípios éticos contidos na Resolução CNS N.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Já na Aldeia Mapuera, ao conversar com o cacique Eliseu Way Way sobre como tratar neste estudo os sujeitos da pesquisa, este me recomendou utilizar o nome indígena dos sujeitos para melhor indentificá-los.

Expliquei a ele que também compreendo que os indígenas devem ter a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, que a qualquer momento eles poderim requerer maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho, e que a participação no estudo se daria de forma espontânea e em caráter gratuito. Como se trata de um estudo de “adaptação da etnografia à educação”, ou melhor, um Estudo de Caso do Tipo Etnográfico (ANDRÉ, 2008, p. 25), a relação anterior com o povo Wai-wai e o tempo em campo me permitiram os conhecimentos e a coleta de dados necessários para a realização deste estudo.

### **2.3 Procedimentos, instrumentos e Análise**

Ao refletirem sobre os métodos de investigação, Gamboa e Santos (2002) observam que estes “não são neutros, eles carregam implicações e pressupostos que condicionam o seu uso, conduzindo a determinados resultados”. É preciso ter sempre em mente, portanto, que não existem receitas ou normas preestabelecidas que possam orientar seguramente o trabalho do pesquisador, pois as “decisões muitas vezes precisam ser tomadas com muito cuidado, ao

longo do caminho, na medida em que cada problema vai se apresentando” (GAMBOA; SANTOS, 2002, p. 78).

Qualquer estudo objetivo da realidade social além de ser norteado por um arcabouço teórico, deverá informar a escolha do objeto pelo pesquisador e também todos os passos e resultados teóricos e práticos obtidos com a pesquisa (BECKER, 1994). Mas o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. A esse respeito Gamboa destaca que o nível técnico se relaciona com ‘fontes, técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamento de dados e fontes” (GAMBOA, 2007, p. 72).

Nesta dimensão, o texto analisado foi construído a partir de referenciais teóricos, entrevistas com os sujeitos da pesquisa, diário de campo, observação na sala de aula da Escola Indígena Wai-wai da Aldeia Mapuera e nas atividades que tinham relação com a escola. A pesquisa ocorreu no período compreendido entre janeiro de 2015 a novembro de 2016, na cidade de Oriximiná, onde os professores indígenas Wai-wai se reúnem todo mês para receber orientações na SEMED, e na Aldeia Mapuera. Nesta última foi realizado um trabalho de campo num período de quarenta e cinco dias. É importante registrar que a relação entre as fontes foi dinâmica e estas se entrelaçam ao longo de todo trabalho. As categorias apareceram de acordo com a necessidade e as reflexões suscitadas pela pesquisa.

Para a coleta das informações desta pesquisa, foram adotadas as seguintes etapas: houve uma *fase exploratória*, uma *etapa de desenvolvimento da pesquisa de campo* e uma *etapa de classificação, organização e análise dos dados*. Na *fase exploratória* ocorreu o contato com alunos indígenas Wai-wai (do território indígena Nhamundá-Mapuera) que estudavam o ensino médio na cidade de Oriximiná, para o levantamento de informações iniciais sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola indígena da Aldeia.

Nesta fase houve também contato com professores indígenas que trabalham na Escola Indígena Wai-wai da Aldeia Mapuera, durante os encontros mensais realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, para escutar as suas reivindicações e realizar levantamento de informações preliminares. Ocorreu também a leitura do referencial teórico sobre os intelectuais que trabalham na perspectiva pós-colonial e decolonial, Educação Escolar Indígena, e autores que discutem a perspectiva social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas indígenas; além da leitura do referencial teórico sobre as culturas e a organização social dos povos Wai-wai da Amazônia setentrional.

Com relação à etapa de *desenvolvimento da pesquisa de campo*, cumpre orientar que de modo geral o processo de pesquisa de campo durou cerca de dez meses, sendo dividido em dois momentos: no primeiro momento, houve o registro de informações e coleta de dados

com a aplicação de questionários e entrevistas a três professores<sup>28</sup> indígenas na cidade de Oriximiná; foram elaborados documentos de solicitação de autorização para entrada na Aldeia Mapuera às lideranças indígenas, e elaborados Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos de participação voluntária, dirigidos aos sujeitos da pesquisa, ao diretor da Escola Indígena Wai-wai, ao representante da FUNAI em Oriximiná, e ao Cacique da Aldeia Mapuera.

No segundo momento, já na Aldeia Mapuera, houve coleta de dados por meio de aplicação de questionários; registro de informações por meio de diário de campo; entrevistas a dez professores indígenas e a dez sujeitos; observação direta na Escola Indígena Wai-wai; e acompanhamento nas atividades da aldeia que tinham relação com a escola. Considerando que nem todos os indígenas possuem proficiência em Língua Portuguesa, sendo esta para eles a segunda língua, foi necessário refazer algumas entrevistas, principalmente com os indígenas que não são professores, e reelaborar o roteiro para que fosse garantido melhor diálogo e para que fosse assegurado melhores resultados.

Certamente, uma amostra mais abrangente traria maior chance de flagrar o problema destacado. No entanto, alguns fatores me orientaram para a escolha da amostragem e da escola com a qual os sujeitos da pesquisa estão relacionados: a Escola Indígena Wai-wai, na qual todos os professores indígenas pesquisados trabalham, concentra o maior número de alunos indígenas do território Nhamundá-Mapuera, atende como uma Unidade Regional de Gestão Escolar (URGE), constituída de 14 salas de aulas<sup>29</sup> anexas, distribuídas em aldeias indígenas que agregam vários povos, situadas ao longo do rio Mapuera e do rio Cachorro.

A Escola Indígena Wai-wai concentra a maior quantidade de professores indígenas que falam Língua Portuguesa e recebem orientações mensais na Secretaria Municipal de Oriximiná, além de formação em serviço, para atuarem na Educação Escola Indígena na aldeia. Todos dos professores trabalham na referida escola com o ensino de Língua Portuguesa e estão finalizando o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Outro fator importante que me orientou na escolha da escola foi os diálogos anteriores em Língua Portuguesa e certa relação de proximidade com os sujeitos indígenas em alguns espaços sociais, como na Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná (SEMED), na escola de ensino médio onde atuo como professor de Língua Portuguesa, nas ruas do comércio de Oriximiná, nas feiras e na Casa do Índio (CASAI).

---

<sup>28</sup> Esses instrumentos foram reaplicados aos mesmos sujeitos no contexto da Aldeia Mapuera.

<sup>29</sup> Tratam-se, na verdade, de escolas de pequeno porte.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento da pesquisa de campo, este estudo utiliza uma amostra constituída de dez professores indígenas, falantes de Língua Wai-wai e de Língua Portuguesa, esta última como segunda língua, que trabalham em turmas de ensino fundamental na Escola Indígena Wai-wai da Aldeia Mapuera; e de dez sujeitos indígenas (não professores), também falantes da língua indígena e de português, que residem na Aldeia Mapuera sob a designação genérica de Wai-wai, conforme listados no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Dados dos sujeitos da pesquisa e instrumentos aplicados

<b>Pesquisa de Campo: Professores Indígenas da Escola Indígena da Aldeia Mapuera</b>					
<b>Nome Indígena</b>	<b>Instrumentos Aplicados</b>	<b>Etnia</b>	<b>Atuação/ Nível de Ensino</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Línguas Faladas</b>
Wirki	Questionário e Entrevista	Hixkaryana	Escola Indígena Wai-wai (Aldeia Mapuera)  Atual Vice-diretor da escola	Ensino Médio (Magistério Indígena)	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê-Escreve) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Português</b> (Fala-Lê-Escreve)
Neyten Mawayana	Questionário e Entrevista	Mawayana	Escola Indígena Wai-wai (Aldeia Mapuera)	Ensino Médio (Magistério Indígena)	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Mawayana</b> (Fala) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Taniw	Questionário e Entrevista	Wai-wai	Escola Indígena Wai-wai (Aldeia Mapuera)	Ensino Médio (Magistério Indígena)	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Inglês</b> (Fala-Lê-Escreve) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Mawayana</b> (Fala) <b>Hixkaryana</b> (Fala)
Tio Tio	Questionário e Entrevista	Hixkaryana	Escola Indígena Wai-wai (Aldeia Mapuera)	Ensino Médio (Magistério Indígena)	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Inglês</b> (Fala-Lê-Escreve) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Hixkaryana</b> (Fala)
Iiray	Questionário e Entrevista	Wai-wai	Escola Indígena Wai-wai (Aldeia Mapuera)	Ensino Médio (Magistério Indígena)	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Tiryó</b> (Fala) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Kaxuyana</b> (Fala) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Manasa	Questionário e Entrevista	Misturado: Mawayana - Xwyana	Escola Indígena Wai-wai (Aldeia Mapuera)	Ensino Médio (Magistério Indígena)	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Tiryó</b> (Fala) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Inglês</b> (Fala-Lê) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Eduardo	Questionário e Entrevista	Hixkaryana	Escola Indígena Wai-wai (Aldeia Mapuera)  Atual Diretor da escola	Ensino Médio (Magistério Indígena) e Pedagogia	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Irayki	Questionário e Entrevista	Xerew	Escola Indígena Wai-wai (Aldeia Mapuera)  Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Médio (Magistério Indígena)	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Cuusa	Questionário e Entrevista	Mawayana	Escola Indígena Wai-wai (Aldeia Mapuera)	Ensino Médio (Magistério Indígena)	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Mawayana</b> (Fala) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Edson	Questionário e Entrevista	Wai-wai	Escola Indígena Wai-wai (Aldeia Mapuera)  Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Médio (Magistério Indígena)	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)

<b>Pesquisa de Campo: Indígenas Wai-wai</b>					
<b>Nome</b>	<b>Instrumentos Aplicados</b>	<b>Etnia</b>	<b>Atuação</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Línguas Faladas</b>
Waytia	Questionário e Entrevista	Misturado: Wai-wai - Hixkaryana	Estudante de Medicina	Ensino Médio	<b>Wai-wai</b> (Fala-Escreve) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Inglês</b> (Compreende) <b>Espanhol</b> (Compreende)
Wahta	Questionário e Entrevista	Misturado: Tunayana - Xerew	Estudante de Odontologia	Ensino Médio	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Ary	Questionário e Entrevista	Wai-wai	Professor de Ensino Fundamental	Ensino Médio	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Woxuna	Questionário e Entrevista	Wai-wai	Agente de Saúde Indígena	Ensino Médio	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Mawayana</b> (Fala) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Inglês</b> (Fala-Lê-Escreve) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Xustim	Questionário e Entrevista	Wai-wai	Monitor na Escola Indígena	Ensino Médio	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Pehci	Questionário e Entrevista	Wai-wai	Estudante	Ensino Médio	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Inglês</b> (Fala-Lê) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Shoni	Questionário e Entrevista	Wai-wai	Dona de casa	Ensino Fundamental Incompleto	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê-Escreve) <b>Inglês</b> (Fala-Lê) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Arisiya	Questionário e Entrevista	Misturado: Wapixana - Mawayana	Dona de casa	Ensino Fundamental Incompleto	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê-Escreve) <b>Português</b> (Fala-Lê)
Semiri	Questionário e Entrevista	Misturado: Hixkaryana -Mawayana	Agente de Saúde Indígena	Ensino Médio	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Mawayana</b> (Fala) <b>Inglês</b> (Fala-Lê) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)
Isaac	Questionário e Entrevista	Wai-wai	Professor do Ensino Fundamental	Ensino Médio	<b>Wai-wai</b> (Fala-Lê- Escreve) <b>Hixkaryana</b> (Fala) <b>Inglês</b> (Fala-Lê) <b>Português</b> (Fala-Lê- Escreve)

**Fonte:** Cância (2016).

As informações descritas no quadro 1 são procedentes de questionários aplicados a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, e estes permitiram um panorama da realidade multilingue e multicultural na qual eles estão inseridos. A formulação dos questionários teve o intuito de produzir considerações pessoais e culturais de cada sujeito, as línguas que falam, uma vez que eles são concebidos genericamente como pertencentes ao povo Wai-wai, mas na verdade são de etnias diferentes, questão que será novamente abordada nas seções posteriores.

Cada sujeito recebeu uma lista de informações que se desejou obter nas entrevistas, para que houvesse melhor detalhamento da situação sociolinguística estudada, e pudessem ser expressas no estudo de forma mais completa e aprofundadas, caso estas não fossem alcançadas nas entrevistas. Este instrumento serviu como importante recurso porque ajudou a dar explicações a algumas respostas dos entrevistados, principalmente quando houve dificuldade de comunicação e entendimento entre pesquisador e sujeitos, por serem falantes

de línguas nativas diferentes: Wai-wai/português. Isso foi importante também para melhor operacionalização das outras técnicas de coleta de dados, aplicadas posteriormente.

Neste estudo, a *entrevista* realizada com os professores e com os sujeitos indígenas foi uma ferramenta metodológica fundamental para a investigação, já que havia interesse em saber o que eles tinham a revelar sobre como a Língua Portuguesa se constitui na aldeia, o modo como o português se articula à língua indígena, as relações entre as duas línguas na formação dos sujeitos, e sobre como eles lidam culturalmente com o aprendizado do português.

Inicialmente, as entrevistas foram realizadas com três professores indígenas da Escola Indígena Wai-wai, na cidade Oriximiná, que estavam em formação em serviço. Depois, elas foram realizadas na Aldeia Mapuera com os demais professores e sujeitos indígenas, e foram estruturadas nos seguintes eixos temáticos: vida na aldeia e saberes tradicionais indígenas; cultura indígena e aquisição da Língua Portuguesa; articulação entre língua indígena e Língua Portuguesa.

As entrevistas possibilitam, neste estudo, revelar a complexidade singular dos saberes, das ações e reações dos sujeitos no contexto da escola e nos espaços de socialização na Aldeia Mapuera, por meio do discurso. As falas foram gravadas em gravador digital, e posteriormente transcritas, perfazendo um total aproximado de 8 horas de gravação, constituindo-se as principais fontes essenciais para deste Estudo de Caso do Tipo Etnográfico. Conforme afirmam Fontana e Frey (2000, p. 663), a entrevista, no viés qualitativo, é considerada “um texto negociado” entre o entrevistado e o entrevistador. Em outras palavras, é um espaço interacional configurado pelo contexto sócio-histórico e pelos participantes.

Na Aldeia Mapuera, as entrevistas foram realizadas em locais variados, conforme o horário e a disponibilidade de cada sujeito. Boa parte foi realizada na “casa dos professores”<sup>30</sup>, onde o ambiente era mais propício à conversação, devido ao silêncio; na escola, quando professores e alunos não estavam em sala de aula; e na própria residência dos sujeitos, quando estes optavam por este local. Antes de iniciar as entrevistas, sempre falava dos objetivos do trabalho e sobre o cuidado com o tratamento do material.

Considerando-se que a palavra carrega em si ambiguidades e envolve questões que dizem respeito à ética, à auto-imagem do entrevistado, a confiança entre as partes e a sensibilidade e sensatez da parte do entrevistador, foi necessário, inicialmente, refletir sobre

---

<sup>30</sup> Trata-se de uma casa construída na aldeia, pela Prefeitura de Oriximiná, para abrigar professores não indígenas, encaminhados pelo município para ministrar aulas.

as perguntas mais adequadas à situação, que levassem aos objetivos propostos anotadas para que pudessem servir de guia durante a condução das demais.

Porém, isso foi feito sem imposição, sempre deixando espaço para que o entrevistado se sentisse à vontade para discorrer sobre o tema proposto, havendo, portanto, uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Pois, conforme Lüdke e André (1986), é preciso estabelecer uma atmosfera amistosa e de confiança entre o entrevistador e o entrevistado, minimizando-se as relações hierárquicas entre as partes e demonstrando respeito pela cultura e pelos valores dos entrevistados.

A *observação*, outro instrumento que também dá suporte a este estudo, foi realizada em uma turma de 6º ano<sup>31</sup> do ensino fundamental, na Escola Indígena Wai-wai da Aldeia Mapuera. Na sala de aula, atentou-se para os momentos de planejamento e exposição do conteúdo pelo professor, e para as situações de interação entre professor e aluno, com atenção especial para os diálogos estabelecidos entre eles nos momentos de articulação entre as duas línguas: wai-wai - português. Barros e Lehfeld (1990, p. 77) destacam que a maior vantagem do uso da observação em pesquisa está relacionada à possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato. Com esta estratégia, buscou-se analisar as falas, posicionamentos e práticas distintas, verificaram-se também pontos convergentes e divergentes entre as práticas e os discursos no que se refere à aprendizagem de português e wai-wai na escola indígena.

O conteúdo das observações incluem, neste estudo, uma parte mais descritiva e outra mais reflexiva. No que se refere à observação descritiva, procurou-se apresentar, em síntese, um registro do que ocorreu na escola, como a descrição dos sujeitos e dos diálogos; dos eventos especiais na aldeia, relacionados com a escola. Com relação à parte mais reflexiva, buscou-se anotar as observações pessoais durante a coleta de dados, as questões surgidas no relacionamento com os sujeitos, os sentimentos e as impressões, as ideias e as dúvidas que emergiram durante o processo de observação.

Alguns eventos importantes, ocorridos durante a estada em campo, e durante a coleta de dados para a pesquisa foram registrados num *Diário de Campo*, constituindo-se, assim, um documento de registro das primeiras articulações para entrada e estada na Aldeia Mapuera, até o retorno à cidade. Todavia, é importante observar que o trabalho de campo já vinha se desenvolvendo por um longo período, em variados encontros com os professores na cidade de

---

<sup>31</sup> A observação foi realizada tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto de outros componentes curriculares. Destacou-se neste estudo as aulas que melhor caracterizam a prática de ensino do professor Wai-wai, considerando o ensino de Língua Portuguesa na Escola Indígena Wai-wai.

Oriximiná, mas os registros no Diário de Campo estão circunscritos a viagem e estada na aldeia. Durante toda viagem à Aldeia Mapuera, entre uma observação e outra, e ao final das entrevistas, eu fazia anotações detalhadas dos acontecimentos de cada dia. Assim, o Diário de Campo me acompanhou nas atividades cotidianas, nele procurei descrever os fatos, as situações, os momentos de interação, os aspectos da cultura e do comportamento dos participantes nos variados espaços de socialização, de modo a compreender o objeto de estudo em suas múltiplas dimensões (MACEDO, 2010, p. 133).

No que se refere à etapa de *classificação, organização e análise dos dados*, é importante observar que os dados obtidos durante a pesquisa de campo foram organizados e analisados de forma que seguissem o encaminhamento de possíveis respostas ao problema levantado. Para o procedimento de análise, foi necessário a organização dos dados em eixos temáticos, classificação em categorias e subcategorias, de modo a possibilitar níveis de compreensão mais aprofundados do fenômeno que me propus investigar.

Os eixos temáticos foram constituídos a partir da leitura das entrevistas realizadas com os sujeitos, dos dados da observação e do diário de campo. As categorias foram previamente estabelecidas a partir da matriz de colonialidade proposta pelos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade. As subcategorias emergiram da leitura dos dados e foram associadas à matriz de colonialidade adotada no estudo: colonialidade *cosmogônica*, do *poder*, do *ser* e do *saber*. Com essa relação, as subcategorias possibilitaram um aprofundamento mais sistematizado para que fosse possível a apreensão dos objetivos delimitados. O quadro abaixo mostra o esquema dessa relação:

**Quadro 2:** Organização e análise dos dados

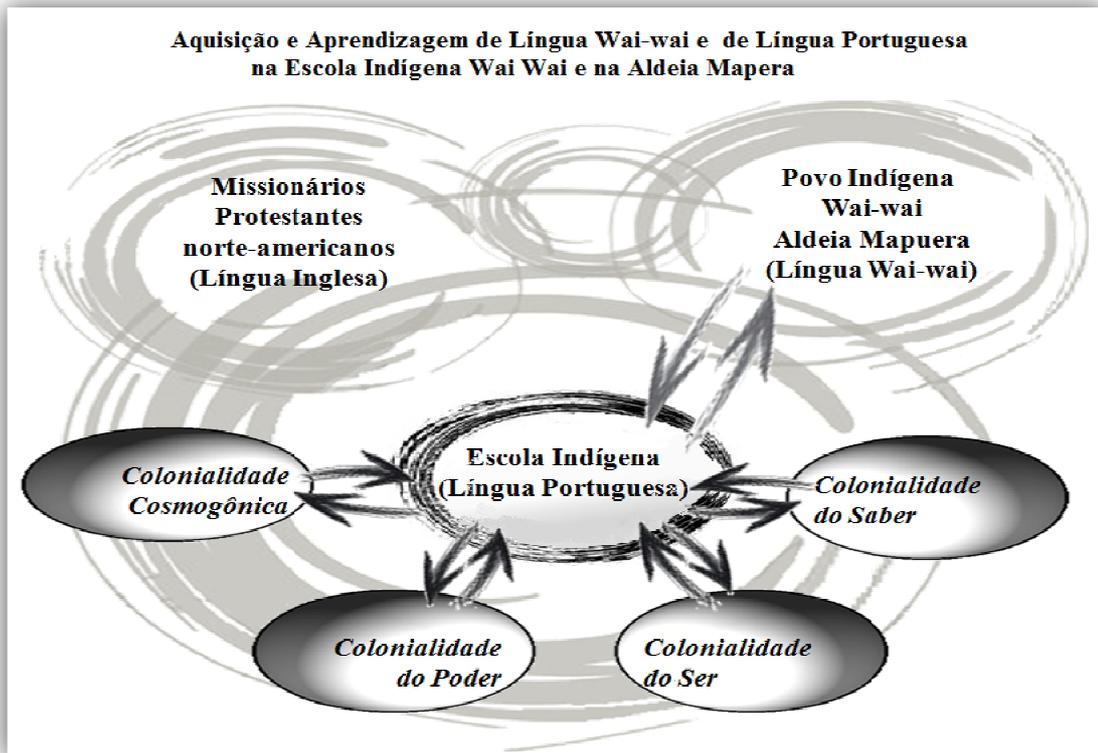
EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1-Vida na aldeia e saberes tradicionais indígenas;	Colonialidade Cosmogônica	Cosmogonia e tradição cultural Wai-wai.
2-Cultura indígena e aquisição da Língua Portuguesa;	Colonialidade do Poder	Discurso e poder na disputa e manutenção do território.
	Colonialidade do Ser	Práticas de catequização e controle do discurso.
3-Articulação entre língua indígena e Língua Portuguesa.	Colonialidade do Saber	Transgressões e tensionamentos entre conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas.

Fonte: Cânciao (2017).

Embora tenha havido a necessidade de estruturar a análise em categorias e em subcategorias, com ênfase na matriz colonialidade (colonialidade do *poder*, *ser*, *saber* e *cosmogônica*), destaco que essas categorias cruzam todo o trabalho, ajudando a compreender o

processo histórico de introdução dos missionários<sup>32</sup> protestantes norte-americanos entre os Wai-wai e a implicação deles na cultura indígena da Aldeia Mapuera, com destaque para a aquisição da Língua Portuguesa. A imagem a seguir mostra como se articulam essas categorias na sua relação com o objeto de estudo:

**Figura 1** - Categorias de análise



Fonte: Cânciao, 2017.

É das análises das relações entre os eventos históricos e os traços mais marcantes da cultura dos indígenas Wai-wai que busco a construção do sentido da aquisição da Língua Portuguesa por eles na Aldeia Mapuera. Esta perspectiva foi importante e permeou todo o trabalho de coleta e análise dos dados. As entrevistas com foco na cultura, nos conhecimentos tradicionais indígenas e na aquisição da Língua Portuguesa foram alçadas tendo em vista os significados, os sentidos e as experiências dos sujeitos. A partir do levantamento das informações foi possível reorganizar o quadro teórico do estudo para poder discutir o que foi

<sup>32</sup> Ao longo do estudo mostro que os missionários protestantes norte-americanos não interferem diretamente na escola indígena, eles não estão mais na Aldeia Mapuera, mas fincaram suas fortes marcas de colonialidade. E essas marcas cruzam todas as categorias do estudo, por meio da ação direta de indígenas e não indígenas naquele território.

levantado à luz da literatura existente na área, na perspectiva da crítica decolonial e do pós-colonialismo.

Ao longo do texto, no decurso da exploração qualitativa das informações, no diálogo e interpretação dos fatos, procurei formular uma crítica à episteme única, enraizada numa única lógica, ao dogmatismo religioso e ao projeto de pretensão de domínio, que negou ou ainda nega conhecimentos, buscando a imposição de um padrão cultural e epistemológico de crenças, valores e normas, com o qual a colonialidade se estabelece. A estrutura de análise, partindo do processo histórico e cultural, dá exemplo claro de como os Wai-wai nos seus espaços de socialização, dentro deles a Escola, (re)produzem e transformam os conhecimentos, mas também o *ser*, porque nesses espaços, assim como são formadas e ressignificadas as identidades, elas também podem ser subvertidas no jogo de forças sociais.

Esse cenário, no qual se dá o jogo de forças sociais, é caracterizado neste estudo como um entre-lugar (BHABHA, 2013), ou seja, um espaço constituído a partir do reconhecimento da diferença, pelo qual são estabelecidos os processos, as fronteiras, são promovidas aberturas, as margens, as possibilidades, os devires. Questão que será observada a seguir, até então não há pesquisas na Aldeia Mapuera, entre os povos Wai-wai, sobre a aquisição da Língua Portuguesa, o que de certa forma atribui um caráter de originalidade a este estudo, que não foi realizado *sobre* os sujeitos indígenas, mas na interlocução *com* eles.

Em síntese, na Seção 2, a partir do diálogo com as bases teóricas adotadas, buscou-se situar a emergência dos estudos pós-coloniais e decoloniais, a partir da noção de sistema-mundo moderno/colonial, com destaque para inter-relação modernidade-colonialidade-decolonialidade. Apresentou-se a matriz de colonialidade como perspectiva epistêmica, teórica e política seguida, para compreender os sentidos que assume a aquisição da Língua Portuguesa entre os indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera. A fundamentação teórica do Estudo Caso do Tipo Etnográfico, como opção que melhor caratezida este estudo, ajudou a compreender a relação aqui estabelecida entre a Etonografia e a Educação. A seguir, abordou-se também o conjunto de procedimentos que compõem o quadro metodológico de natureza instrumental, e que fornecem ferramentas para análise aqui efetivada.

## SEÇÃO 3

### PRODUÇÃO ACADÊMICA, LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL



Nesta seção apresenta-se um levantamento acerca da produção acadêmica sobre Educação Escolar Indígena no Brasil, na busca de identificar nessas produções a educação escolar em contextos indígenas a partir de leituras decoloniais e pós-coloniais da realidade. Discute-se a legislação e as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil, e apresenta-se um breve panorama da Educação Escolar Indígena no Pará.

#### 3.1 A produção acadêmica sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil

A literatura especializada sobre a educação em territórios indígenas evidencia de maneira imperativa a necessidade de conhecer e acompanhar o desenvolvimento dos processos educativos e as transformações culturais provocadas a partir deles. Neste sentido, a análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de afirmação de direitos e de intensas mudanças, associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. Cabe, portanto, observar e problematizar nessas relações como as formas de produzir conhecimentos se instalam, e seus diversos efeitos de “verdade”, que os fazem parecer naturais às relações de poder de diversas ordens.

O levantamento realizado por Grupioni (2003) evidenciou muitos temas e problemas enfocados nas Dissertações e Teses reunidas em seu inventário<sup>33</sup> sobre a educação escolar para os povos indígenas no Brasil. Chama atenção, no período estudado pelo autor (1978-

---

<sup>33</sup> Grupioni (2003) parte do ano de 1978 pelo fato de que neste ano ocorreu a defesa da primeira Dissertação de Mestrado, defendida por Nancy Antunes Tsupal, no Departamento de Educação da UNB.

2002), a grande dispersão de trabalhos defendidos em diferentes regiões e instituições do país. Mas o que mudou nas produções sobre a temática a partir de 2002 até os dias atuais?

Grupioni (2003, p. 199) observou que no decorrer dos anos 90 do século XX, notadamente na segunda metade dessa década, o número de trabalhos foi ampliado significativamente no meio acadêmico. Para comprovar esta evolução nas produções acadêmicas realizei o mesmo levantamento, no período de 2002 a 2015, no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Alguns Programas de pós-graduação de onde demandaram as produções levantadas foram selecionados, considerando os estudos sobre Educação Escolar Indígena. No entanto, a maioria dos programas pesquisados são de universidades federais, reservando, por região, espaço para alguns programas de instituições de ensino superior particulares.

O levantamento realizado nos trabalhos defendidos no período de 2002 a 2015 é, portanto, uma continuidade das observações realizadas por Grupioni (2003), acerca das produções por ele investigadas no período de 1978 a 2002. Fica comprovado que é a partir da segunda metade da primeira década do século XXI que a questão da Educação Escolar Indígena ganhou maior relevância no meio acadêmico. Porém, é a partir de 2009 que este tema volta a ganhar mais visibilidade. Destaca-se no período de 2002 a 2015 a expressiva produção acadêmica com a temática no ano de 2007, com 27 trabalhos; em 2009 foram anotadas 26 produções; em 2012 foram registrados 33; e 32 trabalhos em 2015, defendidos nos programas de pós-graduação do país.

De forma geral, o levantamento realizado sobre os estudos em Educação Escolar Indígena no Brasil possibilitou estruturar um banco de dados com 350 fontes documentais. Esses dados mostraram que a temática nos últimos dez anos tem despertado certo interesse e isto pode estar atrelado à problemática mais ampla da inclusão da língua, da cultura e dos conhecimentos indígenas no projeto curricular das escolas e ao respeito à particularidade étnica e cultural dos povos indígenas. Acredita-se, também, que a difusão dos estudos culturais no Brasil possibilitou a criação de grupos de pesquisas e aprovação de projetos em órgãos de fomento a partir desta lente teórica. Foi possível constatar nesse levantamento que a maior visibilidade da temática se dá no campo interdisciplinar, mesmo que estes trabalhos sejam oriundos, em maior escala, da Educação e da Antropologia.

No que diz respeito às regiões do país nas quais se concentram maior número de pesquisas sobre o tema, observou-se que as produções que abordam a temática, no período de 2002 a 2015, estão concentradas na Região Norte, pois nesta região foi produzido o maior quantitativo de Dissertações no país, 64 Dissertações; seguida da Região Centro-Oeste, com

49 Dissertações; da Regiões Sul, com 48; e da Região Sudeste, com 31 produções defendidas. No entanto, em contraponto, verificou-se que na produção de Teses a Região Norte aparece em último lugar<sup>34</sup>, como a que menos produziu neste gênero, com apenas 4 produção, seguida da Região Sul, com apenas 9 trabalhos acerca desta temática. A maior quantidade de Teses foi produzida na Região Sudeste, apresentando 28 trabalhos; seguida da Região Centro-Oeste, com 17 Teses; e da Região Nordeste, com 15 trabalhos apenas. O maior número de defesas se deu, portanto, nas instituições da Região Norte, dados que podem ser conferidos no quadro a seguir.

**Quadro 3 - Dissertações e Teses defendidas por Região e por Universidades (2002 a 2015)**

REGIÃO	UNIVERSIDADE	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
<b>REGIÃO NORTE</b>	UFPA/PA	14	2	16
	UFAM/AM	36	1	37
	UFAC/AC	4	-	4
	UFT/TO	8	1	9
	UFRA/PA	-	-	-
<b>Total Região Norte</b>		<b>64</b>	<b>4</b>	<b>68</b>
<b>REGIÃO NORDESTE</b>	UFPE/PE	10	3	13
	UFBA/BA	6	4	17
	UFC/CE	2	3	5
	UFRN/RN	3	3	6
	UFPB/PB	4	2	6
<b>Total Região Nordeste</b>		<b>25</b>	<b>15</b>	<b>40</b>
<b>REGIÃO CENTRO-OESTE</b>	UNB/DF	11	9	20
	UFG/GO	8	5	13
	UFMS/MS	11	1	12
	UCB/DF	-	-	-
	UFMT/MT	18	2	20
<b>Total Região Centro-Oeste</b>		<b>49</b>	<b>17</b>	<b>66</b>
<b>REGIÃO SUDESTE</b>	USP/SP	11	7	18
	UFMG/MG	9	3	12
	UFRJ/RJ	3	3	6
	UNICAMP/SP	5	9	14
	UNESP/SP	3	6	9
<b>Total Região Sudeste</b>		<b>31</b>	<b>28</b>	<b>59</b>
<b>REGIÃO SUL</b>	UFRS/RS	14	2	16
	UFPR/PR	5	1	6
	UFSC/SC	15	3	18
	PUCRS/RS	2	1	3
	UEM/PR	12	2	14
<b>Total Região Sul</b>		<b>48</b>	<b>9</b>	<b>55</b>
<b>Total Geral de Trabalhos pesquisados no Brasil (2002-2015) - CAPES</b>		<b>217</b>	<b>73</b>	<b>290</b>

Fonte: Cância, 2017.

<sup>34</sup> Este dado decorre do baixo número de programas de pós-graduação com doutorado na Região Norte do país.

A observação em torno dos campos temáticos nos trabalhos estudados evidenciaram que as *políticas públicas educacionais* no contexto da educação escolar indígena despontam como questão principal, pois aparecem em maior escala tanto nas Dissertações quanto nas Teses defendidas nos programas. Registrou-se também a recorrência a temas relacionados aos *processos educativos em territórios indígenas*; ao *ensino de Língua Portuguesa*; e aos trabalhos atrelados à relação *educação, identidade étnica e prática pedagógica*.

Como paradoxo, chama atenção a escassa produção de trabalhos, especialmente de Teses, que abordam questões como a *Educação Escolar Indígena na perspectiva da inclusão*; *estudos psicológicos em territórios indígenas*; *a criança, o brinquedo e as brincadeiras indígenas*; a questão das *identidades coletivas*, das *novas tecnologias* e da *literatura* em contextos indígenas.

Pode-se, ainda, verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas teóricas adotadas, que a maioria dos trabalhos interligam os campos da ciência: Educação/Antropologia/Linguística e Letras/Sociologia, caracterizando, dessa forma, a construção de trabalhos a partir de enfoques multidisciplinares. A seguir, o quadro 4 evidencia os campos temáticos relacionados à Educação Escolar Indígena nas Dissertações e Teses, no período de 2002 a 2015.

**Quadro 4** - Campos Temáticos relacionados à Educação Escolar Indígena evidenciados nas Dissertações e Teses (2002-2015)

E.E.I. E CAMPOS TEMÁTICA OBSERVADOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
EEI ↔ Políticas Públicas para a EEI	33	12	45
EEI ↔ Sujeitos, Cultura e Processos Educativos	35	9	44
EEI ↔ Ensino de Língua	21	9	30
EEI ↔ Educação e Identidade Étnica	20	5	25
EEI ↔ Processo de Escolarização da População Indígena	11	8	19
EEI ↔ Prática Pedagógica	18	8	26
EEI ↔ Processo de Colonização e Ocidentalização	11	3	13
EEI ↔ Educação Matemática	7	3	10
EEI ↔ Crianças Indígenas	9	2	11
EEI ↔ Educação e Meio Ambiente	8	1	9
EEI ↔ Etnia e Gênero	3	2	5
EEI ↔ Identidade Étnica	-	5	5
EEI ↔ Identidade e Linguagem	3	-	3
EEI ↔ Educação Multicultural	3	-	3
EEI ↔ Currículo	9	-	9
EEI ↔ Gestão Escolar	3	-	3
EEI ↔ Práticas Discursivas	3	1	4

EEI ↔ Representações Sociais	2	-	2
EEI ↔ Corporeidade	4	-	4
EEI ↔ Na Perspectiva da Inclusão	1	-	1
EEI ↔ Criança, Brinquedos e Brincadeiras	2	-	2
EEI ↔ Ensino de Psicologia	1	-	1
EEI ↔ Identidades Coletivas	2	-	2
EEI ↔ Artesanato	1	-	1
EEI ↔ Novas Tecnologias	1	-	1
EEI ↔ Literatura Indígena	2	-	2
EEI ↔ Pós-colonialismo	1	1	2
EEI ↔ Decolonialidade	-	3	3

**Fonte:** Cância, 2017.

No quadro 4 é possível verificar que a Educação Escolar Indígena sob o olhar da Teoria Pós-colonial mostra-se apenas em uma tese, e que somente há registro da aproximação dessa temática a uma abordagem fundamentada na Teoria Decolonial, no período pesquisado, em 3 Teses. Ou seja, o levantamento mostra a carência de discussões sobre a Educação Escolar Indígena na perspectiva da decolonialidade (3 Teses) e do pós-colonialismo (1 Dissertação e 1 Tese), propostas epistêmicas, teóricas e metodológicas que podem subsidiar na compreensão das relações de poder instauradas a partir do poder, ser, saber e *status* cosmogônico.

Com relação à perspectiva metodológica mais utilizada nas Dissertações e os procedimentos adotados nos estudos, verificou-se que há maior recorrência à *Pesquisa Etnográfica* e à pesquisa do tipo *Estudo de Caso*. Nessas pesquisas, a abordagem mais recorrente é a abordagem qualitativa. A *entrevista* é o instrumento de coleta de dados mais recorrente, seguida da *observação participante*, da *análise documental*, dos *questionários* e das *fotografias*, além de outros menos utilizados nos estudos observados.

Nas Teses pesquisadas, evidenciou-se que o tipo de pesquisa mais recorrente é o *Estudo de Caso do Tipo Etnográfico* e, na mesma proporção, a *Pesquisa Etnográfica*. A *Pesquisa Bibliográfica* e o *Estudo Comparativo* aparecem na sequência com menor frequência na caracterização dada aos estudos realizados. A *entrevista* é o instrumento de pesquisa mais empregado nas teses, seguido da *análise documental*, da *observação participante*, do *diário de campo*, da utilização de *fotografias* e de *depoimentos*.

A análise das distribuições das Dissertações e Teses por área disciplinar mostrou que as defesas são mais recorrentes nos programas de pós-graduação em Educação. Seguem, como pós-graduações que mais recorrem à temática, as de Linguística e as de Antropologia.

Todavia, os programas que menos se voltam às pesquisas relacionadas à Educação Escolar Indígena são os de Semiótica e de Educação Física, registrando número bastante inexpressivo de produções nessas áreas. Foram evidenciados programas novos que pesquisam a temática, como os de Direito, História, Desenvolvimento Sustentável e Estudos Comparados das Américas, conforme pode ser verificado no quadro 5 a seguir:

**Quadro 5** - Distribuição das Dissertações e Teses sobre Educação Escolar Indígena por área disciplinar (1978-2002) – (2002-2015).

ÁREA DE PÓS-GRADUAÇÃO	DISSERTAÇÕES		TESES		TOTAL COMPARATIVO GERAL DE PRODUÇÕES	
	GUPIONI	CÂNCIO	GUPIONI	CÂNCIO	GUPIONI	CÂNCIO
	1978-2002	2002-2015	1978-2002	2002-2015	1978-2002	2002-2015
<i>EDUCAÇÃO</i>	30	116	7	34	37	150
<i>LINGUÍSTICA</i>	9	18	4	9	13	27
<i>ANTROPOLOGIA</i>	10	19	2	5	12	24
<i>SEMIÓTICA</i>	-	-	3	-	3	-
<i>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</i>	2	8	1	-	3	8
<i>GEOGRAFIA</i>	-	2	1	3	1	5
<i>PSICOLOGIA</i>	-	3	1	2	1	5
<i>LETRAS</i>	-	16	1	5	1	21
<i>EDUCAÇÃO FÍSICA</i>	1	-	-	-	1	-
<i>SOCIOLOGIA</i>	-	2	1	2	1	4
<i>CIÊNCIAS SOCIAIS</i>	1	8	-	2	1	10
<i>DIREITO</i>	-	2	-	2	-	4
<i>HISTÓRIA</i>	-	5	-	3	-	8
<i>DESENVOL. SUST. DO TRÓPICO ÚMIDO</i>	-	2	-	3	-	5
<i>ESTUDOS COMP. SOBRE AS AMÉRICAS</i>	-	3	-	2	-	5
<b>TOTAL COMPARATIVO DE DISSERTAÇÕES E TESES ENTRE PERÍODOS</b>	<b>53</b>	<b>204</b>	<b>21</b>	<b>72</b>	<b>74</b>	<b>276</b>
<b>TOTAL GERAL - PERÍODO (1978 a 2015) período: 37 ANOS</b>	<b>257</b>		<b>93</b>		<b>350</b>	

Fonte: Cânciao, 2017.

O comparativo das Dissertações produzidas mostrou que houve um salto qualitativo no quantitativo de produções, pois no período de 2002 a 2015, se relacionado ao período de 1978 a 2002 (GRUPIONI, 2003), o número de produções quase quadruplicou. No período de 1978-2002 foram produzidas 53 Dissertações. A partir de 2002 a 2015 essa produção evoluiu para 204. Entretanto, esse quantitativo é menos expressivo no número de Teses produzidas.

De 1978 a 2002, registrou-se a produção de 21 Teses. No período de 2002 a 2015, essa produção aumentou para 72.

A opção pela construção dos trabalhos numa perspectiva crítica foi evidente, em suas diferentes configurações. Mesmo que de forma não muito expressiva, a Educação Escolar Indígena tem sido admitida como um componente importante no processo de transformação social e de construção da democracia em que redistribuição e reconhecimento se articulam. A natureza do social é recorrente nos trabalhos observados, aspecto que perpassa a maioria das produções analisadas.

Na busca de identificar possíveis relações da Educação Escolar Indígena com leituras pós e decoloniais da realidade, tendo em vista os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, optou-se por investigar a temática a partir de descritores que pudessem desvelar produções que se relacionassem à temática Educação Escolar Indígena ligadas à temáticas como *Educação Escolar Indígena X Pós-colonialismo*, *Educação Escolar Indígena X Teoria Decolonial*, e *Educação Escolar Indígena X Ocidentalismo*.

A investigação realizada nos periódicos em base eletrônica da *Scientific Electronic Library On-Line (Scielo)* mostrou-nos que tais descritores, quando são utilizados nos trabalhos, estão relacionados a outros aspectos da cultura indígena, menos à Educação Escolar. Quando isso acontece, esta relação se estabelece de forma muito sutil, não podendo-se considerar, portanto, que tais descritores subsidiaram de forma mais pontual os estudos. De maneira geral, pode-se dizer que no Brasil há trabalhos que se apropriam dos conceitos e dos fundamentos do *Pós-colonialismo*, da *Teoria Decolonial* e do *Ocidentalismo*, mas pouco se evidenciou tais descritores relacionados à Educação Escolar Indígena.

As informações a seguir sobre as pesquisas realizadas junto aos povos Wai-wai não aparecem no levantamento aqui proposto, dado as delimitações e o recorte inicialmente seguidos. Mas, neste estudo, elas ajudam a refletir acerca da produção do conhecimento sobre estes povos indígenas da Amazônia brasileira.

Dentre as pesquisas mais pontuais, e que de alguma forma refletem sobre aspectos da educação escolar<sup>35</sup> entre os Wai-wai, realizadas por pesquisadores brasileiros, destaca-se o levantamento da antropóloga Evelyn Schuler Zea (2010). Ela destaca que do lado inglês, um dos primeiros trabalhos foi o do antropólogo estadunidense George Mentore, que esteve na Aldeia Shepariymo na Guiana, em 1985, em virtude de sua pesquisa de doutorado pela *University of Sussex* sobre a “Economia política na aldeia Wai-wai”.

---

<sup>35</sup> Considero aqui os estudos que de alguma forma abordam a questão da linguagem entre os Wai-wai.

Outros pesquisadores desta aldeia foram os arqueólogos Peter Roe e Peter Siegel, em 1985. Posteriormente, Stephanie Weparu Aleman realizou pesquisas de campo, entre 1997-2002, para o doutorado na *University of Wisconsin*, em duas aldeias ao sul da Guiana. Do lado brasileiro, a estadunidense Catherine Howard fez pesquisa de campo, em abril de 1984 até novembro de 1986 na Aldeia Kaxmi, no estado de Roraima, e na Aldeia Mapuera-PA, dado o seu doutoramento na *University of Chicago*, e abordou as expedições realizadas pelos Wai-wai a outros grupos indígenas (SOUTO, 2015, p. 91).

No Brasil, no estado do Pará, uma pesquisa foi realizada por Ruben Caixeta de Queiroz, entre 1991 e 1994, na Aldeia Mapuera, para a produção de sua tese de doutoramento pela *Université de Paris I e Paris X*, em antropologia cinematográfica, na qual evidencia os Wai-wai do norte da Amazônia (Brasil) e seus encontros interculturais. Este antropólogo também pesquisou a influência missionária e as práticas de conversão entre os Wai-wai. Outros estudos mais recentes versam sobre a saga do xamã Ewká, as epidemias e evangelização, a formação de assentamentos do complexo indígena e nexos com a arqueologia (CAIXETA DE QUEIROZ, 2014). Além disso, atuou também como coordenador do relatório de identificação e delimitação do território indígena Trombetas/Mapuera (SOUTO, 2015, p. 91).

Jorge Manuel Costa e Souza realizou pesquisa de campo em 1997, para seu Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, no Jatapuzinho, sobre a relação dos Wai-wai com a “modernidade”. Samya Fraxe Neves observou o uso dos corpos dos Wai-wai através dos movimentos cotidianos, para compreender os elementos que compõem suas danças. Este estudo resultou na sua Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas. Leonor Valentino de Oliveira estudou o cristianismo evangélico entre os Wai-wai, observando a alteridade e as transformações vivenciadas por eles entre as décadas de 1950 e 1980. O estudo resultou na Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Carlos Machado Dias Junior estudou a rede de relações estabelecidas entre os Wai-wai e os estrangeiros. O estudo resultou na sua Tese de Doutorado em Antropologia pela Universidade de São Paulo, em 2006. Mara Sílvia Jucá Acácio (2011) desenvolveu um estudo Fonológico da Língua Wai-wai e apresenta uma reanálise de alguns aspectos fonético-fonológicos dessa língua, identificando e analisando os segmentos vocálicos e consonantais, além de tecer algumas considerações sobre o acento de palavras e o padrão silábico da língua.

Trata-se de uma Dissertação de Mestrado em Letras, apresentada, em 2011, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

Lúcia Maria Silva Rodrigues realizou estudo sobre a educação bilíngue na Aldeia Tawanã, em território indígena Wai-wai, trabalho que resultou na sua Dissertação de Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Pará, em 2012. O objetivo foi analisar como o educador indígena emprega as ferramentas metodológicas na transmissão de conhecimentos etnoculturais, e se através do letramento desenvolve uma educação bilíngue na escola da Aldeia Tawanã. Este último trabalho, até então, é o único que observa entre os Wai-wai da Aldeia Tawanã alguns aspectos da relação entre educação e linguagem.

Alfredo Ferreira de Souza (2008) também analisou as transformações vivenciadas pelos povos Wai-wai, decorrentes do trabalho missionário no final da década de 1940. Ele reflete também sobre as práticas de letramento, visto que o cristianismo se estruturou entre eles como religião do livro, da escrita e das Escrituras. Estudo que resultou na sua Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em História Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mais recentemente, André Oliveira de Souza (2014) analisou o encontro cultural entre os missionários protestantes da *Unenvangelized Fields Mission* (UFM) e os Wai-wai, no período de 1948 a 1962, e seus desdobramentos quanto à conversão desse grupo ao cristianismo protestante, onde também evidencia alguns aspectos da linguagem e da cultura Wai-wai. Trata-se de uma Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em “Sociedade e Fronteiras” da Universidade Federal de Roraima.

Em síntese, o levantamento acerca da produção acadêmica sobre a Educação Escolar Indígena aqui efetivado, tendo em vista a crítica pós-colonial e o pensamento decolonial, assim como os dados estatísticos e os estudos já produzidos sobre os povos Wai-wai da Amazônia brasileira, contribuem para fundamentar a importância e a singularidade deste estudo que investiga a aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, especificamente.

### **3.2 Legislação e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena**

Os dados de 2014, divulgados pelo MEC/Inep<sup>36</sup>, mostram que havia no Brasil 216.766 estudantes indígenas; 2.972 escolas<sup>37</sup> indígenas, em média 73 alunos por escola; e

---

<sup>36</sup> Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2013, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2014. Até então, foram os últimos dados divulgados pelo INEP.

cerca de 16.384 professores no total, entre os quais 90% eram indígenas. Considerando os recursos do FUNDEB e os programas do FNDE, cada aluno indígena significava um investimento médio, ao longo de um ano, de aproximadamente R\$ 5.000,00 (cinco mil reais). Estima-se, portanto, um total próximo a um bilhão de reais vinculado à educação escolar de crianças, jovens e adultos indígenas em todo o Brasil. Das escolas indígenas registradas no censo, apenas 2.180 (70,7%) funcionavam em prédios próprios, 663 em galpões (21,5%) e 242 (7,8%) em outros locais. Somente 219 (7,1%) tinham abastecimento de água da rede pública; 1.205 (39%) usavam água de rios, fontes e igarapés, 1.243 (43%) de poços artesianos ou cisternas e 318 (10,3%) não dispunham de abastecimento de água.

Esses dados mostram que a execução de políticas públicas e o atual modelo de Educação Escolar Indígena precisam ser revistos em profundidade. Por conta dessa realidade, pode-se dizer que a escola passou a ser vista como um espaço de lutas e reivindicações. Os problemas se agravam ainda mais se for verificado os interiores das escolas. O Censo Escolar de 2015 mostra que pouco mais da metade, 53,5%, das escolas indígenas têm material didático específico para cada povo indígena. Mesmo com todos esses problemas, as atuais estimativas indicam que há dez mil alunos identificados como indígenas no ensino superior no Brasil. Desse número, cerca de 1.500 estão cursando as chamadas “licenciaturas interculturais indígenas”, os demais fazem os cursos convencionais (ALMEIDA, 2014). Algumas políticas têm promovido acesso ao ensino superior<sup>38</sup>, mas ainda não há uma política pública que promova a permanência e o acompanhamento dos estudantes indígenas de forma mais consistente (SOUZA LIMA, 2008, 2016; PALADINO, 2012).

A inserção das escolas indígenas no sistema de ensino do país fez com que fosse configurada a educação escolar indígena como modalidade de ensino. Com isso, houve a criação da categoria escola indígena, para que esta parecesse diferente de outras escolas existentes no país. Tal fato “obrigou” as instituições mantenedoras a se organizarem para que pudessem olhar e atender esta escola no novo contexto social, na perspectiva da diversidade cultural, observando-se novos instrumentos democráticos que garantissem o atendimento dos direitos à cidadania e à educação para as populações indígenas.

---

<sup>37</sup> Dessas escolas, 1.530 escolas (49,6%) ofereciam a educação infantil, 2.877 (93,2%) os anos iniciais do ensino fundamental, 1.384 (44,9%) os anos finais do ensino fundamental, 366 (11,9%) o ensino médio, 12 (0,4%) a educação profissional e 768 (24,9%) a educação de jovens e adultos (EJA) (BRASIL, 2014).

<sup>38</sup> Segundo Paladino (2016, p. 97), foram identificados 70 indígenas que já realizaram ou estão realizando cursos de pós-graduação *strictu sensu* e, até maio de 2012, 47 deles já concluíram a formação, tendo sido defendidas 39 dissertações de mestrado e oito teses de doutorado.

Ferreira (2001, p. 72) destaca que a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil<sup>39</sup> pode ser dividida em quatro fases. A primeira e mais extensa fase inicia no Brasil Colônia, quando a escolarização esteve sob os domínios dos missionários católicos, especialmente jesuítas. A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. A terceira fase inicia no final dos anos 60 e 70 do século XX, período da Ditadura Militar, destacando-se nesta fase o surgimento de organizações não governamentais, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Índio, o movimento indígena, entre outras. A quarta fase se delineia pela iniciativa dos próprios povos indígenas, nos anos 80, que passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação escolarizada nos seus territórios.

Na primeira fase, a oferta de programas de educação escolar às populações indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional. Ferreira (2001) observa que esta fase está intimamente ligada à história da Igreja no Brasil, pois “até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã” (FERREIRA, 2001, p. 72).

No que se refere à ação missionária entre alguns povos da região amazônica, a autora comenta que nos internatos o ensino de português era imposto como forma de superar o uso das línguas nativas, sendo, muitas vezes, as crianças separadas das famílias, e investia-se na capacitação profissional dos indígenas como forma de produzir mão de obra barata para os não indígenas. Relata que, em muitos casos, os aspectos das cosmologias indígenas foram substituídos pela moral católica e o poder de decisão de lideranças tradicionais foi esvaziado.

No século XIX, educação e catequese ainda estavam intimamente imbricados. Ao governo central cabia regular seu funcionamento e dar apoio estratégico e financeiro. O Decreto N.º 426/1845 é um “dispositivo institucional” cuja finalidade foi justificar e reger a

---

<sup>39</sup> No texto “A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo”, Gersen José dos Santos Luciano (Baniwa) classifica a história dos movimentos indígenas contemporâneos a partir de princípios e tipos de agências que intermediavam as relações entre os povos indígenas e a sociedade dos brancos (LUCIANO, 2012, p. 207). Ao primeiro período ele chama de “Indigenismo Governamental Tutelar”, ao segundo de “Indigenismo Não Governamental” e ao terceiro “Indigenismo Governamental, pós-1988”, ideias bem aproximadas das abordadas por Ferreira (2001). Entre outras importantes críticas aprofundadas por ele, desta-se a percepção de que os povos indígenas precisam cada vez mais “se habilitar de forma qualificada e autônoma para lidar com o universo complexo das políticas públicas” (Ibid., 2012, p. 226).

catequese nos aldeamentos e definir as funções do missionário; mas a aplicação e a utilização da escola para este fim se exerceu de diferentes maneiras no Brasil da Monarquia. Quanto ao conteúdo do ensino, o missionário deveria “ensinar a ler, escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuseram a adquirir essa instrução”. Era também uma responsabilidade do missionário “pregar a religião cristã e as vantagens da vida social” na tentativa de concretizar o projeto de assimilação do indígena à civilização cristã (AMOROSO, 2001, p. 137).

Em seus estudos sobre a escola e a religião entre os Baniwa, Weigel (2000) destaca que os missionários salesianos perderam espaço e poder simbólico, o que se deve não somente devido à politização da escola,

[...] mas por terem sido obrigados a abandonar as práticas assistencialistas utilizadas na época em que recebiam apoio irrestrito e abundante recursos materiais, tanto do governo brasileiro quanto de entidades européias, possibilitando-lhes realizar farta distribuição de donativos (WEIGEL, 2000, p. 356-357).

Nesse sentido, Maher (2006, p. 19-23) comenta que um dos modelos educacionais que orientavam inicialmente o trabalho de assimilação dos indígenas era o Modelo Assimilacionista de Submersão, ilustrado pelas práticas jesuítas e salesianas<sup>40</sup> desenvolvidas na primeira fase da escolarização indígena, conforme a divisão de Ferreira (2001, p. 71-74). O ensino obrigatório monolíngue em português foi a tônica deste período. O resultado desta política foi a desestruturação de muitos povos, o deslocamento linguístico e, em grande parte dos casos, o extermínio de nações inteiras.

A segunda fase da história da Educação Escolar Indígena no Brasil é marcada pela tentativa de integrá-los à comunidade nacional, pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e vai até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em articulação com o SIL e outras missões religiosas. Ferreira (2001, p. 75) explica que a política indigenista do SPI para a Educação Escolar Indígena fez com que fosse “aliviado o peso” do ensino religioso, dando maior ênfase ao ensino do trabalho agrícola e doméstico, por meio dos chamados “clubes agrícolas”, a partir de 1953, com o objetivo de integrar o indígena à sociedade nacional.

Nesse período, segundo a mesma autora, os prédios escolares foram modificados para parecerem casas indígenas e foram construídas várias oficinas de trabalho. Todavia, essa

---

<sup>40</sup> Weigel (2000, p. 19) observa que a introdução da religião entre os Baniwa teve repercussões imediatas na estrutura sociopolítica desse povo indígena, e que, na dinâmica de consolidação das bases protestantes, os missionários evangélicos instituíram cargos religiosos entre os indígenas.

adequação das escolas “às condições e necessidades de cada grupo indígena” não se baseava na diversidade sociocultural de cada povo, pois, apesar de o SPI se referir às diversidades de línguas e culturas como o que melhor caracteriza os grupos, já estava reduzido o número de indígenas para poucas centenas, o que não justificava o investimento em alfabetização bilíngue. No que se refere à ação do SPI como porta-voz e representante dos indígenas, Gersem José dos Santos Luciano (2012, p. 208), intelectual indígena Baniwa, faz a seguinte avaliação:

O SPI deveria prover os índios de assistência consistindo de terra, saúde, educação e subsistência, sempre sob a ótica da “relativa incapacidade indígena” e da sua necessária “tutela” pelos órgãos do Estado, cujo principal objetivo era acomodar os povos indígenas sobreviventes, ao mesmo tempo que avançavam e legitimavam as invasões territoriais já consumadas e abriram novas fronteiras de expansão e invasões a novas terras indígenas. Nesse sentido, o SPI e a Funai, desde a concepção que os originou, sempre conviveram com essa contradição [...].

Todavia, importa observar que se por um lado o SPI serviu ao estado e aos seus interesses como um facilitador nos estágios civilizatórios, dada a expansão capitalista movendo-se com voracidade; por outro, essa instituição abriu possibilidades de ver as questões indígenas na forma do respeito a esses povos, e inaugurou uma nova postura na política indigenista, pois também desenvolveu trabalhos a fim de protegê-los, já que os territórios indígenas representavam um sério obstáculo ao seu desenvolvimento.

Com a extinção do SPI, em 1967, e a criação da FUNAI, esta instituição passa então a adotar um novo discurso, fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos de instituições como o SIL. Este órgão desejava estudar as culturas ágrafas para que pudesse traduzir a Bíblia nas suas diferentes línguas, com o objetivo de converter tais populações ao protestantismo. Portanto, a base e as motivações do SIL eram de fundamento e ordem religiosa.

De posse desta nova orientação, a FUNAI tornou o ensino bilíngue obrigatório, assim como tornou também obrigatório o investimento na capacitação de indígenas para assumir as funções docentes em seus territórios. As premissas que balisavam tais orientações eram o “respeito” às culturas dos povos indígenas, fundamentando-se na política de ensino em programas<sup>41</sup> respaldados pela Organização das Nações Unidas (ONU), como, por exemplo, os

---

<sup>41</sup> Estes foram criados no período pós-guerra pelos países capitalistas desenvolvidos, para criar melhores condições de vida nos países em desenvolvimento (FERREIRA, 2001, p. 76).

de Desenvolvimento Comunitário (DCs), e na Convenção 107 de Genebra<sup>42</sup>, de 1957, que regulamentou a proteção e a integração das populações indígenas em países independentes. Um dos direitos que a Convenção estabelecia para eles era o direito a alfabetização nas suas línguas maternas (FERREIRA, 2001, p. 76).

No entanto, a oficialização do ensino bilíngue proposto pela FUNAI não estabeleceu condições para que ele fosse concretizado, dada a falta de capacitação de professores e a necessidade de integração desse ensino com instituições científicas. Como a maioria das escolas estavam vinculadas aos Postos da FUNAI, elas também permaneciam sob o controle do Estado, inclusive no que diz respeito às suas atividades escolares. Mas, devido à polêmica em torno da presença do SIL no Brasil

[...] e em outros países das Américas do Sul e Central, o convênio entre a Funai e o SIL, celebrado no início da década de 70, foi rompido [...] Depois de inúmeras gestões junto ao governo brasileiro, o SIL conseguiu reativar a parceria com a Funai, em fins de 1983, para “manter atividades assistenciais de linguística, educação, saúde e desenvolvimento (FERREIRA, 2001, p. 77).

Todavia, após o rompimento do SIL com a FUNAI, em 1977, mas reativado em 1983, o órgão norte-americano foi também se alterando, buscando revestir-se de um caráter mais científico e menos religioso, tornando-se o que parecia uma “Sociedade Internacional de Linguística”. Entre outros aspectos, é por isso que “Ainda hoje, a missão da Funai é dúbia e contraditória, pois, ao mesmo tempo se coloca como protetora e aliada dos índios, discrimina povos que conseguiram sair, a duras penas, de suas asas tutoras” (LUCIANO, 2012, p. 208).

Assim, a política educacional do Estado para a Educação Escolar Indígena não se distinguiu, estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária instituída entre os povos indígenas. Em 1991, devido a várias reivindicações, a FUNAI deixou de ser responsável por coordenar as ações referentes à educação para esses povos, por força do Decreto Federal N.º 26/1991, passando tal responsabilidade para o Ministério da Educação (MEC), em cooperação com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

A terceira fase inicia no final dos anos 60 e 70 do século XX, período da Ditadura Militar, com a formação de “projetos alternativos” de educação escolar e a participação de organizações não governamentais nos encontros de educação para os povos indígenas. Nesse período, há a criação de várias entidades, civis ou eclesiásticas, de apoio à causa indígena, e

---

<sup>42</sup> O primeiro parágrafo do artigo 23 dessa Convenção estabelece, acerca do direito à alfabetização nas línguas indígenas, que as crianças devem ser capacitadas a ler e a escrever na língua materna e, em caso de impossibilidade, na língua falada pelo grupo a que pertence (Ibid., 2001, p. 76).

com elas a formulação de projetos, de reivindicações de maiores direitos, elevando a Educação Escolar Indígena ao primeiro plano das preocupações dos movimentos indígenas e indigenistas.

Entre tais entidades destacam-se o hoje denominado “Programa de Pesquisas” sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB), as Comissões Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP) e do Rio de Janeiro, o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Nessa mesma época, setores progressistas da Igreja Católica foram responsáveis pela criação de duas organizações, a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (FERREIRA, 2001, p. 87).

Várias universidades, como a USP, UFRJ e UNICAMP passaram também a contribuir com assessorias especializadas, e com a criação, em várias regiões do país, de Núcleos de Educação Indígena (NEIs), cujo objetivo era congrega pesquisadores de diferentes universidades, entidades indigenistas, e técnicos de Secretarias de Educação Estaduais, assim como se dedicar à realização de cursos, encontros, projetos e propostas de educação escolar para os povos indígenas (MONSERRAT, 1990; FERREIRA, 2001, p. 94).

É a partir desse momento que o Paradigma Emancipatório, como advertido por Maher (2006), pode ser observado. Dentro deste paradigma predomina um novo modelo educacional, o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, cujo objetivo é o fortalecimento das línguas nativas e a promoção da cultura indígena. A Língua Portuguesa é aprendida como segunda língua, configurando o bilinguismo<sup>43</sup> aditivo, ainda que compulsório, ou seja, imposto pela força do contato com o não indígena.

A quarta fase da história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil é caracterizada pela própria iniciativa dos povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e regular os processos de escolarização entre eles. Nesse processo, destaca-se o fortalecimento do movimento indígena por meio de assembléias e reuniões que começam nessa mesma década. Tais encontros foram importantes na luta pelos seus direitos, pois nas reuniões a questão da educação sempre esteve incluída nas reivindicações, buscando-se uma escola diferenciada e específica.

Ferreira (2001) e Grando (2004) ressaltam que as fases em questão sobrepõem-se umas às outras, mas cada uma indica novas orientações nesse processo de inserção da escola em territórios indígenas. Todavia, as autoras divergem com relação à quarta fase. Ferreira

---

<sup>43</sup> Esta questão será discutida na subseção 4.5.

(2001) determina o seu início em 1980, mas Grandó (2004) marca o ano de 1990 como o final da quarta fase. Contudo, vale observar, que a promulgação da Constituição Federal em 1988 foi o marco para o início desse novo período, a quarta fase.

Algumas mobilizações passam a ser a grande novidade e o produto de uma mobilização mais recente, advinda desta fase. A coincidência da quarta fase da história, nessa vertente educacional, com o momento de maior ebulição do movimento indígena, é devida ao incremento e relevância das reivindicações dos indígenas para que fosse alterado o seu direito consuetudinário, ou seja, de manterem suas formas específicas de viver e de pensar, suas línguas e culturas, seus modos próprios de reprodução, reelaboração e transmissão de conhecimentos (LOPES DA SILVA, 2001, p. 10).

Com o apoio dos povos indígenas, tais movimentos ganharam legitimidade e estas exigências foram reconhecidas no plano legislativo, assim como passaram também a ser legalmente instituídas pela Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, que abriu caminho para a oficialização de “escolas indígenas diferenciadas” e para a formulação de políticas públicas que respondessem às suas necessidades e direitos educacionais. Daí resulta a escolarização *intercultural*, *bi* ou *multilíngue*, comunitária<sup>44</sup>, e voltada para a autodeterminação dos povos. É desta forma, portanto, que o movimento escolar indígena brasileiro inscreve-se nos movimentos sociais, na legislação e nas políticas públicas brasileiras.

Ainda no que diz respeito a esta quarta fase, as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil culminam com a publicação, em 1993, das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Não obstante, se essas medidas públicas foram perseguidas como objetivo político e meio prático para a consolidação efetiva dos direitos educacionais, linguísticos e culturais de tais populações, a adoção, pelo Estado, daquela agenda traz, em si, novas conjunções e contradições (LOPES DA SILVA, 2001, p. 11).

Toda essa mobilização crescente foi fortificada pela Constituição de 1988, quando representantes indígenas e aliados fazem passar artigos específicos que regulamentam os seus direitos diferenciados. Entre eles, o Artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I) (BRASIL, 1988), que assegura no ensino fundamental “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

---

<sup>44</sup> A escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar, o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo, até os temas e conteúdos do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL/SECAD, 2007, p. 21).

A seguir, a Lei Federal N.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), irá atribuir dois artigos às condições especiais da escola indígena, definindo, no Artigo 78 do Título VIII, que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional menciona de modo explícito a educação escolar indígena. Com relação ao ensino fundamental, o artigo 32 estabelece que este ensino deverá ser ministrado em Língua Portuguesa, mas que será assegurado às populações indígenas a utilização de suas línguas maternas e os seus processos próprios de aprendizagem.

Por sua vez, o Parecer N.º 14/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), a Resolução CEB N.º 3/1999, o Plano Nacional de Educação: Lei N.º 10.172 de 09/01/2001, e novo Plano Nacional de Educação: Lei N.º 13.005 de 25/06/2014, reafirmam as mesmas disposições, definindo diretrizes e metas específicas para a escola indígena. Dentre elas, destacou-se: a) o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino; b) a ênfase à formação de professores indígenas e à produção de materiais didáticos específicos; e c) o reconhecimento de programas e currículos específicos; e a adaptação do projeto escolar à realidade indígena.

O CNE deliberou que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar de forma técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação para os povos indígenas. Aos Estados coube a responsabilidade pela oferta e execução desta educação, diretamente, ou por regime de colaboração com seus municípios, integrando as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual, provendo-as com recursos humanos, financeiros e materiais, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

Procurando atender essa necessidade movida pelos preceitos da diferença e especificidade, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional

para a Escola Indígena (RCNEI), em 1998. A lógica desse documento é muito parecida à adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual é um referencial para as escolas de ensino fundamental e médio em todo país. No entanto, o RCNEI difere dos PCN por ser um documento de subsídios adicionais, que oferece informações e indicações para elaboração de propostas curriculares destinadas exclusivamente aos povos indígenas.

Tramitou no Congresso Nacional, por um longo período, devido a embates e disputas entre os movimentos sociais e grupos empresariais, o II Plano Nacional de Educação. Este plano foi aprovado e sancionado pela Presidenta da República Dilma Rousseff, em junho de 2014. O texto está organizado em 20 metas, cada meta é acompanhada das respectivas estratégias. Dentre os princípios educacionais presentes no II PNE destaca-se a questão indígena: “II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014). As demandas dos povos indígenas aparecem no documento em 13 metas, de um total de 20, compondo 16 estratégias. A questão da Educação Escolar Indígena é bastante propositiva com relação às necessidades educacionais. Neste documento, constam as propostas elaboradas a partir das discussões das conferências educacionais indígenas.

É necessário, assim, assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular das escolas e o respeito à particularidade étnica e cultural das populações, reunindo alunos e professores do mesmo povo indígena em seu projeto, execução e gestão. São características da escola indígena: a *interculturalidade*<sup>45</sup>, o *bilinguismo* ou *multilinguismo*, a *especificidade*, a *diferenciação* e a *participação comunitária*. A escola indígena passa agora a ser definida como *diferenciada*, *específica*, *bilíngue*<sup>46</sup> e *intercultural*, nomenclaturas que tentam dar conta da complexidade das questões que envolvem a Educação Escolar Indígena.

Em contraposição, ainda que a escola tenha passado a contribuir para as drásticas alterações nas sociedades indígenas, outros agentes também contribuem para que essas transformações sejam ocasionadas, tais como a implantação e aumento das estradas, o agronegócio, os garimpos, as barragens, as demandas por madeiras, entre outras. As

---

<sup>45</sup>A *interculturalidade*, conceito discuido posteriormente, considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada povo e garantir o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional (BRASIL/SECAD, 2007, p. 20).

<sup>46</sup>O ensino bilíngue foi adotado como estratégico para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional. A escola em áreas indígenas servia, assim, para a promoção da homogeneização cultural.

reivindicações e as lutas dos povos indígenas, portanto, pelo reconhecimento de seus direitos, está para além do direito à uma escola indígena específica e diferenciada.

Um das principais reivindicações atuais desse povo é a questão fundiária. A demarcação de suas terras tem se tornado grande entrave à garantia de direitos. Eles pedem o arquivamento da PEC 215/2000, que transfere o poder de demarcação dos territórios da FUNAI para o Congresso Nacional, além de dar ao congresso a responsabilidade de criar unidades de conservação ambiental e a ratificar demarcações de terras indígenas já homologadas. A PEC 215, criada em 2000, tramitou na Câmara por 15 anos, sem consenso entre os parlamentares. No ano de 2016, os ruralistas conseguiram colocar a proposta novamente em pauta com apoio do até então presidente da Casa, deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ).

Luciano (2012, p. 210) avalia que o Estado, por meio de suas instituições, tem “promovido medidas protelatórias para não atualizar e promover as bases da nova política indigenista, como a paralisação de mais de 12 anos de tramitação do Estatuto das Sociedades Indígenas”, além de outros projetos de lei no Congresso Nacional que dizem respeito à questão indígena e à reforma da FUNAI. Em contraposição, destaca que parlamentares “anti-indígenas encheram o Congresso com projetos de lei que visam reduzir ou anular direitos indígenas já conquistados”.

No que se refere ao protagonismo do movimento indígena no campo educacional. Para além desses dispositivos constitucionais, o cenário atual é balizado, basicamente, pelos seguintes instrumentos:

- a) o Decreto N.º 26 de 1991, que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução;
- b) as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” publicada pelo MEC em 1994;
- c) a Lei N.º 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- d) o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena;
- e) a Resolução N.º 03/99 do Conselho Nacional de Educação;
- f) a criação, em 2004, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) vinculada ao Ministério da Educação, composta por 10 representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação;

g) e o Decreto Presidencial N.º 5.051, de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT.

Um dos efeitos imediatos desses novos instrumentos jurídicos na esfera administrativa correspondeu à criação de núcleos, divisões, conselhos estaduais e municipais de educação com a participação de indígenas em sua composição, em todas as regiões do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei N.º 9.394/1996, garantiu aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue. Já a Resolução N.º 3, de 10/11/1999/CNE, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, definiu como elementos básicos para a organização, estrutura e o funcionamento da escola indígena, a exclusividade de atendimento nos territórios indígenas; o ensino ministrado nas línguas maternas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; e a organização escolar própria.

Entretanto, as pesquisas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil têm evidenciado que no atual cenário social ainda há muito o que se efetivar diante do que está proposto, principalmente no que diz respeito ao direito à educação. Diversos atores são importantes nesse que está sendo um novo pensar sobre a modalidade Educação Escolar Indígena, com destaque especialmente para os próprios intelectuais indígenas, como Munduruku, Luciano, Terena, Kaingang, Mandulão, entre outros.

Sobre as formas de resistência da escola, Luciano (2006, p. 75) argumenta que é preciso contribuir para que “se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas com currículos a partir de seus históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural”. Uma reflexão que mostra a percepção do intelectual indígena à respeito da falta de mobilidade e da necessidade de avanço para a superação do atual modelo de escola, está em Kaká Werá Jacupé (2002, p. 31):

O pai me disse que era uma maneira de nos defendermos [frequentar a escola]. Perguntei o que era escola. Me respondeu que era um lugar onde se riscava com traços o que se falava, e que qualquer um podia dizer exatamente o que se havia falado olhando para aqueles traços, mesmo que se passassem sóis e luas.

Desta forma, pode-se verificar que a imobilidade é o que melhor caracteriza a percepção do autor acerca da escola. Trata-se de denunciar e reivindicar neste espaço os conhecimentos dos povos indígenas, a especificidade étnico-cultural de cada povo. Ainda sobre esta forma de marginalização nos espaços de difusão do conhecimento, Daniel Munduruku (2010, p. 67) assim observa:

[...] os povos indígenas inteiros tem sofrido as consequências de viver em contato permanente com uma sociedade que lhes prendem em conceitos que os tornam menores e marginalizados. A isso se inclui a negação da identidade cultural. Se, por um lado, manter-se indígena é condição fundamental para o reconhecimento étnico – pois assim a sociedade complexa pode manipulá-lo – aprender e conviver com a sociedade em igual condição é considerado um abandono de identidade. Em outras palavras: se vou para a universidade e compreendo a lógica do ocidente, acabo desqualificado como membro de uma sociedade indígena. Ser indígena, na lógica ocidental, é manter-se no atraso cultural. Ao pertencer ao mundo globalizado, perco minha afirmação étnica. Essa forma de pensar tem ocasionado sérias crises de identidade em nosso meio. [...] As consequências disso são o sofrimento, a dor, o suicídio.

Nesse sentido, há urgente necessidade de refletir a relação entre conhecimento, língua e cultura, na sala de aula e nos diferentes espaços sociais, para considerar os valores, saberes, conhecimentos, línguas e outras expressões culturais que não só respeitem a diversidade, mas que assegurem uma igualdade de oportunidades (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 17).

Faz-se urgente, portanto, problematizar o currículo escolar para além das questões sobre “o que ensinar”. Inquietações como essas estão cada vez mais em evidência e problematizam, principalmente, a invisibilidade da cultura indígena em nossas instituições de ensino. Esse protagonismo indígena desencadeou a Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2008, a partir da qual vamos ter pela primeira vez na história do Brasil a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas. Essa lei reforça ainda que se deva ensinar a história e a cultura africana e afro-brasileira, preceitos antes estabelecidos com a Lei N.º 10.639/2003.

A aplicação efetiva deste dispositivo legal está condicionada à formação dos professores e à existência e acessibilidade de materiais didáticos de qualidade que tratem da história e cultura indígena no Brasil em geral, e, em particular, acerca dos povos indígenas que vivem e/ou viviam em dada região. A necessidade de reconhecer, respeitar e apoiar os povos indígenas nas reivindicações, conquistas e garantias de seus direitos, passa pela consciência da gênese dos povos, pela valorização de suas culturas, enquanto atuantes no processo de construção do conhecimento histórico. Sobre a consciência e a importância da valorização da identidade indígena, Luciano (2006, p. 42) assim argumenta:

[...] uma vez que a identidade indígena, é negada e escondida historicamente como estratégia de sobrevivência, é atualmente reafirmada e muitas vezes recriada por esses povos. [...] As atuais gerações indígenas nascem, crescem e vivem com um novo olhar para o futuro, potencialmente possível e alentador, diferentes das gerações passadas que nasciam e viviam conscientes da tragédia do desaparecimento de seus povos. A reafirmação da identidade não é apenas um detalhe na vida dos povos indígenas, mas sim

um momento profundo em suas histórias milenares e um monumento de conquista e vitória que se introduz e marca a reviravolta na história traçada pelos colonizadores europeu [...].

Não se pode, pois, perder de vista que o aspecto da herança indígena está intimamente relacionado às questões de identidade. Falta, portanto, que seja levado em conta o fato de que processos identitários perpassam o ensino nas aldeias, pois os signos coexistem e “neles há contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente. Eliane Potiguara<sup>47</sup>, escritora e professora remanescente da nação Potiguara, observa que o pensamento indígena brasileiro de definir, “identificar, trazer para fora a cultura, quem somos, o que queremos, o que sonhamos, e ter direito a uma educação diferenciada, começou a ser resgatado pelos indígenas que moravam nas cidades”. Esse trabalho de “resgate” da identidade indígena trouxe, em seu bojo, a necessidade de uma produção literária diferenciada.

É necessário, portanto, que se enxergue o quanto a educação, ao longo dos tempos, funcionou e ainda funciona como um espaço privilegiado para alguns, ao mesmo tempo em que esse mesmo espaço colabora para reforçar e desigualdade e a subordinação de outros. Esta ideia, para alguns estudiosos, ao assumir um caráter ético e político, possibilita também “um reencontro com o que somos”, se considerarmos os aportes dos diferentes povos que compuseram a diversidade cultural latino-americana (WALSH; GARCÍA, 2002). Cabe, portanto, chamar atenção para o enfrentamento das relações assimétricas de poder que perpassam as relações interculturais, e reconhecer que sempre há várias culturas em intercâmbio e diálogo (CZARNY, 2012, p. 33).

Portanto, a manutenção e garantia de direitos, requer sempre um trabalho de reorganização, reestruturação, reconstrução e de ressignificação, pois novas formas de saber, novas relações com os conhecimentos, modos de pensamento específicos, atitudes e competências típicas se criam e se recriam permanentemente. E isso sugere políticas públicas que atentem para a possibilidade de reafirmação das indenticidades reprimidas, subjugadas, dos direitos originários e imprescritíveis sobre os territórios indígenas, o que ainda ocorre entre intensos embates e disputas, tendo como principais protagonistas os próprios povos e os demais movimentos sociais em defesa de seus direitos.

---

<sup>47</sup> Ela foi uma das 52 brasileiras indicadas no Projeto Internacional “Mil Mulheres” para o Prêmio Nobel da Paz. Sofreu violência física, moral e psicológica ao buscar a verdade e tentar defender os povos indígenas do racismo e da exploração, decorrentes da ação violenta de “neocolonizadores”.

### 3.3 A Educação Escolar Indígena no Pará

As reflexões sobre o avanço do colonialismo na região Amazônica e seus impactos às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas, ajudam a compreender e a traçar uma breve situação das políticas para a educação escolar dos povos indígenas no Pará. É importante considerar que a possibilidade de discutir tais questões e os projetos políticos envolvidos nesse processo, faz com que o estudo do tema seja produtivo e percebido como parte de um contexto maior de crise, em que as reflexões aparecem como respostas que buscam construir novos sentidos neste contexto.

Stuart Hall (1996) é um dos autores que argumenta que o colonialismo, em meio aos processos de transculturação entre o global e o local promovidos pelas políticas imperialistas, tornou-se uma realidade difusa, vigente mesmo nos Estados pós-coloniais. Tal fato tem sido conceituado como uma forma de “colonialismo interno”, o que ocorre quando, dentro de uma fronteira nacional, como por exemplo na Amazônia, elites locais desencadeiam projetos de colonização e de conquista dos povos nativos e de seus territórios. Mesmo que com outros contornos, os modos impositivos, racistas e monolíticos de se formular e propor escolaridade para os povos indígenas ainda evidenciam um cenário desigual, de profundas injustiças sociais<sup>48</sup> e políticas.

Os dados de 2016, da FUNAI, orientam que o Estado do Pará apresenta uma das maiores diversidades de povos indígenas do Brasil, o que faz com que seja necessário estudar e cada vez mais urgente problematizar esta realidade, buscando compreender o processo histórico de implementação das políticas públicas para a educação, observando-se os impasses, as tensões e conflitos quando dirigidas às populações indígenas.

Segundo este mesmo órgão, estima-se que aproximadamente 40% do total da população indígena vive na região Norte, sendo o Pará o segundo estado com maior número de indígenas. Em todo o território paraense são mais de 50 povos indígenas, em 62 Terras Indígenas delimitadas, declaradas, homologadas, regularizadas, encaminhadas e em estudo (FUNAI, 2016). Os dados informam ainda que os povos indígenas do Pará estão distribuídos nos seguintes troncos linguísticos: *Tupi* e *Tupi guarani*, *Macro-jê*, *Jê-Kayapó* e *Jê-timbira*, e nas famílias *Karib* e *Aruak*.

---

<sup>48</sup> Em 2014, o CIMI publicou um relatório sobre a Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil onde consta que de 2003 a 2014, 754 indígenas foram assassinados em solo brasileiro, em uma média anual de 68 casos.

Alguns estudos sobre os povos indígenas da região do Baixo Amazonas, e região de fronteira entre Brasil e Guaiana<sup>49</sup>, como os de Gallois (2005), informam que as populações indígenas que vivem nessas localidades enfrentam uma série de dificuldades para resguardar e manter seu modo de vida tradicional, considerando a perspectiva da percepção e reorganização da lógica da colonialidade. A principal dificuldade são as históricas lutas e os confrontos com as corporações transnacionais que dilapidam a floresta e exploram os recursos minerais, como estratégia neoliberal em favor do sistema econômico da modernidade/colonialidade, para beneficiar os impérios capitalistas na ordem transnacional do capitalismo global.

Devido a lentidão do processo de regularização e demarcação das Terras Indígenas, muitos territórios estão sujeitas à invasões e, por isso, a conflitos. Tal fato reflete a omissão do Estado, as ações violentas, destrutivas e ilegais contra os indígenas. O CIMI, órgão pastoral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), detectou que no Brasil há 654 terras indígenas com pendências administrativas, ou seja, que ainda não tiveram seu procedimento demarcatório concluído. Alguns povos esperam a conclusão dos trabalhos de demarcação oficial há mais de 20 anos (CIMI, 2015, p. 19). No Pará, a atual situação administrativa das Terras Indígenas pode ser evidenciada no quadro a seguir:

**Quadro 6** - Situação Administrativa das Terras Indígenas no Pará

UF	Homologadas	Declaradas	Identificadas	A Identificar	Sem Providências	Restrição	Total
PA	2	4	5	25	20	1	57

Fonte: CIMI, 2015.

É importante observar que nas Terras Indígenas com pendências administrativas há a presença de povos isolados, ou seja, aqueles com os quais ainda não foi feito contato. Muitas vezes tratam-se de unidades da federação onde o Estado brasileiro tem construído grandes empreendimentos, ou pretende construí-los, como hidrelétricas e rodovias (CIMI, 2015, p. 19). No processo de ocupação do interior dos estados nacionais, empreendido pelas estratégias neoliberais na Amazônia brasileira, muitos povos indígenas foram historicamente

<sup>49</sup>A região denominada de “Guianas” é descrita desde o século XVIII como uma grande “ilha natural” cujos contornos são dados pelas águas do oceano atlântico e pelos rios Amazonas, Orinoco, Negro, e o canal Cassiquiare. No entanto, como destaca Dreyfus (1993, p. 21), “as fronteiras naturais das Guianas e sua densa malha hidrográfica jamais constituíram barreiras culturais”. O que se nota nos vários registros histórico-etnológicos é a presença de densas redes de comunicação e intercâmbio entre os diversos grupos indígenas da região (GALLOIS, 2005).

escravizados ou cooptados, massacrados ou mortalmente infectados. Não é de estranhar que a ocupação indígena seja tanto maior onde menor tenha sido a penetração colonial.

Deste modo, é de se esperar que a atual ocupação indígena na Amazônia permaneça ou prevaleça em regiões remotas, fronteiriças, como as terras mais altas da região oeste do estado do Pará, onde vivem os povos que compõem o povo Wai-wai, no território indígena Nhamundá-Mapuera. Em 2016, o Instituto Socioambiental divulgou que há 419 territórios indígenas na Amazônia, soma 115.342.101 hectares ou 1.153.421 quilômetros quadrados. No ano de 2016, o desmatamento realizado dentro desses territórios na Amazônia já é quase o triplo do registrado em todo o ano passado. Em 2015, esse número foi de 67 quilômetros quadrados.

Os dados do CIMI (2013) mostram que desde a década de 1970 os povos indígenas do Pará também viviam em situação de vulnerabilidade social devido à implantação de grandes projetos, como a hidrelétrica de Tucuruí, as extensas rodovias que invadem seus territórios, o projeto da rodovia Transamazônica, dentre outros, representando os maiores impactos vivenciados neste século pelos povos indígenas do Pará, principalmente para aqueles que até então não foram contatados. Muitos projetos desenvolvimentistas tiveram início no período da Ditadura Militar<sup>50</sup> e partiam de um conceito homogêneo de desenvolvimento, desconsiderando as vocações locais, com a ideia de integrar a região a partir de um projeto das elites brasileiras e internacionais (PONTE, 2009, p. 271).

Entre tantos aspectos, como o sistema de exploração social, a situação de vulnerabilidade social<sup>51</sup>, de controle do trabalho, de recursos e produtos, o percurso histórico da política educacional para as populações indígenas no cenário desta região, ajuda-nos a entender como essas questões levantadas estiveram e ainda estão fortemente entrelaçadas neste estado. Grupioni (2006, p. 40) observou que foram décadas de políticas claramente “contrárias aos índios, ou ainda que favoráveis no plano de discurso e no plano legal, amplamente complacentes com práticas violentas, que visavam à extinção da diferença”.

Se a educação escolar voltada para as populações indígenas no Brasil é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às diferentes realidades, como no caso da Amazônia, toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente

---

<sup>50</sup> No Relatório da Comissão Nacional da Verdade (BRASIL, 2015), consta que entre os indígenas mortos durante o período da Ditadura Militar brasileira, estão 118 Parakanã, 14 Arara e 72 Araweté, no Pará; 3.500 Cinta-Larga, em Rondônia; 2.650 Waimiri-Atroari, no Amazonas; 354 Yanomami, no Amazonas e em Roraima; 1.180 Tapayuna, 176 Panará, 85 Xavante de Marãiwatsédé, em Mato Grosso; e 192 Xetá, no Paraná. (CIMI, 2015, p. 31). O relatório estima que a quantidade de indígenas assassinados deve ser exponencialmente maior.

<sup>51</sup> Os territórios indígenas na Amazônia são extremamente vulneráveis, invadidas constantemente por madeireiros, garimpeiros, fazendeiros, posseiros, biopiratas e outros aventureiros em busca do lucro fácil.

antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar a construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas, e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação institucionalizada de qualidade.

O Estado do Pará, segundo os dados de 2009, possuía uma população de 11.203 alunos indígenas, registrados nos dados<sup>52</sup> da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA). O ensino médio era o que possuía menor oferta, com taxa de crescimento pouco representativa e que se tornou uma das maiores reivindicações dos povos indígenas. Havia no Pará, em 2009, 11 escolas indígenas estaduais e 105 municipais, estando ligadas às Unidades Regionais de Ensino (URE), como informado pela equipe da Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC-PA (CEEIND)<sup>53</sup>. Trabalhavam nessas escola 478 professores indígenas. O quadro a seguir esboça as últimas informações disponíveis, de fontes diversas, sobre as características das populações indígenas do Estado do Pará, na interface com a educação.

**Quadro 7 - População Indígena no Pará e Educação.**

REFERÊNCIA	DADOS	FONTE
<b>População Indígena no Pará</b>	51.217 habitantes	IBGE, Censo Demográfico 2010.
<b>Pessoas residentes em Terras Indígenas</b>	38.036 pessoas	IBGE, Censo Demográfico 2010.
<b>Pessoas indígenas residentes em Terras Indígenas</b>	35.816 indígenas	IBGE, Censo Demográfico 2010.
<b>Pessoas indígenas residentes fora de Terras Indígenas</b>	15.401 indígenas	IBGE, Censo Demográfico 2010.
<b>Povos</b>	50	FUNAI (2016).
<b>Terras Indígenas</b>	62	FUNAI (2016).
<b>Línguas Faladas</b>	28	Catalogadas pelo Museu Emílio Goeldi.
<b>Escolas Indígenas</b>	11 estaduais e 105 municipais	Secretaria de Estado de Educação do Pará - 2009.
<b>Professores</b>	478	Secretaria de Estado de Educação do Pará - 2009.
<b>Alunos</b>	11.203	Secretaria de Estado de Educação do Pará - 2009.

Fonte: Cânciao, 2017.

Esses dados estão relacionados a uma série de problemas, de diferentes ordens. No que se refere aos relacionados à escolarização, destaca-se a dificuldade de acesso à educação

<sup>52</sup> Estes foram os últimos dados divulgados pela SEDUC-PA.

<sup>53</sup> Há poucas fontes sobre os dados da Educação Escolar Indígena no Pará, sendo a SEDUC-PA o órgão do Estado que detém essas informações, nem sempre disponíveis.

escolar nos territórios indígenas, reflexo dos investimentos em políticas públicas para educação escolar para as populações indígenas, executados para as grandes regiões brasileiras, em especial para a Amazônia, que comporta o maior contingente populacional indígena, num total de 205.374 sujeitos (IBGE, 2000).

É importante registrar que no Estado do Pará, as políticas públicas na área de Educação Escolar Indígena têm início em 1989, por meio de um convênio realizado entre a Secretaria de Estado de Educação, Fundação Nacional do Índio, Companhia Vale do Rio Doce e o povo Parkatêjê, resultando no “Projeto Parkatêjê”<sup>54</sup>, cuja atribuição era atender indígenas em nível de ensino fundamental. A partir de 2001, essa modalidade de ensino passa por diversas mudanças, o que se deu pela promulgação da Lei N.º 10.172, que exigia mais responsabilidades do estado e dos municípios sobre esta modalidade da educação; o estabelecimento das diretrizes, metas e objetivos através do Plano Estadual de Educação; e a Carta dos Povos Indígenas do Pará, cunhada no período da “I Semana dos Povos Indígenas do Pará”, realizada em abril de 2007, e entregue oficialmente ao Governo do Estado.

Conforme consta no “Programa Pará Indígena”, o processo de estadualização do ensino fundamental foi ministrado para dois povos: Gavião (Parkatêjê e Krikatêjê) e Tembê, do Alto rio Guamá. Os demais foram e ainda são atendidos pelo sistema municipal. O município, de acordo com a legislação, tem a responsabilidade de ofertar a educação infantil e o ensino fundamental; e o Estado, o ensino médio. Nesse contexto, a Educação Escolar Indígena está sob a responsabilidade da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena da SEDUC-PA, que tenta manter, sem maiores investimentos, cursos de formação de professores indígenas, por meio da “Escola de Formação de Professores Índios”.

A SEDUC-PA já possibilitou parcas formações em Magistério Indígena no Pará, cursos ofertados nos municípios de Santarém, Aveiro, Belterra, Oriximiná e Marabá. Tais cursos são ministrados em módulos e a dificuldade principal é a regularidade temporal, visto que não é obedecido um calendário sistemático. Uma experiência de Educação Escolar Indígena na Educação Profissional aconteceu no município de Jacareacanga, para os jovens Munduruku, onde foi ofertado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI/Brasília), em parceria com o MEC, os cursos de Pedagogia, Enfermagem e Técnico Florestal, para cerca de 200 alunos indígenas. Todavia, ainda que tenham sido efetivados esses investimentos, a realidade aponta a ausência de execução de políticas públicas voltadas à continuidade dos

---

<sup>54</sup> Nos anos de 2008 e 2009, 454 indígenas realizaram exames de supletivo especial para povos indígenas e 38 indígenas Kayapó receberam e concluíram o ensino fundamental. Nesse período foi também ofertado o magistério indígena para 416 alunos de 28 povos indígenas, por meio desse convênio.

estudos da juventude indígena, a qual apresenta uma demanda cada vez mais crescente, sendo silenciada pelo Estado. Em alguns territórios, o governo só tem atendido a Educação Escolar Indígena por meio do sistema modular de ensino. Os professores circulam por vários territórios indígenas, na maioria das vezes sem ter qualquer conhecimento sobre as culturas, para atender a essas populações com o nível médio. Por meio da chamada “Escola Itinerante”, a SEDUC-PA busca a formação de professores indígenas para atuar nas séries iniciais e na Educação Infantil.

Os dados provenientes da CEEIND/SEDUC-PA orientam que o magistério indígena é ofertado pela SEDUC desde 2011 e já formou 242 professores em seis polos: Altamira, Capitão Poço, Marabá, Oriximiná, Santarém e São Félix do Xingu, entre os anos de 2011 a 2013. A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC também apresentou os números do Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI), mostrando que já atendeu 3.742 jovens indígenas em 31 aldeias do Estado, entre 2011 e 2013, sendo necessário estudos que revelem as reais condições de atendimento. Marra (2015) observa que alguns territórios indígenas são atendidos por outros estados, como as Terras Indígenas Parque do Tumucumaque (Tiriyó e Kaxuyana) e Rio Paru D’Este (Apalai, Wayana e Tiriyó), cujas escolas estão vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Amapá.

Em 2003 e 2004, a SEDUC desenvolveu cursos para professores indígenas por meio de convênio com o programa FUNDESCOLA. Em 2005, por meio de convênio com o “Programa de Melhoria do Rendimento Escolar” (FUNDESCOLA), foi realizado o curso de formação para 45 professores indígenas dos Polos Belém e Marabá. Nesse mesmo ano, por meio de convênio com o FNDE, a SEDUC-PA ofertou cursos para professores indígenas nos Polos de Belém e Redenção e fez parceria com o “Programa Raízes”<sup>55</sup>. Em 2006 foi realizado curso de formação nos Polos de Jacareacanga e Oriximiná, atendendo a 89 professores indígenas.

A SEDUC-PA passou a dirigir a execução das ações educativas em âmbito estadual a partir do ano de 1995, quando foi criado na estrutura desse órgão uma Seção de Educação Escolar Indígena, funcionando junto ao Departamento de Ensino Fundamental. Esse departamento era responsável pela execução das ações de educação escolar entre os povos indígenas, em decorrência do Decreto Presidencial N.º 26/1991 e da Portaria Interministerial N.º 559/1991, que estimulou a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena nas

---

<sup>55</sup> O “Programa Raízes” foi criado no de 2000, por meio do Decreto N.º 4.054. O principal objetivo era articular o governo estadual às demandas dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/html/leis/pa06.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2015.

SEDUC. Nesse período, a SEDUC implantou o “Programa de Educação Parkatêjê”. Gonçalves (2010) explica que uma das primeiras ações do Estado com relação à Educação Escolar Indígena foi a criação desse programa, por meio do Convênio nº 0333/1990, entre a SEDUC/PA, a FUNAI (AER3-Marabá), a Companhia Vale Rio Doce (CVRD) e o povo indígena Parkatêjê. Foi criada uma escola por meio desse programa, mas esta só funcionou até o ano de 1995.

Com o processo de descentralização e municipalização desencadeados na década de 1990, a execução do ensino fundamental ficou sob a responsabilidade dos municípios. A Educação Escolar Indígena de 1ª a 8ª série foi então descentralizada, ficando a sua operacionalização a cargo das secretarias municipais de educação. No Estado do Pará, o processo de municipalização do ensino fundamental foi iniciado a partir de 1997. As parcerias estabelecidas, nesse processo, foram fundamentais para a efetividade das ações. Com esse entendimento, a SEDUC-PA realizou ações de Educação Escolar Indígena em conjunto, ao longo dos anos, com os municípios “que possuem aldeias indígenas, FUNAI, FUNASA, Missões Católicas e Evangélicas e o Programa Raízes” (GONÇALVES, 2010, p. 125).

No âmbito da Educação Escolar Indígena no Pará foram elaborados alguns dispositivos legais, de modo a institucionalizar esta modalidade de ensino. Fazem parte desse conjunto de dispositivos, segundo Gonçalves (2010, p. 125-126):

- 1) a **Resolução N.º 880**, de 16 de dezembro de 1999, que fixa normas para estrutura e funcionamento da Escola de Educação Indígena junto ao Sistema de Ensino do Estado do Pará;
- 2) a **Resolução N.º 361**, de 18 de setembro de 2001, que autoriza a realização de Exames Supletivos Especiais em nível de conclusão do Ensino Fundamental, para Comunidades Indígenas;
- 3) a **Resolução N.º 505**, de 16 de setembro de 2002, que aprova Estruturas Curriculares Unificadas para o Ensino Fundamental, de 1ª a 8ª séries e em ciclos (1º ao 4º ano), adotados pela rede de Escolas Indígenas do Estado do Pará;
- 4) a **Resolução N.º 257**, de 22 de maio de 2003, que aprova a Proposta Curricular do Curso Normal em nível médio, Formação e Professores Índios do Pará, Secretaria Executiva de Estado de Educação do Estado do Pará;
- 5) a **Resolução N.º 030**, de 04 de fevereiro de 2004, que trata da aprovação da Proposta de Regimento Unificado para Escolas Indígenas do Pará;
- 6) e a **Resolução N.º 325**, de 08 de setembro de 2005, que concede Validação de Estudos ao Projeto de Formação de Professores Indígenas Munduruku, da SEDUC-PA.

A partir de 1999, a Seção passou a contar como base de suas diretrizes, em nível estadual, com a **Resolução N.º 880**, de 16 de outubro de 1999, que trata das normas para estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas junto ao Sistema de Ensino do estado do Pará. Essa última Resolução observa vários itens da Legislação Federal, então constantes na **Resolução N.º 03/99**.

Em 2002, em continuidade ao processo de organização das escolas indígenas, o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE) aprovou as estruturas curriculares unificadas para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e em ciclos: 1º ao 4º ano. Essas estruturas passaram a ser adotadas pelas escolas indígenas do estado, sem as devidas orientações, possibilitando que o ensino fundamental fosse ofertado em séries ou em ciclos.

Para que pudesse dar conta da formação de professores indígenas no curso normal em nível médio (Resolução N.º 257/2003), a SEDUC criou, por meio da Portaria N.º 0203/2003, a “Escola Itinerante<sup>56</sup> de Formação de Professores Índios do Pará”, que passou a funcionar como anexo ao “Instituto de Educação do Pará” (IEP). O objetivo era atender a essa demanda cada vez mais crescente. Para tanto, SEDUC estabeleceu sete polos de atendimento: 1) Polo Oriximiná (Povos Wai-wai, Tirió, Hixkaryana, Katuena, Kaxuyana, Mawayana, Xereu, Wayana, Tunayana e Cikyana); 2) Polo Marabá (Povos Anambé, Arara, Asurini, Amanayé, Guarani, Karajá, Kuykatêjê, Parkatêjê, Parakanã, Surui, Atikum e Xikrin do Catete); 3) Polo Jacareacanga (Povo Munduruku); 4) Polo Redenção (Povo Kayapó); 5) Polo Altamira (Povos Arara, Araweté, Asurini, Juruna, Kuruaya, Kararaô, Parakanã, Xipaya e Xikrin do Bacajá); 6) Polo Belém (Povo Tembê); e 7) Polo Santarém (Povos Cara Preta, Maitapu, Tupaiú e Tupinambá, Borari, Tapajós).

No que se refere à oferta do ensino médio de responsabilidade do Estado, via Secretaria Estadual de Educação, somente no ano de 2009 esse processo começou a ser implantado em territórios indígenas. Cabe observar que tais escolas não possuíam estrutura física, e muitos ainda não possuem, nem recursos pedagógicos para sua efetivação, daí a justificativa para implantar o Sistema Modular de Ensino (SOME). Nessa primeira experiência, foram atendidos alunos dos povos Assurini, Suruí Aikewara, Xikrin do Cateté, Tembê, Arapiún, Tapajó, Munduruku, Katuena, Kishikariana, Mawayana, Wayana, Cikyana, Tunayana, Tirió, Wai-wai e Xeréu.

No que se refere ao ensino superior indígena no Pará, em julho de 2012, a UEPA ofertou as primeiras turmas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, para os povos Gavião, Suruí Aikewara e Tembê-Guamá, sendo concluído esse curso somente em abril de 2016. Em julho de 2013, ingressaram nesse curso turmas de indígenas Wai-wai e Tapajós Arapyú. No ano de 2015 ingressou uma turma de indígenas Kayapó. Em janeiro de 2016 foi formado turmas com indígenas Asurini do Trocará, Tapajós Arapyú-Caruci e Tembê-Gurupi. Neste ano de 2017, a UEPA abriu vagas para a primeira turma da especialização em Docência

---

<sup>56</sup> Marra (2015) explica que o projeto foi denominado “Escola Itinerante” devido ao fato de não haver local específico para os professores atenderem (ministrando aulas) os alunos de diversos povos indígenas.

em Educação Indígena Escolar no Pará, havendo vagas aos egressos dos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Os professores indígenas Wai-wai do território Nhamundá-Mapuera concluíram neste ano de 2017 o curso de Licenciatura Intercultural Indígena promovido pela UEPA. Há que se registrar que depois de muitas reivindicações e embates políticos, há estudantes indígenas fazendo curso de nível superior na Universidade Federal do Pará (UFPA)<sup>57</sup>, por meio de vagas específicas, ou em faculdades particulares em Belém e Marabá. Desde 2011, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)<sup>58</sup> realiza o Processo Seletivo Especial (PSE) indígena, que reserva anualmente 65 vagas exclusivas para indígenas, que são submetidos a uma seleção em três etapas: redação, entrevista e avaliação dos documentos. Os indígenas têm ingressado em vários institutos da universidade. Paladino (2016, p. 99) mostra que os povos indígenas com maior acesso<sup>59</sup> a uma formação de pós-graduação na região Norte do Brasil provém do Alto Rio Negro: 17 pessoas, no total (pertencentes a seis povos indígenas diferentes: Tukano, Tariano, Baniwa, Baré, Tuyuka e Piratapuaia).

No ano de 2009 ocorre a pactuação pela Educação Escolar Indígena, por meio do Decreto N.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que definiu uma nova forma de organização da Educação Escolar Indígena em *Territórios Etnoeducacionais*<sup>60</sup>(TE). Trata-se de “uma nova base política administrativa de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena no Brasil” (LUCIANO, 2010, p. 1). Os Territórios Etnoeducacionais (TE) são áreas territoriais a fim dar visibilidade às “relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento” (Ibidem, 2010, p. 2).

A definição dos Territórios Etnoeducacionais seguiu as demandas advindas dos povos indígenas, considerando suas relações territoriais, o patrimônio material e imaterial, e os demais elementos identitários de cada povo que constitui o T E. Segundo o mesmo autor, nos planos precisam constar as demandas, as necessidades administrativas, físicas, de infraestrutura e de recursos pedagógicas, a definição de recursos financeiros específicos para

---

<sup>57</sup> Não foram fornecidos dados sobre os estudantes indígenas da UFPA.

<sup>58</sup> Em 2016 havia na UFOPA 240 estudantes indígenas que entraram pelo PSE e 15 que entraram pelo Processo Seletivo Regular (PSR), pela cota dos 50% oriundos de escola pública. Estes estudantes são de aproximadamente 20 povos, e estão distribuídos em todos os institutos, pois para o PSE indígena e quilombola há vagas em todos os cursos.

<sup>59</sup> Informação com base nos dados são de 2011, levantados por Luciano Baniwa.

<sup>60</sup> Os TE foram pensados como um espaço de articulação das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, envolvendo seus diferentes atores e agentes (MEC, FUNAI, Estados, Municípios, Universidades, Institutos Federais, ONGs) na discussão e planejamento conjunto das ações.

garantir a viabilidade e efetividade dos planos de ação de cada um dos territórios; assim como o diagnóstico, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos planos de ação e da qualidade dos serviços de atendimento nas escolas indígenas. No Estado do Pará foram pactuados quatro Territórios Etnoeducacionais: *Ixamná* (onde estão enquadrados os povos Wai-wai), *Tapajós Arapyu*, *Médio Xingu* e *Mebengokre* (Kayapó).

Há que se destacar no Pará uma série de problemas enfrentados na Educação Escolar Indígena, que vai desde a falta de compromisso do próprio Estado e de algumas secretarias de educação, os quais iniciam os cursos, mas não dão a devida assistência estrutural para que haja continuidade no processo. Entre tantos problemas evidenciados, destaca-se a falta de estrutura das escolas indígenas, a falta de bibliotecas com material impresso na língua indígena de cada povo. Muitas escolas que atendem a Educação Escolar Indígena neste Estado estão em condições insalubres: não há água encanada, energia elétrica, rede de esgoto, as instalações sanitárias são inadequadas.

A carência de formação de professores indígenas no Estado para o trabalho docente nos territórios indígenas é outro grave problema. As ações formativas promovidas pelas secretarias de educação ainda são centradas na formação de professores não indígenas. Faltam professores em muitas escolas indígenas e há situações em que, ao invés de realizarem concursos públicos, os professores são mantidos sob o regime de contrato temporário, o que têm implicações concretas sobre sua carreira e em seus vencimentos. É somente por meio de intensas lutas que os povos indígenas têm conquistado alguns avanços. Todas essas demandas estão provocando novos cenários políticos para os povos indígenas, eles estão cada vez mais conscientes de seus direitos e têm lutado cada vez mais pelo reconhecimento de seus direitos coletivos.

Na Seção 3, o levantamento realizado sobre a produção acadêmica acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil mostrou que essa temática, tendo em vista as teorias decolonial e pós-colonial, tem despertado certo interesse no campo interdisciplinar. Foi possível verificar que ainda não há estudos sobre os povos indígenas wai-wai nessa vertente, o que contribui para fundamentar a importância deste estudo. A partir das considerações sobre a legislação e as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil, foi possível obter um breve panorama das lutas pelos povos indígenas pela expansão dos sistemas educativos e o aumento progressivo das oportunidades. O cenário da Educação Escolar Indígena no Pará mostrou que neste estado as ações das políticas sociais e educacionais dirigidas aos povos indígenas ainda são atravessadas pela falta de atenção e de compromisso, tanto por parte da SEDUC quanto por parte das secretarias municipais de educação.

## SEÇÃO 4

### OS WAI-WAI DA AMAZÔNIA BRASILEIRA



Nesta seção, apresentam-se os sujeitos do estudo nos seus processos intergrupais, redes de trocas, tensões e conflitos, característicos de suas relações em movimento. Discute-se a cosmogonia com ênfase na ancestralidade da cultura do povo Wai-wai. Destaca-se a atual organização social deste povo indígena, alguns aspectos sociolinguísticos e a situação escolar. Abordam-se também as questões de Bi/Multilinguismo, Educação Bilíngue e escolarização diferenciada, conforme prevê a legislação em vigor e as pesquisas nesse campo de estudo, na interface com a aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto da Escola Indígena e da Aldeia Mapuera.

#### 4.1 Quem são os Wai-wai da Amazônia brasileira?

As origens dos primeiros povos das américas são motivo de questionamentos por parte dos estudiosos. Algumas teorias tentam explicar a chegada dos povos nativos a este continente, todavia, há certo consenso entre boa parte dos historiadores de que tais migrações se deram pelo estreito de Bering, há cerca de 12 mil anos. Mas existem evidências de que os grupos humanos podem ter chegado à América do Sul muito antes, tanto por via terrestre quanto por via marítima, há 30 mil anos (GUIDON, 2002, p. 37).

Esses movimentos migratórios vivenciados pelos povos nativos das Américas são muito presentes historicamente e continuam a acontecer nos dias atuais nas sociedades modernas. Tais empreendimentos sempre tiveram objetivos políticos, econômicos, naturais e

culturais, e são determinados por diversos fatores; entre eles, pela ideia de território. Saquet (2009) explica que a ideia de território muitas vezes aparece como a ligação ao chão, enraizamento, anexação, fixação, onde a natureza ainda não foi transformada; e que a reterritorialização pode ser entendida como mudança, transformação, separação e desligamento. Para além destas ideias, o autor ainda problematiza os termos territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade (T-D-R):

O território também significa pensamento, relações sociais e mesmo cósmicas, naturais, psicossociais, desterritorialização e territorialização, especialmente, no nível do pensamento. Ficam evidentes, também, aspectos da economia (capital), da cultura (conhecimento) e da política (Estado) tratados no plano filosófico, o que inspirará outras abordagens teórico-metodológicas e/ou vinculadas aos processos de T-D-R e manifestações simbólico-culturais e políticas efetivadas na vida cotidiana (SAQUET, 2009, p. 120).

Tratam-se de processos em níveis sociais e naturais (mas também no nível de nossos pensamentos<sup>61</sup>) que se efetivam *na* e *com* a territorialidade cotidiana. As motivações, conforme o mesmo autor, podem se dar no nível político-econômico, pela imposição do poder de grupos dominantes; por questões de ordem ambientais, quando há escassez de alimentos e outros recusos; ou por questões culturais peculiares à alguns povos indígenas, a exemplo dos grupos nômades. Essas aproximações conceituais sobre a ideia de território contribuem para a compreensão dos contextos indígenas e dos povos tradicionais que vivenciaram e vivenciam constantes situações de desterritorialidades e reterritorialidades, por diferentes fatores, como o caso dos povos Wai-wai da Amazônia setentrional.

O povo<sup>62</sup> indígena “Waiwai”, “Uaiuai” ou “Wai-wai”, como conhecidos pela literatura etnológica, é uma designação genérica para um conjunto de grupos indígenas que se uniram em um dado momento histórico e hoje habita uma extensa região que compreende o sul da Guiana (rio Essequibo), o leste do Estado de Roraima (rios Jatapu e Anauá) e o noroeste do Estado do Pará (rio Mapuera), na Amazônia setentrional, na região onde a Serra Acaraí delimita a fronteira entre o Brasil e a Guiana<sup>63</sup>. São falantes da Língua Wai-wai, além

<sup>61</sup> Está relacionado ao vínculo afetivo, aquele que foi construído por intermédio das experiências com o espaço, o tempo e o lugar. É o sentimento de pertencimento ao lugar. O homem age no território, espaço (natural e social) de seu habitar, para produzir, viver (objetiva e subjetivamente) (SAQUET, 2006, p. 81).

<sup>62</sup> Neste trabalho uso a expressão “povo” para me referir aos grupos indígenas do território indígenas Trombetas Mapuera e Nhamundá-Mapuera, uma vez que o significado desta expressão muito se assemelha ao conceito nativo de *yana* ou *yenna*. Trata-se de uma designação sufixal que na Língua Indígena Wai-wai e Hixkaryana significa um coletivo de pessoas humanas, mas também este pode ser estendido às pessoas não humanas. Por exemplo, Katxuyana (*Katxu* + *Yana*) quer dizer povo (*Yana*) do rio Katxuru (rio Cachorro) (CAIXETA DE QUEIROZ, 2015, p. 106).

<sup>63</sup> Atualmente República Cooperativa da Guiana. No território da Guiana, há duas aldeias no sul do país que vêm sendo chamadas de “Erepoimo” (que fica próximo a um local conhecido como pista “Parabara”) e “Masakinyari” situada no rio Kuyuwini e alto Essequibo.

de outras línguas da família Karib, questão que será abordada na subseção seguinte com mais detalhamento. O antropólogo dinamarquês Niels Fock (1963, p. 9), quem muito contribuiu para a compreensão da cultura Wai-wai antes da presença missionária entre eles, observou que “wai-wai” foi um termo criado pelos Wapixana<sup>64</sup> para designar um povo indígena que possuía a pele mais clara<sup>65</sup>. Na Língua Wapixana, segundo o mesmo autor, “Wai-wai” possui o mesmo significado de “farinha branca” ou “tapioca”<sup>66</sup>.

Do ponto de vista cultural, a formação<sup>67</sup> Wai-wai deriva de uma mistura de grupos originais de indígenas Wai-wai, Parukoto, Tarumã e Mawayana. Assim, em determinado contexto, um Wai-wai pode se autodenominar Parukoto, como fazem os Katuena, os Hixkaryana<sup>68</sup>, os Xereu e outros. Portanto, a questão de saber quem são exatamente os Wai-wai é complicada, tanto para os antropólogos quanto para os próprios indígenas (HOWARD, 1993, p. 230). Ao realizar pesquisa de campo nesta região nos anos de 1954 e 1955, Niels Fock já observava a dificuldade de determinar esse grupo devido à origem misturada. Todavia, segundo ele, do ponto de vista étnico, os Wai-wai são dominados pelos Parukoto; muito embora, do ponto de vista linguístico, pareçam independentes (FOCK, 1963, p. 9).

No Brasil, eles ocupam três Terras Indígenas (T I): T I Wai-Wai (RR), no sudoeste de Roraima; T I Nhamundá-Mapuera (AM/PA), no noroeste do Pará e norte do Amazonas; e T I Trombetas-Mapuera (AM/RR/PA), a qual abrange uma grande área entre o extremo sul de Roraima, o extremo norte do Amazonas e o noroeste do Pará. A primeira área do complexo cultural Tarumã/Parukoto demarcada foi a Terra Indígena Nhamundá-Mapuera, localizada nos Estados do Amazonas e do Pará. A figura a seguir mostra a localização das Terras Indígenas Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera. Nesta última está localizada a Aldeia Mapuera (ou Yxamna), *locus* deste estudo.

---

<sup>64</sup> O povo Wapixana, falantes de Aruak no norte-amazônico, constitui uma população total de cerca de 13 mil indivíduos, habitando o interflúvio dos rios Branco e Rupununi, na fronteira entre o Brasil e a Guiana.

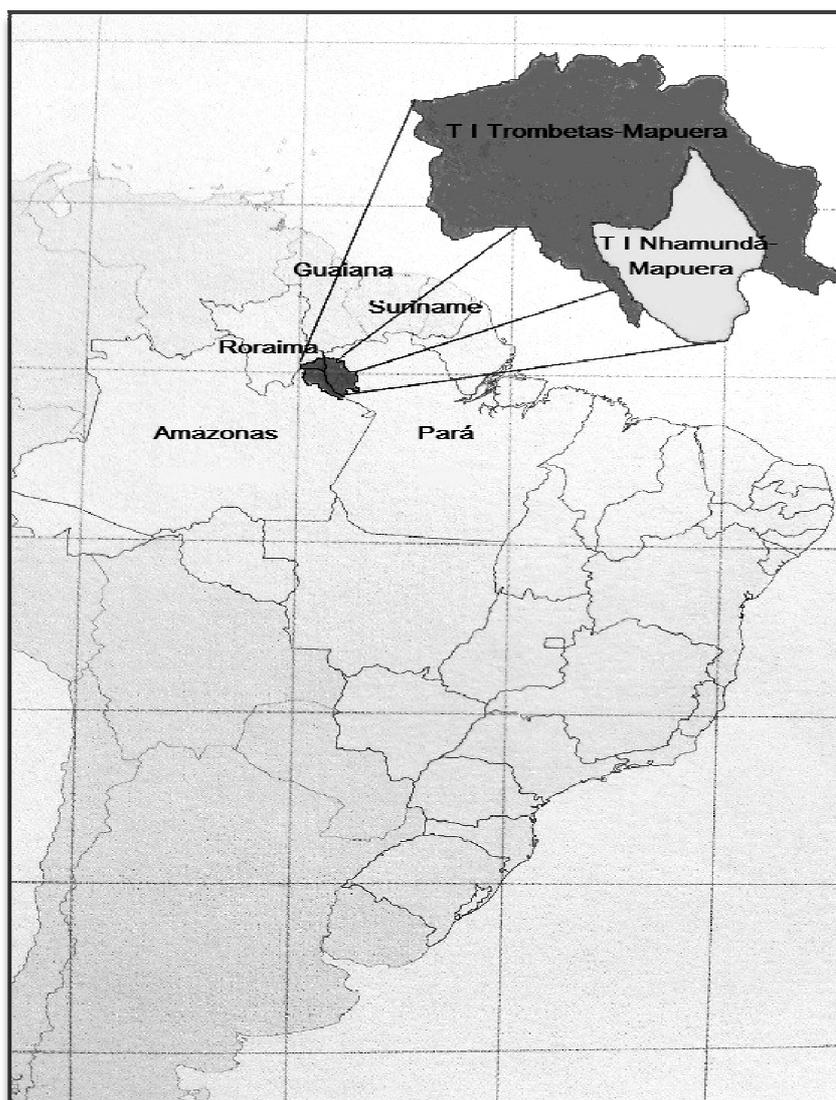
<sup>65</sup> Howard (2001, p. 46) explica que a diferença de cor entre os Wai-wai e os Wapixana deve-se à maior exposição destes últimos ao sol, já que eles vivem numa região de savanas, onde a vegetação é baixa, e os Wai-wai vivem no meio de uma densa floresta, protegidos, de certa forma, dos raios solares.

<sup>66</sup> Tapioca ou beiju são produtos da mandioca preparados pelas mulheres Wai-wai. Uma refeição pode não ter graça se faltar carne, mas se faltar farinha ou beiju, para eles não é uma refeição; daí serem chamados “Povo da Tapioca” (HOWARD, 1993, p. 245).

<sup>67</sup> Segundo Porro (2008), há carência de trabalhos antes do século XIX sobre a ocupação populacional desta área: fronteiras com as Guianas, Suriname e em outros rios.

<sup>68</sup> No final de 1950, os Hixkaryana somavam um total de 70 a 75 pessoas. Eram os únicos habitantes do rio Nhamundá, vivendo em cinco aldeias, concentrados, em sua maioria, na aldeia Cassauá.

**Figura 2** - Localização das Terras Indígenas Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera.



**Fonte:** Elaborado pelo autor. Câncio, 2017.

As fontes históricas disponíveis, indicam que os primeiros contatos dos povos Waiwai com segmentos das sociedades nacionais (registros missionários, cronistas e documentos oficiais) se deram por meio da existência de uma ampla rede nativa de intercâmbios, por onde circulavam objetos, técnicas, rituais e pessoas; e também para um constante movimento de fusão e dispersão como característica estrutural desses grupos, que compartilhavam diversos traços sociocosmológicos (DIAS JUNIOR, 2005; QUEIROZ, 2008).

Segundo Howard (1993, p. 234), havia um sistema de troca intertribal que se alargava para além da região do Mapuera-Esequibo, articulando-se com muitos outros povos, formando, assim, uma vasta rede que se estendia do Brasil setentrional até à Venezuela e às colônias inglesa, holandesa e francesa nas Guianas, relação que ainda ocorre até hoje. A

possibilidade de pensar essas relações tem contribuído para analisar a articulação entre a esfera local, regional, nacional e transnacional nos espaços fronteiriços e perceber a dinâmica das identificações e das representações sobre o “outro”.

Caixeta de Queiroz (2008, p. 203), por sua vez, registra que as primeiras informações sobre os Tarumã-Parukoto foram fornecidas por Harcourt<sup>69</sup>, no começo do século XVII. Mas somente no século XVIII, quando do “descimento” destes para as missões do Amazonas, foi que Frei Francisco de São Manços, conhecido como o primeiro português a subir o rio Trombetas, passa a descrever<sup>70</sup> alguns daqueles povos, como os Xereu, os quais eram inimigos dos Parukoto e habitavam um dos afluentes do rio Trombetas. Sobre a questão do descimento e o deslocamento linguístico provocado por esses fatores, entre outros, Freire (2014) comenta que no período imperial

A catequese, o sistema de trabalho e as aldeias de repartição para onde índios de diferentes línguas eram descidos foram [...] as instâncias responsáveis pelo deslocamento linguístico ocorrido com indivíduos e comunidades linguísticas, o que acabou resultando na extinção de centenas de línguas particulares, substituídas num primeiro momento pela *língua geral* e posteriormente pelo português (FREIRE, 2014, p. 372, grifo do autor).

De 1725 a 1759, Protássio Friel<sup>71</sup> (1958) registrou que havia uma missão católica entre os Wabui, na bacia do rio Nhamundá, os quais haviam sido “descidos” das margens do rio Trombetas pelo Frei Francisco de São Manços. Os dados indicam que, provavelmente, os Hixkaryanas e os Xereu de hoje sejam os Wabui, vindos do Trombetas, mesclados com os outros grupos do Nhamundá (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008, p. 204). Segundo Caixeta de Queiroz (2015, p. 109), o frei Francisco de São Manços era o responsável pela vila de São João Batista de Nhamundás, e este, ao viajar pela primeira vez ao Trombetas, em 1725, encontrou os Abuí (Wabuí) no lago Nhamundá. Conforme Porro (2008, p. 388), foram trazidos e assentados “na missão 162 índios da nação Babuhi [Uaboy], além de 70 da nação Nhamundá, provavelmente do rio homônimo”.

Howard (2002) registra que coube a Robert Schomburgt, nas décadas de 1830 e 1840, fazer os primeiros registros mais detalhados dos povos do complexo cultural Tarumã-

<sup>69</sup> Pesquisador que visitou a Guiana em 1828.

<sup>70</sup> Tais expedições foram minuciosamente descritas por frei Francisco de São Manços no documento chamado “Relatório”, o qual é considerado o mais importante documento escrito sobre a região, durante todo o período colonial, porque nomeia e localiza um conjunto de cerca de cinquenta nações indígenas, quase todas ignoradas pelas fontes históricas e etnográficas disponíveis, conforme Porro (2008).

<sup>71</sup> Protássio Friel era um missionário franciscano que se tornou pesquisador do Museu Goeldi. Fez várias incursões pelo interior da região centroguanense no decorrer dos anos 1940-1950.

Parukoto. A denominação Tarumã-Parukoto é utilizada pelos estudiosos para se referir a este contexto etnográfico constituído de uma rede de relações culturais, rituais, comerciais e conflituais que abriga diferentes grupos, em sua maioria pertencentes à família linguística Karib, que se uniram formando o povo, hoje conhecido como Wai-wai. Trata-se, na verdade, da reunião de grupos indígenas que apresentam grande diversidade cultural e linguística.

Há uma hipótese de que muitos desses grupos sejam provenientes da migração dos Tarumã, vindos do rio Negro para o alto Essequibo; ou de que eles vieram do sul, subindo os afluentes do rio Amazonas com os rios Nhamundá e Trombetas, fugindo tanto de portugueses quanto de brasileiros, assim como de outros indígenas *caribes* e *manaos*, que faziam expedições de perseguição e captura na região, à serviço dos holandeses (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008, p. 205). Portanto, segundo Caixeta de Queiroz (2008, p. 205-206), quando se utiliza a denominação Wai-wai, deve-se incluir aí os sobreviventes desse projeto colonial que expulsou esses povos indígenas para as regiões mais afastadas do alto Trombetas, Mapuera e Jatapu. É válido observar, no entanto, conforme o mesmo autor, que foram as relações de intercassamentos com outros grupos que permitiram que os Wai-wai de hoje continuassem existindo.

Esses movimentos iniciais indicam que os povos do Complexo Cultural Tarumã-Parukoto vivenciaram intensos conflitos que provocaram o deslocamento e o abandono de seus territórios, ou seja, eles sempre vivenciaram situações de desterritorialidades e de reterritorialidades, devido às agressivas políticas de colonização, que ocasionaram a separação e o desligamento do território. É importante considerar que, para Saquet (2009, p.120), território também significa pensamento, relações sociais e mesmo cósmicas, além de manifestações simbólico-culturais e políticas efetivadas na vida cotidiana. Esse processo de desterritorialização se estabelece dentro desta ideia de *Colonialidade do Poder*, através do progresso e da política “civilizatória” do território.

Segundo Farage (1991, p. 98-99), na segunda metade do século XVIII, investidas de aprisionamento de indígenas ocorreram no alto curso do Essequibo, e estas foram acompanhadas por violências. O autor comenta que os documentos da administração colonial holandesa mencionam maus tratos, abuso sexual de mulheres e incitamento de guerras intertribais. Essas incursões ao sul da Guiana perderam o fôlego a partir de 1790, com a alternância de posse dos estabelecimentos coloniais entre ingleses, franceses e holandeses, e com a proibição do tráfico de indígenas escravizados, em 1793.

Em 1884, o geógrafo francês Henri Coudreau (1899) relata que encontrou os Wai-wai no rio Mapuera, perto da região ao sul da serra Acaraí, e que a área ao norte desta serra

era ocupada somente pelos Tarumã. Ele aponta também para a existência de uma ampla rede de trocas entre os Wai-wai com vários outros grupos daquela região. Após a morte de Henri Coudreau, sua esposa, Olga Coudreau (1900), prosseguiu às expedições e relatou que os Wai-wai e os Mawayana não possuíam bens europeus, mas descreve as habilidades deles em trocar artigos, como miçangas, espelhos, facões, pentes e machados.

A colonização holandesa do baixo Essequibo, impulsionada a partir da segunda metade do século XVII pela produção açucareira, conduziu comerciantes para o interior da Guiana, em busca de produtos e da escravização indígena. Farage (1991, p. 86-89) observa que se trocavam indígenas aprisionados por armas de fogo, roupas de algodão, machados, facas, anzóis, sal, açúcar, bebidas alcoólicas, pentes, espelhos e miçangas. Tal comércio se desenvolveu pelos caminhos das redes de trocas entre esses povos, utilizando como intermediários os próprios indígenas, e propagando-se pelos territórios da costa guianense até aos domínios coloniais portugueses e espanhóis. No século XVIII, os povos dessa região sofriam pressão dos holandeses, os quais buscavam mão de obra escrava em troca de mercadorias manufaturadas (CAIXETA DE QUEIROZ, 2015, p. 111).

Caixeta de Queiroz (2015) explica também que houve, no século XIX, uma extensa rede de relações entre indígenas e povos de origem africana nessa região, a partir do Brasil, alargando-se, inclusive, aos países vizinhos. O autor comenta que parte da população indígena parece ter se distanciado para as cabeceiras dos rios com a chegada dos “negros estrangeiros” que fugiam da escravidão. No entanto,

Os grupos Tunayana e Katuena, que ocupavam o interior do rio Turuna e o alto rio Trombetas, lá ficariam, sem quase nenhum contato direto com os brancos até os anos de 1960, limitando-se ao uso de material lítico (pedra) ou madeira na confecção dos seus instrumentos de trabalho. Já os povos do Complexo Warikyana (do qual fazem parte os Katxuyana, que habitavam os cursos do médio rio Trombetas, como os rios Cachorro, Ambrósio, Kuhá e Yaskuri) parecem ter sofrido duros abalos demográficos em função, sobretudo, das doenças trazidas pelos quilombolas (ou “mocambeiros”, como foram descritos pelos viajantes e administradores), ou por frentes de colonização (CAIXETA DE QUEIROZ, 2015, p. 113).

Embora no final do século XIX tenha ocorrido, de certa forma, o abrandamento da perseguição e da captura aos povos de origem africana do Alto Trombetas, pode-se dizer que houve, igualmente, a continuidade do processo de conversão religiosa, de pregação da fé entre os indígenas e povos de origem africana daquela região, o que repercutiu na formação de vilas sob orientações religiosas, como o caso de Oriximiná.

Com relação às áreas de fronteiras no Norte do Brasil, Souza (2006, p. 19-20) explica que

Não havia uma organização missionária institucionalizada para a catequese das nações indígenas residentes na fronteira entre o Brasil e a Guiana Inglesa, apenas campanhas esporádicas de evangelização, frutos das comunidades eclesiais localizadas em Georgetown. Houve também casos isolados de índios Makuxi, em sua maioria, bem como de índios Patamona, Jaricuna e Ingarikó que aderiram ao cristianismo pelo curto convívio com as antigas missões anglicanas do século XIX, bem como igrejas da mesma denominação, localizadas nas vilas, pequenas cidades e na capital Georgetown.

O acesso às áreas onde viviam os Wai-wai, na região fronteira, se dava, geralmente, de norte para o sul, com os viajantes saindo da Guiana e não do Brasil. Por serem mais acessíveis a estas expedições na região fronteira, devido aos contatos comerciais com os Tarumã e Wapixana, os Wai-wai sofreram, por volta de 1890, um forte abalo demográfico decorrente das doenças introduzidas pelos não indígenas. Assim, por volta de 1925, uma epidemia de sarampo se alastrou entre a população, estimada entre 300 e 500 pessoas (FRIKEL, 1970, p. 44). Sobre essas epidemias, Howard (2002, p. 31) assim observa:

As doenças contagiosas dos brancos chegaram até as aldeias mais remotas, por meio de interações. Infecções contraídas dos Wapixana [que habitavam a região da savana, ao norte] foram pouco a pouco dizimando os Tarumã e, na virada do século, atingiram os Waiwai do Essequibo, provocando sua fuga para o sul do Brasil.

Frikel (1970, p. 39) comenta que os indígenas que não morreram nos aldeamentos se revoltaram e fugiram, levando consigo as doenças para o interior da floresta. Isso fez aldeias inteiras desaparecerem, ocasionando pânico entre a população indígena da região, o que repercutiu até nas colônias vizinhas, holandesa e espanhola.

Segundo Howard (2002), depois que os Tarumã foram praticamente extintos em razão das epidemias de gripe, na década de 1920, os Wai-wai casaram-se com os poucos sobreviventes e se mudaram para as terras deles. Ricardo (1983) também comenta que nos anos de 1920 os povos do Nhamundá e do Jatapu foram vitimados por uma epidemia de gripe e, a partir de então, dispersaram-se em uma área de pequenas aldeias. Já os povos do alto Mapuera<sup>72</sup> continuavam a migrar em direção à parte norte da serra do Acari e ao rio Essequibo.

Esse processo de dispersão, intercasamento e fusão entre os povos Wai-wai, Mawayana, Parukoto, Tarumã e outros, segundo o mesmo autor, continuou até o final de

<sup>72</sup> Segundo Porro (2008), o rio Mapuera era também denominado rio Urucurina.

1940. Nessa época, inicia-se um movimento de migração dos Wai-wai rumo ao alto Essequibo. A comissão de limites anglo-brasileira, em 1935, confirma este movimento explicando que a maioria dos Wai-wai estava no Essequibo, Guiana Inglesa, enquanto o Mapuera era habitado por outros povos, como os Xerew e os Mawayana (FOCK, 1963). Segundo Howard (2001, p. 57), a convivência mais frequente dos povos Wai-wai com os não indígenas (Karaywa) deu-se a partir dos anos 1950, quando missionários evangélicos norte-americanos estabeleceram-se às margens do alto rio Essequibo, na Guiana.

Os contatos mais frequentes dos Wai-wai com os missionários protestantes estadunidenses ocorreram no final da década de 1940 e em meados das décadas de 1970 e 1980, quando passou a ocorrer certa concentração populacional entre os grupos. Caixeta de Queiroz (2015, p. 114) explica que a primeira frente evangélica, composta pelos missionários americanos, foi fundada pelos irmãos Rader, Neil e Robert Hawkins, e por Claude Leavitt, chamado pelos indígenas de “Kron”, missionários que atuavam na região pelo menos desde 1945 e se instalaram entre os grupos Tarumã-Parukoto por volta de 1949 a 1950 (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008).

Neill permaneceu na Guiana, enquanto Rader e Robert continuaram a viagem com a ajuda de guias Wai-wai até as aldeias no rio Mapuera, do lado brasileiro da Serra Acaraí. A equipe dos Hawkins disseminou uma doença infecciosa entre os indígenas, os quais foram tratados com comprimidos e injeções (OLIVEIRA, 2010, p. 23). Eles fundaram a Missão *Kanashen* ou *Konashenay*, com o objetivo de intervir e convertê-los, pois, para os Hawkins, aqueles indígenas eram escravizados por um relacionamento espiritual com entidades demoníacas, extremamente resistentes ao evangelho.

Como estratégia para atraí-los, os missionários enviavam mensageiros indígenas para oferecer objetos a outros grupos, como anzóis, espelhos, facas e miçangas. Essa forma de atração aos poucos foi obtendo sucesso, logo a população dessa área aumentou de cerca de 80 pessoas para mais de 250, em apenas três anos, formando um conglomerado de grupos (YDE, 1960, p. 83). Tal concentração rapidamente resultou em uma única aglomeração, *Kanashen*, cujo nome significava “Deus ama você aqui”, fazendo com que os indígenas se sentissem mais atraídos para viverem naquele lugar.

Howard (2003, p. 288) comenta que o movimento de conversão dos Xereu, que viviam no baixo rio Mapuera, aconteceu em 1954. Os missionários Robert Hawkins e Claude Leavitt (este último tinha se juntado aos irmãos Hawkins em 1953) desceram o rio Mapuera acompanhados pelos Wai-wai, anunciando o fim do mundo. Os Xereu, temerosos, passaram então a se mudar para perto da missão da Guiana, onde possivelmente estariam mais

protegidos. De 1950 até 1970, de acordo com Frikel (1971), os órgãos brasileiros negaram permissão para os missionários americanos abrirem uma missão no alto Trombetas-Mapuera, razão pela qual eles mudaram para a Guiana Inglesa, construindo sua base, em 1950, na aldeia Erepoimo, à margem direita do rio Essequibo. Em 1960, os missionários expandiram suas ações para o Suriname, criando duas missões: a *Araraparu*, no rio Kuruni, e a *Paruma*, no rio Paloemeu. Estas missões também possuíam o objetivo de atrair os indígenas do lado brasileiro.

Frikel (1970, p. 47-48) observa que outra frente missionária evangélica conduzida pelo casal Derbyshire, ligado ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL), instalou-se junto aos Hixkaryana, no ano de 1958, no rio Nhamundá, onde hoje ainda está situada a aldeia Kassauá. No final dos anos de 1960, já havia uma população bastante reduzida e em constante risco de morte, devido a uma epidemia que se alastrava na região. De forma muito semelhante ao caso dos Xereu, os missionários promoveram incursões nos anos de 1966 e 1967 ao alto rio Trombetas, atraindo para a aldeia-missão *Kanashen* uma parte dos grupos Katuena, Tunayana, Xereu e Kahyana. Outra parte destes grupos foi atraída para uma aldeia que havia sido criada pelos mesmos missionários, no sul do Suriname, a Aldeia Kwamará.

Caixeta de Queiroz (2008, p. 215-216) relata que no começo da década de 1970 passa a ocorrer a independência definitiva da Guiana, quando se instala um governo socialista, impedindo, assim, a continuação dos missionários estrangeiros naquela região, entre os Tarumã-Parukoto. Este fato motivou a dispersão dos diversos grupos que viviam no entorno daquela missão. Uma parte migrou para a missão evangélica de Ararapu, no Suriname; e outra, a maior parte, regressou para o Brasil. Poucas famílias permaneceram em Kanashen. Os missionários expulsos da Guiana também se dividiram e passaram a acompanhar o movimento dos indígenas no lado brasileiro. Uma parte deles se fixou com os Wai-wai em Roraima e se integrou à organização missionária MEVA; e outra parte se estabeleceu, em 1976, em Mapuera, como integrante da Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB).

Um dos grupos que retornou para o Brasil, o que era liderado por Kiripaka e Yakutá (irmão de Ewká), migrou para o sudeste de Roraima, para o rio Novo, afluente do rio Anauá, e fundou a Aldeia Pista Velha, depois a Aldeia Yauko e, por fim, a Aldeia Kaximi. Um grupo liderado por Ewká também retornou ao Brasil e fundou a Aldeia Mapuera, onde antes habitavam os Hixkaryana-Xereu. É válido ressaltar que “Neste percurso de retorno ao Brasil, os índios são incentivados e auxiliados pelos missionários, pelas autoridades militares brasileiras e pela FUNAI” (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008, p. 216).

Sobre este movimento de reterritorialidade para o Brasil, Oliveira (2010, p. 28) explica que

A maior parte dos índios estabeleceu-se no Rio Mapuera, no Pará, onde fundaram a aldeia com o mesmo nome do rio. Os habitantes de Mapuera auxiliaram a Força Aérea Brasileira a abrir uma pista de pouso naquela região. Uma parte menor se estabeleceu em Roraima, às margens do rio Novo. Essa nova aldeia, Kaxmi, ficava estrategicamente próxima aos Waimiri-Atroari. O governo brasileiro pretendia utilizar as expedições de evangelização realizadas pelos Waiwai para resolver o grande conflito que a construção da BR-174 havia gerado com aqueles índios, e para viabilizar a exploração mineral da região.

Depois de instalada a aldeia de Mapuera, em 1973, os Wai-wai continuaram suas expedições de busca dos povos não vistos (enĩhni komo) ou isolados. Contudo, outras frentes de dispersão se desencadearam na região, no final de 1990 e início de 2000, “num movimento de reocupação da área e, na maioria das vezes, de volta aos locais tradicionais de habitação dos povos (Yana), antes da intervenção missionária nas décadas de 1950 e 1960” (CAIXETA DE QUEIROZ, 2015, p. 118). Sobre a fundação da Aldeia Mapuera, o professor Tio Tio esclarece:

*Foi em 1973 que foi fundada a aldeia, quando nós mudamos da Guiana Inglesa para cá. Nesse mesmo ano andamos, derrubamos roçadas, queimamos e plantamos [...]. Em 1975, eu fui buscar a mudança do cacique Ewká. Nessa época eu já era evangélico. Alguns Wai-wai já eram evangélicos, eles aceitaram em 1969. Os Wai-wai moravam nesse rio Mapuera quando os missionários chegaram. Depois que eles foram levados para Guiana Inglesa, para ouvir a palavra de Deus. Depois disso eles foram lá para o Jatapu, recolhidos pelos Hixkaryanas. Nós fomos para lá. Aí com o tempo, passaram quase uns 22 anos lá em Guiana, resolvemos voltar pra cá para Mapuera. Por isso que nós fizemos a aldeia aqui (ENTREVISTA com o professor Tio Tio, em 24/11/2016).*

Como se pode verificar, nestes breves dados históricos e caracterização do povo Wai-wai, o movimento de dispersão, concentração e retorialização vivenciados por eles os levou a constantes deslocamentos, muitas vezes motivados por questões impostas pelos não indígenas, principalmente com as invasões e intervenções das frentes catequizadoras em seus territórios. Após esses movimentos, é que passa a ocorrer a formação de territórios menores, os quais até hoje continuam a se constituir em assentamentos, que se estendem pelos rios do norte-amazônico no Brasil e ao sul da Guiana.

Os registros históricos sobre o avanço das frentes de colonização na região, permitem comprovar que a localização atual do povo Wai-wai é resultante de um longo processo histórico de refúgio das populações indígenas, cujos movimentos, ao longo do período

colonial, deslocaram inúmeros grupos a partir do litoral e do delta do Amazonas em direção ao interior do Amapá e do norte do Pará. Foi nesta situação de refúgio que, a partir da virada do século XX, estas populações foram sendo novamente contatadas em ambos os lados da fronteira do Brasil com o Suriname e com a Guiana Francesa. Desta vez não mais pelas antigas frentes de colonização, mas sim por frentes extrativistas, bem como por viajantes, missionários e, já no século XX, por representantes de órgãos assistenciais (GALLOIS; GRUPIONI, 2003, p. 78).

Muitos pesquisadores visitaram as aldeias Wai-wai a partir de 1970. Segundo Caixeta de Queiroz (2008, p. 27-28), em 1976, 1981 e 1983, grupos de trabalho da FUNAI/RADAMBRASIL estiveram na região da Aldeia Mapuera para estudos acerca da delimitação do território Nhamundá-Mapuera, o qual começou a ser demarcado e homologado como posse permanente dos Wai-wai, Hixkaryana, Kaxuyana, Katuena, Mawayana e Xereu. Mas a demarcação definitiva só ocorreu após novos estudos realizados em 1999; e a homologação em 2003, abrangendo uma área total de 405.000 hectares.

Ainda que o foco deste estudo seja o território indígena Nhamundá-Mapuera, é importante destacar que os povos indígenas da região de Oriximiná formam uma população em torno de 4 mil pessoas, distribuída em 35 aldeias, situadas em quatro Terras Indígenas: Nhamundá-Mapuera, Trombetas-Mapuera, Katxuyana-Tunayana e Zo'é<sup>73</sup>. Esta última localizada no rio Erepecuru, onde vivem os indígenas de mesmo nome, falantes de uma língua Tupi, somando aproximadamente 280 pessoas, organizadas em onze grupos locais.

Antes de adentrar ao território indígena, nessa mesma região também conhecida por “Calha Norte do Rio Amazonas”, onde estão localizadas as T I Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera, há uma enorme área protegida. Trata-se da Reserva Biológica do Rio Trombetas (REBIO), a Floresta Estadual Trombetas (FLOTA), a Floresta Nacional Saracá Taquera (FLONA) e a Floresta Estadual Faro (FLOTA). Nesta imensa região, também denominada Calha Norte paraense<sup>74</sup>, as Unidades de Conservação Estaduais (UC's), somadas às outras UC's federais e às Terras Indígenas, formam o maior bloco de florestas protegidas oficialmente no mundo, o que corresponde a 81% (22 milhões de hectares) deste território regional. Este bloco de UC's e TI's liga o corredor central da Amazônia ao corredor de

<sup>73</sup> Os Zo'é são um povo de língua tupi-guarani cujo território compreende uma área de floresta no sudeste do escudo das Guianas, no interflúvio entre os rios Erepecuru e Cuminapanema, subafuentes da margem esquerda do rio Amazonas, no norte do estado do Pará. Atualmente vivem na Terra Indígena Zo'é, regularizada pelo estado brasileiro em 2009 e com 668.565 hectares. Somam aproximadamente 280 pessoas (FUNAI, 2015).

<sup>74</sup> A Calha Norte paraense possui aproximadamente 270 mil quilômetros quadrados, ou 22% do Estado do Pará. Uma área correspondente aos territórios dos Estados de São Paulo e Alagoas reunidos. A região abriga nove municípios, a saber: Alenquer, Almeirim, Curuá, Faro, Monte Alegre, Óbidos, **Oriximiná**, Prainha e Terra Santa.

biodiversidade do Amapá, formando o maior corredor de biodiversidade do planeta (CARDOZO; JUNIOR, 2012, p. 8).

Historicamente, a manipulação dos territórios dos povos indígenas da região foi confrontada com modelos de desenvolvimento baseados na pecuária, no garimpo predatório, na comercialização de espécies vegetais e animais, entre outros, dirigidos por formas autoritárias e desiguais na troca comercial. São projetos que ainda possuem caráter excessivamente imediatistas e assistencialistas, ou seja, consistem em soluções pontuais ou emergenciais, sem maior preocupação com a sustentabilidade das ações propostas. Essa questão foi observada por Cândia e Araújo (2014, p. 43) quando destacam que o cenário amazônico e os modos de vida da região do Alto Trombetas sofreram e ainda sofrem profundas transformações com a invasão dos agentes do capital internacional, com os grandes projetos, o que tem ocasionado a constante necessidade de busca por formas de se enquadrar à nova ordem produtiva instalada.

No que se refere aos territórios indígenas Nhamundá-Mapuera, pode-se dizer que a maioria das aldeias fica localizada às margens do rio Mapuera. O acesso às mesmas se dá por este rio, que é afluente/formador do rio Trombetas. Este último é um rio de grande porte e altamente navegável. O rio Mapuera e o rio Cachorro desembocam quase que no mesmo ponto no rio Trombetas, na localidade onde está localizada a cachoeira denominada Porteira. Cachoeira Porteira é também o nome de uma das 36 comunidades de remanescentes de quilombos do município de Oriximiná-PA, existentes nos rios Erepecuru e Trombetas. Essa comunidade é a última localidade à qual se pode alcançar por navegação em embarcações de médio porte. Ela fica localizada num ponto de confluência entre os Cachorro, Mapuera e Trombetas.

Portanto, este ponto de encontro dos três rios é um local de passagem e acampamento obrigatório para os indígenas do rio Mapuera que desejam se dirigir às aldeias de seus “parentes”, situadas nos rios Mapuera e Cachorro e no rio Trombetas acima; ou às vilas e cidades abaixo do rio Trombetas, como Porto Trombetas e Oriximiná. O rio Mapuera possui na sua extensão 82 cachoeiras<sup>75</sup>, sendo as principais: Porteira, Escola, Paraíso, Égua e Caraná. Impressiona a habilidade desenvolvida pelos Wai-wai diante das inúmeras pedras lisas e afiadas, submersas no rio Mapuera. Logo no início do percurso desse rio, registrei em meu Diário de Campo a seguinte observação:

---

<sup>75</sup> Os indígenas da região chamam de cachoeiras às fortes corredeiras do rio Mapuera.

*Quando nos aproximávamos da cachoeira, eu ficava a me perguntar por onde iríamos passar, já que toda a extensão do rio era cercada por pedras enormes e por fortes corredeiras? As primeiras canoas se dirigiram às corredeiras por um espaço entre as pedras que os indígenas chamam de “canal”. A nossa canoa foi a última a passar pelo estreito canal. Toda a corredeira possuía uma extensão de mais de 100 metros de comprimento. O indígena que estava à frente da canoa, ou seja, o nosso proeiro, pediu que nós descêssemos nas pedras lisas e afiadas e que seguissemos por terra, por uma trilha que seguia a mata, pela margem direita do rio, para que mais lá na frente eles pudessem nos apanhar e seguir viagem. (DIÁRIO DE CAMPO, sexta-feira, dia 11 de novembro de 2016).*

Durante o período de vazante, o tráfego de canoas<sup>76</sup> e voadeiras fica muito comprometido devido ao grande número de rochas que afloram nos leitos dos rios, permitindo apenas os indígenas mais experientes se arriscarem pelos estreitos canais de passagem em meio à violência das águas. Inúmeras vezes eles precisam cair n'água para empurrar e puxar as canoas (*Kanawa*), de aproximadamente dez metros de comprimento, por entre as pedras e contra as fortes corredeiras.

Com relação a essa questão, algumas lideranças Wai-wai me falavam da necessidade de abertura de canais de navegação no rio Mapuera, para a formação de uma hidrovia que facilitasse o deslocamento via canoas, voadeiras e barcos de pequeno porte. O grande problema desta questão é que a ideia não é bem vista pelas autoridades, devido haver, ao longo do rio, um rico conjunto de sítios arqueológicos com oficinas líticas, inscrições rupestres, entre outros vestígios dos povos ancestrais da Amazônia, ainda não pesquisados e documentados pelos cientistas especializados.

Para efeitos de localização, a aldeia Mapuera fica no Pará, às margens do rio Mapuera, tributário do Trombetas, rio que banha a cidade de Oriximiná pela sua margem esquerda. Na sequência de subida ao rio Mapuera encontramos as seguintes aldeias: *Tawanã*, *Yawará*, *Paxará*, *Mapium*, *Kwanamari*, *Takará*, *Inajá*, *Paraíso*, *Placa*, **Mapuera** (aldeia central), *Tamyuru*, *Pomkuru* e *Bateria* (Wakri). No rio Cachorro, também na ordem de subida do rio, estão localizadas as seguintes aldeias: *Chapéu*, *Santidade*, *Kaspakuru*, *Tunuri* e *Ayaramã*. A figura a seguir mostra a localização das aldeias indígenas no rio Mapuera e Cachorro, com destaque para a Aldeia Mapuera, dando ideia do percurso percorrido para se chegar até a aldeia central:

---

<sup>76</sup> Antigamente as canoas eram feitas de cascas de árvores, hoje são feitas de troncos cavados e queimados.

**Figura 3** - Localização da Aldeia Mapuera no município de Oriximiná-PA



**Fonte:** Câncio, 2017.

Atualmente, há duas formas de se chegar à Mapuera: 1) por meio de avião bimotor, saindo de Oriximiná, percurso estimado em cerca de uma hora e trinta minutos; e 2) por via fluvial, saindo de barco de Oriximiná, num tempo estimado de 16 horas até Cachoeira Porteira, e depois subindo o rio Mapuera em canoas<sup>77</sup> (Kanawa) com motor adaptado de 15hp, por mais 21 horas, até chegar a Mapuera, desconsiderando o tempo gasto com a pernoite e as paradas nas outras aldeias para deixar mercadorias, quando trazidas da cidade pelos indígenas.

A chamada “aldeia mãe” está situada à margem direita do rio Mapuera dentro do território Nhamundá-Mapuera e é considerada a aldeia de maior importância entre o povo Wai-wai. Esta aldeia possui um cacique, também chamado por eles de Cacique Geral, o senhor Eliseu Rodrigues da Silva Way Way, e mais dois vice-caciques<sup>78</sup>. Há também outras lideranças, como o pastor indígena que prega o evangelho traduzido do inglês para a Língua Wai-wai, o representante da FUNAI, o diretor da escola e outros chamados de *kayaritomo*, ou seja, pessoas importantes que conduzem a organização daquele povo indígena. Entre outras questões, eles tratam das decisões e articulações com as lideranças indígenas de outras

<sup>77</sup> Elas possuem aproximadamente 10 metros de comprimento.

<sup>78</sup> Roberto Carlos e Rokinaldo.

aldeias, e também com as autoridades nas cidades. Outros aspectos da cultura Wai-wai, como a cosmogonia, organização da vida social e atividades econômicas, serão vistos nas subseções seguintes.

O primeiro Grupo de Trabalho (GT) para o estudo e delimitação da T I Nhamundá-Mapuera foi formado em 1976, pelo projeto Funai/Radam, o qual delimitou, na época, uma área de 950.000 hectares. Um segundo GT de identificação da área foi criado pela Portaria N.º 920, de 12 de janeiro de 1981, com a finalidade de completar os dados da equipe anterior. A antropóloga coordenadora desse último GT, Maria da Penha Cunha de Almeida (1981), argumentou, na ocasião, a necessidade de reajustar a proposta da equipe Funai/Radam, a fim de incluir nos limites da Terra Indígena Nhamundá-Mapuera as roças indígenas localizadas em ambos os lados do rio Mapuera.

Após esses estudos, a T I Nhamundá-Mapuera<sup>79</sup> foi declarada com fins de posse permanente aos povos Wai-wai, Hixkaryana, Kaxuyana<sup>80</sup>, Katuena, Mawayana e Xereu, e determinada sua demarcação em 25 de novembro de 1982. No entanto, um novo Grupo de Trabalho interministerial foi criado em 17 de março de 1983, a fim de examinar a pertinência da proposta de demarcação citada acima. Esse GT constatou a imemorialidade da ocupação indígena e recomendou a demarcação de suas terras. Após a demarcação, a TI Nhamundá-Mapuera teve seu decreto de homologação publicado no dia 18 de agosto de 1989, com uma área total de 1.049.520 hectares.

Os estudos de identificação do território indígena foram concluídos em 2013. Desde então, os indígenas, em parceria com a população de origem africana de Oriximiná, com o apoio do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé) e da Comissão Pró-Índio de São Paulo, pressionaram para que esse estudo fosse publicado. Expulsos ao longo da década de 1950, e durante a Ditadura Militar (1964-85), de seus territórios originários, os indígenas da região de Oriximiná foram estimulados por missões militares e religiosas a abandonarem suas terras e a se juntarem em grandes aldeias, sob o olhar atento da FUNAI, dados que também competem para o direito aos territórios.

Um dos riscos enfrentados pelos povos tradicionais da região de Oriximiná é provocado pela alta concentração de bauxita, matéria-prima do alumínio, em seu subsolo. Área de atuação da Mineração Rio do Norte (MRN), que já possui uma planta de extração do minério no município, a atividade mineradora avança sobre os territórios da população de origem africana, e os que não possuem a titulação das terras se sentem vulneráveis ao avanço

---

<sup>79</sup> A área inicial era de 1.022.400 hectares.

<sup>80</sup> O nome “Kaxuyana” significa gente (**yana**) habitante do rio Kaxuru (ou rio Cachorro).

da economia mineradora. Algumas comunidades aguardam demarcação sob a pressão da mineradora instalada na região.

Foi possível verificar neste breve relato da história do povo Wai-wai o longo e conflituoso caminho protagonizado por eles nas complexas relações vivenciadas, que desencadaram processos intergrupais, redes de trocas, tensões e conflitos nas suas relações em movimento no norte amazônico. Esses movimentos em diferentes momentos históricos caracterizam a resistência, a formação e a ocupação do território e até hoje ainda marcam as relações com os políticos locais, ribeirinhos, comerciantes, pesquisadores, e com aqueles considerados agentes de ameaça e/ou pressão.

#### **4.2 Colonialidade Cosmogônica: *cosmogonia e tradição cultural Wai-wai***

A colonialidade é a forma como uns se sentem superiores sobre outros, ela é sustentada por diversas formas de violência e se efetiva por meio de práticas de subalternização, decorrentes de relações assimétricas de poder. E se apresenta como um elemento material de exploração, mas também pode se apresentar como um ideal identitário. Nessa direção, o olhar etnocêntrico dos missionários sempre guiou as políticas e as ações dirigidas aos povos wai-wai da Amazônia brasileira. A investida para catequização se dava com base na “razão ocidental”, e o ensino de línguas e a introdução da escrita foram os recursos utilizados por eles nesse processo. Diante da necessidade de instruir, tais práticas se davam entre resistências, tensões e conflitos, e deixaram marcas profundas na cultura wai-wai.

O que chama atenção no processo de conversão religiosa engendrada pelos missionários norte-americanos entre os Wai-wai são as táticas utilizadas e as estratégias de subversão da cosmogonia e da tradição cultural Wai-wai, utilizadas para negar os conhecimentos indígenas e legitimar os conhecimentos ocidentais entre eles, demonizando, assim, o quadro simbólico e os sistemas locais de saber. Cabe observar que o Estado, a Igreja e a Escola foram as três instituições mais importantes nesse processo de *Colonialidade Cosmogônica*, que teve aspectos similares aos que ocorreram na América espanhola, com a negação do cosmo dos povos indígenas para a instauração da “Razão” e do “Cristianismo”, inferiorizando a ancestralidade da cultura indígena.

Quando se fala de colonialidade, também se faz referência a uma tentativa constante de subalternização, que se estabelece por meio de uma relação de poder, sustentada por

diversas formas de violência, entre elas, a cosmogônica. A *Colonialidade Cosmogônica* é também denominada colonialidade da natureza, ampliando este conceito para além do desprezo das relações espirituais e sagradas, de religião dos mundos, com a terra e com os ancestrais (WALSH, 2009). É sobre esta matriz que passo a refletir sobre a forma como os povos Wai-wai se relacionam com o mundo natural e sobrenatural, ainda que este diálogo tenha sido “interrompido” com a intervenção dos missionários evangélicos entre eles. Há que se pensar numa base de poder social da Igreja, o que permite certas habilidades a essa instituição, como acesso privilegiado às culturas, aos recursos naturais, e às várias formas públicas de comunicação e discurso.

Ao questionar os sistemas de saber desaparecidos, Vandana Shiva (2003, p. 21) diz que o saber local desaparece quando é posto na interação com o saber ocidental dominante, e isso acontece em muitos planos, por meio de muitos processos. Primeiro, fazem o saber local desaparecer simplesmente não o vendo, negando sua existência. Esta estratégia de negação do saberes culturais dos povos indígenas Wai-wai ocorreu em virtude da ação da missão evangélica protestante norte-americana, a Missão Evangélica da Amazônia (MEVA), desde a década de 1940, junto aos povos indígenas da região fronteira entre o Brasil e a Guiana Inglesa. Esta missão introduziu novos elementos na cultura Wai-wai e os forçou a abandonarem muitos de seus costumes, valores tradicionais, conhecimentos e suas práticas de vida e de convivência com a natureza.

A dificuldade de obter informações junto aos Wai-wai evangelizados sobre o seu sistema sociocosmológico, antes da chegada dos missionários, levou antropólogos, como Caixeta de Queiroz (1999), Howard (2002) e Oliveira (2010), os quais também desenvolveram estudos com esta população indígena, a reconhecerem o trabalho de Fock (1963) como uma das mais importantes fontes de informação sobre a cosmologia e as práticas culturais dos povos wai-wai, antes do contato com os missionários.

Antes de ter convivido com os Wai-wai, de forma mais próxima, na Aldeia Mapuera, já possuía muitas informações acerca da cultura ancestral daquele povo indígena, tanto provenientes das leituras de pesquisadores que já haviam feito estudos junto deles, quanto decorrentes das inúmeras conversas com integrantes deste povo indígena no município de Oriximiná. De início observei que as informações acerca dos aspectos linguísticos da Língua Wai-wai não podem ser obtidas sem que se considere os aspectos mais amplos da cultura desse povo.

Com o material produzido pela Missão Evangélica da Amazônia e nas conversas iniciais com alguns indígenas, aprendi que quem criou os Wai-wai foi o deus *Kaan*<sup>81</sup>, o mesmo deus dos *Karaywa*, ou seja, dos não indígenas. Então deduzi que este termo é utilizado por eles para se referirem ao deus da cultura ocidental, e talvez tenha sido difundido pelos missionários entre o povo Wai-wai. Em constração, nas muitas conversas com eles, obtive a informação de que *Mawari*<sup>82</sup>, na verdade, foi o deus que os Wai-wai cultuaram antes de contato com os não indígenas. Para eles, *Wawari* também foi o criador da humanidade.

Fock (1963, p. 38-42) explicou o mito de origem dos Wai-wai. Segundo ele, cada grupo descende dos filhos de dois irmãos: os *Paranakari* descendem do irmão mais velho, *Mawari*; enquanto os *Karaywa* vêm de *Wooxi*, o mais novo. Todavia, os grupos de descendentes tomaram direções diversas: o primeiro foi para o Norte, rio acima; o segundo, para o Sul, rio abaixo, numa expressão espacial de suas diferenças sociais e registro histórico de sua localização. São mitos que justificam e explicam a ordem social, o espaço geográfico, e as relações estabelecidas no contato com os não indígenas. As investidas para legitimar os sistemas ocidentais de saber entre os Wai-wai ensejou apagar os diversos conhecimentos que se desenvolveram na interlocução com o cosmo, com a floresta. Estes conhecimentos foram transformados em representações do demônio, hostilizando, assim, o quadro simbólico e os sistemas locais de saber, negando a sua existência.

Por ocasião do trabalho de campo realizado em Mapuera, em janeiro de 1991, Caixeta de Queiroz (1999) assim relata a situação encontrada por ele: “Não mais existia a figura do xamã, os mitos não eram mais contados e no lugar da utilização de plantas medicinais, encontrei uma farmácia cheia de remédios alopáticos” (CAIXETA DE QUEIROZ, 1999, p. 257). No entanto, em meu Diário de Campo, registrei o seguinte fato:

*Neste dia, um dos professores que estava na “casa dos professores”, na Aldeia Mapuera, informou que havia um xamã<sup>83</sup> (Yaskomo) na aldeia que benzia as pessoas para afastar os espíritos maus (Kworokyam). Então um dos professores pediu para ser levado até o xamã para que ele fosse benzido. Eu então o acompanhei. Ao chegarmos à casa do xamã, observei que ele estava sentado em um pequeno banco, em frente à porta de entrada, fazendo artesanato indígena. Na casa dele, bem ainda dentro dos padrões da moradia wai-wai, também havia algumas crianças indígenas. Ele nos recebeu com muita alegria. O professor, que falava Wai-wai, explicou a ele nosso objetivo. Depois desta conversa inicial, observei que o xamã expressou*

<sup>81</sup> O senhor João Batista, indígena Wai-wai representante da FUNAI em Oriximiná, informou que o termo *Kaan* é proveniente da Língua Inglesa, e talvez tenha sido introduzido pelos missionários entre eles.

<sup>82</sup> Descrição mais detalhada deste deus Wai-wai pode ser encontrada em Fock (1963) e Souza (2014).

<sup>83</sup> O xamã é o responsável pela condução de diversos rituais e práticas de cura. Entre os Wai-wai, tornava-se xamã aquele que apresentava inclinações a estabelecer contatos com os espíritos (CAIXETA DE QUEIROZ, 1999, p. 280).

*certa alegria em saber que ele iria ajudar com o seu ritual para afastar Kworokyam do professor. Mas, com olhar de desconfiança, o xamã pediu que as crianças saíssem dali; em silêncio, olhou os arredores da casa, voltou, e pediu ao professor que sentasse no seu pequeno banco para iniciar o trabalho. O xamã então fechou os olhos, soprava a sua mão por diversas vezes, segurava a cabeça do professor com a mão e soltava, ao mesmo tempo em que baixava as mãos pelo seu corpo, como se tirasse maus fluídos de algo que havia sobre os ombros e braços do professor. Todo esse ritual era acompanhado por silenciosas frases em Wai-wai. Em certo momento, tive a impressão de que o xamã dialogava com espíritos bem distantes daquele lugar. Quando tudo terminou, ele bateu com a mão nas costas do professor e sorriu discretamente, como se dissesse, com este gesto, que agora ele estaria protegido. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 22 de novembro de 2016).*

O ritual por mim presenciado mostra que os conhecimentos da tradição Wai-wai ainda resistem, sobrevivem e disputam naquele contexto, mesmo que sejam subjugados e reprimidos, negado sua existência, em decorrência da relação saber/poder estabelecida pelo sistema dominante cristão difundido entre eles, o que os tornou privados de legitimidade. A preocupação, o receio, o olhar atento do xamã para que não fosse observado por outras pessoas da aldeia, talvez com receio de que as lideranças soubessem, revelou a invisibilidade como fruto de uma violência engendrada contra os saberes tradicionais, pelos agentes do saber dominante.

Ewká, um dos xamãs mais importantes para os Wai-wai, foi o primeiro a ser convertido ao cristianismo na estratégia missionária de conversão. Souza (2014, p. 89) observa que o xamã (Yaskomo) Wai-wai usava largos colares de miçangas, conseguidas com os Wapixanas, e possuía cabelos compridos colocados dentro de um talo de bambú (xaari), usado pelos homens até 1980. Nos seus rituais, Ewká assoprava uma fumaça sobre o doente, e entoava cânticos a *Kworokjam*, espírito que podia aparecer em forma de animal, com uma flauta de osso de veado.

Nas conversas com os indígenas que visitavam diariamente a “casa dos professores”, eles me informaram que o último xamã entre eles, Ewká, já havia morrido, mas que bem antes de morrer, ele havia se convertido ao cristianismo evangélico, abandonando aquelas práticas. Todavia, há aqueles que dizem que, embora seja “proibido” e recriminado pelas lideranças indígenas de Mapuera, ainda há quem faça “feitiçarias” (pepesma) na aldeia. Feitiçaria é o termo utilizado por eles em Língua Portuguesa para se referirem à qualquer prática indígena que tente estabelecer alguma relação espiritual que não seja orientada pelo cristianismo evangélico.

Nessa direção, observei que a palavra “Yaskomo”, xamã em português, não foi catalogada por Vitorino (1991) no Dicionário Bilíngue Wai-wai/Português - Português/Wai-

wai, publicado pela MEVA, o que me leva a deduzir que, como se trata de uma palavra que está relacionada ao universo xamânico indígena, o que para os missionários tem relação com práticas demoníacas, essa palavra foi interdita e silenciada por eles nos registros acerca da terminologia da cultura wai-wai. Antes de adentrar aos atuais rituais e transformações wai-wai, passarei a considerar alguns dados da tradição cultural deste povo, relacionados à cosmogonia, haja vista que no cosmo<sup>84</sup> wai-wai residem muitas entidades sobrenaturais.

Caixeta de Queiroz (1999, p. 259) destaca que para a compreensão dos seres sobrenaturais<sup>85</sup> e da filosofia dos Wai-wai, é preciso entender o conceito de **alma** (*Ekatî*), **espírito humano** (*Ekatinho-Kworokjam*) e de **espíritos de seres ancestrais**, que podem ser animais ou elementos físicos (*Kakenau-Kworokjam*, *Yenna*, *Yin*). O autor comenta que a ideia de **alma**, para eles, está ligada à natureza das coisas vagas, mesmo que seja algo substancial ou invisível, e ela não é desprovida de peso. E isso pode ser constatado quando uma pessoa fica doente, ou seja, quando ela perde temporariamente a alma, sentindo-se leve. Todavia, *Ekatî* pode deixar o corpo, o que ocorre de diversas formas, de acordo com três tipos de seres humanos: os **xamãs**, as **crianças** e as **outras pessoas** (*Ibidem*, 1999, p. 259).

A causa da doença é quase sempre atribuída à expulsão do *Ekatî* de uma pessoa e a instalação em seu corpo de um espírito maléfico (seja de um *Kakenau-Kworokjam*, seja de um *Ekatinho-kworokjan*), ou ainda ao fato do *Okoimo-Yenna*<sup>86</sup> levar a alma da vítima para as profundezas do rio. Além disso, o simples fato de alguém ser visto por um *Kakenau-Kworokjam* pode deixá-lo doente (*Ibidem*, 1999, p. 261).

Com base nos estudos de Fock (1963), Caixeta de Queiroz explica que o **xamã** (*Yaskomo*), assim como os não xamãs, pode sonhar, ou seja, deixar o seu corpo. À noite, quando bem acordado e numa pequena cabana (*shutepana*) destinada a este ritual, ele pode enviar também o seu *Ekatî* para esses três lugares: a) para o céu, para dar assistência a algum os espíritos celestes (*Kakenau-Kworokjam*), quando está curando pessoas gravemente doentes; ou para a lua, quando vai nomear o espírito de um recém-nascido; b) para o subsolo das montanhas dos porcos selvagens (*Poniko*), com intuito de persuadir o “pai dos porcos” (*Pionko Yin*) para que tenham uma boa caçada; ou c) para as profundezas do rio, onde vive o povo anaconda (*Okoimo-Yenna*), com fins de aconselhamento ou ajuda. A alma do xamã, portanto, pode atingir vários níveis cósmicos.

<sup>84</sup> Caixeta de Queiroz (1999) explica que o cosmo Wai-wai é um sistema aberto no tempo e no espaço, e que a impossibilidade de sua descrição completa decorre da limitação do conhecimento humano.

<sup>85</sup> No texto “A saga de Ewká: epidemias e evangelização entre os Waiwai”, Caixeta de Queiroz (1999) descreve com clareza como se dava essa relação dos Wai-wai com os seres sobrenaturais, texto base e orientador desta abordagem.

<sup>86</sup> Povo anaconda.

No que se refere à relação alma e corpo das **crianças**, o autor observa que a alma (*Ekatî*) das crianças wai-wai ainda não está fixa ao corpo até os três anos de idade, o corpo delas ainda depende da “proteção” do corpo dos pais, por isso estão sempre grudadas nas costas ou na cintura deles, acompanhando-os em suas viagens, prática muito comum em Mapuera. É preciso ter cuidado para que *Ekatî* não fique por muito tempo longe do corpo da criança, o que implicaria a sua morte. Mas no que se refere à alma (*Ekatî*) de **outras pessoas**, esta pode deixar o corpo no momento em que estão sonhando. Conforme o mesmo autor, devido *Ekatî* ser considerado algo real, “os sonhos também são vistos como acontecimentos reais nos quais qualquer um pode estar envolvido”. Se por outra razão, o *Ekatî* deixa o seu corpo, significa que a pessoa deve ficar doente e talvez possa morrer (CAIXETA DE QUEIROZ, 1999, p. 259).

Na cultura ancestral Wai-wai, quando uma pessoa morre, a sua alma muda de caráter e se torna *Ekatîngo*, ou seja, a primeira alma. No caso do xamã (Yaskomo), a sua primeira alma deixa o plano terrestre e vai para outros níveis do cosmo, passando a conviver com outros espíritos especiais. No caso dos não xamãs, Caixeta de Queiroz (1999) comenta que deve haver certa confusão na descrição de Fock (1963), no que diz respeito ao destino da alma após a morte. No entendimento de Caixeta de Queiroz, a primeira alma (*Ekatîngo*) parece ocupar o mesmo lugar que o corpo do morto na sepultura, mas é independente dele. Isso permite que *Ekatîngo* possa sair e passear nas matas e nas aldeias mais próximas, principalmente à noite, para importunar as pessoas vivas, tanto na forma de um espírito invisível (*Kworokjam*) como na forma de um animal. Sobre o *Ekatîngo* dos não xamãs, “Fock diz também que o *Ekatîngo* dos não-xamãs não habita o nível terrestre, mas sim o primeiro nível celeste” (CAIXETA DE QUEIROZ, 1999, p. 260).

Na cosmologia ancestral Wai-wai, os animais também possuem alma (*Ekatî*) da mesma forma que os humanos. No entanto, a forte relação entre homens e animais faz com se torne difícil a compreensão dos espíritos *Ekatîngo-kworokjan*, já que um animal também pode estar associado a este mesmo espírito. O autor ainda destaca que um animal, como o veado (*Kooso*), por exemplo, possui um *Kworokjan*, o que lhe possibilita aparecer em forma humana, e isso faz com que muitas vezes o termo *Kworokjan* possa ser alternado com o termo *Ekatî*, e vice-versa. Hoje em dia, para os Wai-wai, *Kworokjam* é relacionado à Satã, levando em consideração a teologia protestante missionária que exalta um único Deus verdadeiro e criador de todos os seres vivos e de todas as coisas, “relegando todos os outros seres espirituais da religião tradicional WaiWai à categoria de demônios” (SOUZA, 2014, p 23).

Por sua vez, os seres sobrenaturais (*Kakenau-Kworokjam*) são aqueles relacionados aos espíritos ancestrais e que têm a ver com o nascimento do primeiro ser humano. Entre os que possuem *Kakenau-Kworokjam* estão alguns animais da terra, como o tamadua; muitos pássaros, como a águia; alguns vegetais, a exemplo da bacabeira; e alguns sujeitos físicos, como o sol. Souza (2014, p. 23) explica que *Kakenau-Kworokjam* e *Kworokjam* formavam uma relação que, embora parecesse contrária, devido *Kakenau* ter vindo primeiro, ele estava inserido no próprio *Kworokjam*, o qual reunia todos os espíritos do mundo. Assim, se *Kakenau* habitava em *Kworokjam*, então este era, ao mesmo tempo, pacífico e irado, e “formava a entidade toda poderosa dos Waiwai”.

Ainda no que se refere às questões sobrenaturais, destacamos os seres denominados *Yenna*, sufixo que significa povo ou gente, os quais não possuem nem *Ekatinho*, primeira alma, nem *Kakenau-Kworokjam*, espíritos ancestrais. Entre os Wai-wai, o termo *Yenna* pode estar associado à descrição de uma pessoa humana real (como o povo indígena Karafawyenna ou Mawayana), ou fictícia. Caixeta de Queiroz (1999) observa que em muitos mitos ou rituais Wai-wai há a representação de animais em forma humana, se transformando em pessoas, ou seres humanos em forma de animal se transformado em animais. Um exemplo destes seres é o povo anaconda (*Okoimo-Yenna*), uma vez que eles vivem no fundo do rio e quando vêm à superfície se transformam em humanos. Esta relação entre pessoas e animais, em que ambos podem se animalizar e humanizar, dependendo do contexto em que se encontram, foi designada por Viveiros de Castro (1996) de perspectivismo ameríndio<sup>87</sup>.

Caixeta de Queiroz (1999) explica que na cultura ancestral Wai-wai, certas espécies de animais, e também os fenômenos naturais, derivam de um “pai”. Assim, existe o “pai dos pássaros”, o “pai dos peixes”, o “pai dos porcos selvagens”, o “pai das águas”, e o “pai do sol”. A ideia de pai (*Yin*), portanto, entre eles, está num grau mais elevado do que o *Yenna*. Entre os animais, “o pai dos porcos selvagens” (*Poniko-Yin*), se destaca num lugar mais elevado da cosmologia Wai-wai. Através de seus sonhos, todos os xamãs podem entrar em contato com o “pai dos porcos selvagens”, o qual possui tanto *Ekatî* quanto *Kakenau-Kworokjam* e os empresta para cada membro porco (*Poniko*) de sua espécie. Havia, portanto, certa precaução ao caçar este animal, o que era controlado pelo xamã. Para os Wai-wai, especialmente o xamã, a diferença entre os humanos e os animais estava apenas na roupagem (corpo), pois o espírito era o mesmo.

---

<sup>87</sup> É um conceito, centrado no multinaturalismo, muito citado na antropologia brasileira, que tem sido invocado para interpretar xamanismos, cosmologias ou sociologias, considerando as particularidades do pensamento indígena.

Com relação a *Poniko-Yin*, o qual era um espírito especial (*Hyasîrî*) de muitos xamãs, inclusive de *Ewká*, esta relação se dava em função do auxílio à caça. Para estabelecer diálogo com este espírito especial, era necessário o xamã tocar uma flauta (*Kukuwy*), morder uma pedra que pertencia a *Poniko-Kworokjam*, fumar tabaco e cantar músicas<sup>88</sup> (*Poinko-Eremu*) relativas ao espírito em questão. Esta relação de respeito com os espíritos ancestrais se traduzia no fato de o xamã não poder comer carne de *Poniko*, nem matá-lo. Em troca, “o pai dos porcos selvagens” o orientava onde havia muitos porcos que poderiam ser caçados pelos outros indígenas. O xamã, portanto, era aconselhado e mediado por *Poniko-Yin*, quando se tratava de caçar esses animais (Ibidem, 1991, p. 262).

Ainda segundo o mesmo autor, quando um xamã interrompia esta regra, tendo comido ou caçado um *Poniko*, ele provocava a ira de *Poniko-Yin*, podendo levar consigo o *Ekatî* do xamã para a montanha do *Poniko*, onde habitava *Poniko-Yin*. O xamã, não estando com a sua alma, estaria propenso à doenças e poderia logo morrer. Como castigo, *Poniko-Yin* fazia desaparecer para sempre os porcos selvagens das redondezas. *Ewká* sonhava muito, e durante os sonhos ele se comunicava com *Poinko-yin*, “o pai dos porcos”, e via dezenas desses animais enquanto dormia. No dia seguinte ao sonho, ele mandava caçadores para o lugar onde tinha visto os porcos, e ali os encontrava, ele nunca falhava (FOCK, 1963, p. 123).

Antigamente, os xamãs, além de terem o *status* de liderança, exerciam papel fundamental na cultura wai-wai, pois cabia a eles a condução dos rituais e as práticas de cura, além de também estarem envolvidos nas atividades coletivas, como a caça, a pesca e no plantio das roças. Cabia, portanto, ao xamã (*Yaskomo*), estabelecer relação com os seres sobrenaturais à propósito de cura, mas as crianças doentes muitas vezes eram tratadas por meio de magia feita pelos próprios pais. Algumas vezes, *Yaskomo* também poderia se envolver em práticas mágicas maléficas, mas geralmente isto era atribuído àqueles que não eram xamãs (CAIXETA DE QUEIROZ, 1999, p. 261).

Os rituais xamãs<sup>89</sup> ocorriam à noite, numa pequena cabana, onde o xamã estabelecia contato com seus espíritos especiais (*Hyasîrî*) e com os espíritos ancestrais (*Kakenau-Kworokjam*). As consultas eram feitas de duas formas: por meio de uma conversa direta, pela qual era solicitado assistência à *Hyasîrî*; ou por meio da alma (*Ekatî*) do xamã, quando era permitido que este viajasse até o *Kakenau-Kworokjam* para pedir conselhos, ou ajuda,

<sup>88</sup> *Eremu* eram cânticos que expressavam desejo ou ordem. O xamã projetava o *eremu* por meio do sopro, na direção da vítima. O repertório de *eremu* entoado pelos *yaskomo* destina-se especialmente aos *yin*, aos “pais” dos animais, e aos *kakenau-kworokjam* (FOCK, 1963, 109-110).

<sup>89</sup> Souza (2014, p. 31) observa que os wai-wai tinham medo de seu próprio xamã, pois eles sabiam que nas mãos do xamã estava o poder de curar e de vingar; de mostrar a caça e de interferir no cotidiano do grupo, inclusive nas tarefas diárias.

tentando trazê-lo na sua companhia para a terra. Para que as doenças fossem tratadas, era preciso expulsar os espíritos maus do corpo da pessoa doente e trazer de volta a esse corpo o seu *Ekatî*, ou seja, a sua alma. Caixeta de Queiroz (1999, p. 261) explica que quando a doença não era grave, o xamã (Yaskomo) poderia seguir por um processo mais simples de cura: “dentro da casa comunal e ao lado do paciente, ele canta uma música especial para esse tipo de cura (chamada Eremu) e sopra fumaça de tabaco no corpo da pessoa doente”.

O fato de ter visitado o xamã da Aldeia Mapuera, e presenciado o seu ritual de cura espiritual, levou-me a querer saber mais, entre eles, sobre o que pensam desta prática na aldeia.

*O professor Taniw me informou que antes havia muita feitiçaria na aldeia. Quando morria alguém, por exemplo, a morte era sempre compreendida como decorrente da feitiçaria de alguém. Então, era preciso “castigar” essa pessoa com a morte, por meio de outra feitiçaria. Uma das formas de “desforra” e vingança pela morte do ente querido se dava pela prática de utilizar nos rituais partes do corpo de pessoas que já haviam morrido. Então, era preciso desenterrar restos mortais de corpos que já haviam sido enterrados. Esta prática foi duramente combatida pelos missionários evangélicos, os quais passaram a orientar os Wai-wai que enterrassem seus entes mortos dentro de suas casas, para que pudessem “vigiar” os corpos, evitando que estes fossem desenterrados e usados em práticas de feitiçaria. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 23 de novembro de 2016).*

Ao que pude observar, os modos de agir e de pensar xamanicamente ainda continuam operantes, mesmo que isso se dê de forma muito discreta e reservada. As acusações de feitiçarias, geralmente atribuídas a indígenas da própria aldeia ou de outros lugares, são claros exemplos disso. Todavia, nenhum Wai-wai se declara mais xamã, até porque tais práticas resistem em domínios velados.

Nesta breve abordagem de como os xamãs wai-wai se relacionam com alguns seres sobrenaturais, haja vista que havia (e ainda há) uma infinidade de seres e entidades sobrenaturais entre eles, foi possível entender que não é viável identificar este povo a partir da base dicotômica natureza/povo indígena, sem considerar o forte vínculo que eles possuem com o mágico-espiritual-social, numa relação que se constrói na interseção entre os mundos biofísicos, humanos e espirituais, incluindo os ancestrais: “pais”, alma, espíritos, deuses e xamãs, o que deu e ainda dá sustentação aos seus sistemas integrais de vida e ao próprio conhecimento.

Esses elementos da cultura ancestral wai-wai, mesmo silenciados, resistem. E essa resistência se constitui num ato de rebeldia contra os dispositivos usados para oprimir e fazer silenciar essas vozes, desrespeitando tradições transeculares do conhecimento, levando-os,

por meio do silenciamento imposto, a assumir uma espécie de não lugar no mundo. Este posicionamento pode ser entendido como um processo que se constrói e se ressignifica constantemente, questionando e propondo enfrentamentos, num posicionamento crítico de fronteira, que tem como perspectiva a construção de um pensamento outro (WALSH, 2008).

Portanto, há que se reconhecer que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos divulgados, existe um povo indígena wai-wai, a natureza, incluindo os animais e as plantas, seus espíritos ancestrais, o mundo sobrenatural e os outros povos que interagem com eles e se intercomunicam constantemente. São povos que se norteiam pela busca coletiva de se compreender e respeitar, que desenvolvem seus conhecimentos numa ciência que se baseia “na vida” e na exploração dos recursos dentro de seu próprio território, sem colocar em risco a sobrevivência da floresta.

Do ponto de vista da cultura ocidental, sendo o protestantismo uma religião, seus mecanismos fundamentais de evangelização e catequese são o livro, a escrita e a leitura. O papel da escrita, neste processo, é um elemento que se articula simbolicamente às práticas sociais, impondo a grafia sobre o ágrafo. Estabelecendo-se como uma religião superior, por seus missionários serem letrados, eles reuniram os instrumentos necessários para persuadir ou forçar as pessoas a abandonarem um conjunto de crenças e práticas de tradição oral, para adotarem outro conjunto de métodos de comunicação e de relação espiritual. Instaure-se, portanto, uma relação entre o fiel e o conteúdo, e o texto passa a ocupar uma posição de vetor entre o texto e o discípulo, isto é, de catequese.

Dois mundos aparentemente distantes se entrecruzaram nas prédicas dos missionários. Havia a tentativa de negação e ocultamento dos conhecimentos indígenas. Tudo que não se enquadrava nos padrões religiosos e morais definidos pelo cristianismo, em termos de fé e feições, era lançado fora do padrão de humanidade. O ensino da língua indígena para a leitura da Bíblia era paralelo à preparação, que buscava incutir no indígena a necessidade de catequese para a salvação do pecado, como forma de manter a sua segurança. Dentro desta concepção caberia aos missionários introduzir uma lógica de “elevar” os indígenas de suas cosmologias indígenas, “selvagem”, para uma religião “civilizada”.

Fock (1963) relata que antes da chegada dos missionários, havia duas festividades coletivas bastantes representativas na cultura wai-wai, eram os festivais chamados *Shodewika*, cuja principal característica era o fato de uma comunidade ir visitar a outra; e os rituais *yamo*, em que os espíritos da fertilidade eram invocados por indígenas que dançavam mascarados e moravam na aldeia por vários meses, realizando danças secretas ligadas à anaconda.

Souza (2006, p. 8) explica que a festa conhecida como *Shodewika* relacionava humanos e animais. Segundo ele, sua origem está no mito de um herói de mesmo nome que estabelece os níveis de contato entre os wai-wai e os povos animais. “O ritual contava com a presença de hóspedes pertencentes a tribos-animais para que se dessem em casamento e para que o processo de WaiWaização pudesse ocorrer”. Durante o período da festa, havia grande fartura de comida e bebida na aldeia, algumas pessoas se fantasiavam de animais para encenar a caçada e a valentia dos caçadores. Hoje, os wai-wai apresentam algumas marcas culturais desta festa nas comemorações cristãs de Natal e Páscoa, quando também festejam o êxito nas caçadas.

*Yamo* era um ritual de honra a *Kworokjam*, realizado na época do *mawa* (rã), período das chuvas. Mas este ritual foi abandonado em decorrência da conversão dos Wai-wai ao cristianismo. Dowdy (1997, p. 69) descreve que essa era “a dança da sucuri, que há muito tempo um dos velhos xamãs dissera ter testemunhado no fundo de um rio”. A festa era regada por muita bebida fermentada (*Pucukwa*) e comidas. A vestimenta, utilizada no ritual,

[...] era feita da palha do buriti e cobria todo o corpo das pessoas, de modo que outras não pudessem enxergar quem estava por baixo da *yamo*”. Havia apenas uma telinha por onde a pessoa que estava por baixo da *yamo* podia enxergar. No centro dessa telinha era colocada uma pequeníssima pena de periquito. A cabeça recebia uma pintura e atrás, no cabelo, era colocado um couro de *ciima* (SOUZA, 2014, p. 27).

Souza (2014, p. 27-28) complementa que a festa iniciava à noite, quando os *yamo* chegavam, e terminava somente ao amanhecer. As mulheres não poderiam saber quem estava dentro da longa roupa feita da palha do buriti. Se uma delas descobrisse, corria risco de morte. Entrava somente um homem por vez na aldeia vestido de *yamo*, os outros tinham que esperar na floresta. Ao entrar na aldeia, o *yamo* carregava de um lado do braço um pote de barro (*parakwe*) com a bebida e, no outro, o *maraka*. E a festa seguia, sendo regada por muita bebida fermentada.

Outro ritual também realizado pelos Wai-wai é chamado *Pawana*, criado em meados dos anos setenta (HOWARD, 1993, p. 237). Na ideia de tentar resumir aqui alguns de seus principais traços, cabe dizer que o ritual *Pawana*, ritual dos visitantes, foi criado para encenar a chegada dos que viviam mais distantes, seja com intuito de festejar, comercializar ou casar, o que está relacionado à rede de trocas vivenciadas por esse povo no norte amazônico, e suas expedições para contatar e assimilar os povos vizinhos. Com este ritual, os próprios Wai-wai passam a encenar o outro/visitante, seja ele humano ou não, e pode ser encenado por qualquer indígena.

Os preparativos para o ritual começam com seis semanas de antecedência, quando se escolhem os patronos; este tempo é dedicado à acumulação de grandes reservas de beiju e tapioca, bem como a empresas coletivas de reparo dos terrenos públicos e de produção de cestaria, cerâmica, flechas e esculturas de madeira, esforços que culminam, nos últimos dez dias, em uma caçada coletiva levada a cabo pelos homens (HOWARD, 1993, p. 241).

Este ritual é um dos muitos jogos e ritos que ocorrem durante os festivais que duram, em média, uma semana, e que hoje em dia são calculados para cair no Natal e na Páscoa. É um evento no qual os Wai-wai dramatizam seus princípios organizadores fundamentais, pondo-se como uma totalidade que transcende as unidades menores de produção e consumo que a constituem. No ritual *Pawana* são envolvidos aspectos de festas de outros povos indígenas, bem como há também influências da tradição cristã mais recente, como os banquetes, as danças, as trocas cerimoniais, lutas, e outros (Ibidem, 1993, p. 241).

Essas imitações remetem à situações vividas no cotidiano. Para tanto, é necessário adotar um comportamento, uma encenação daquele que vem chegando, e utilizar algum adereço que o identifique como o “outro”, criando situações cômicas. Durante as imitações, eles pouco utilizam a linguagem verbal, o corpo é o seu principal meio de comunicação. É pela imitação do “outro” que eles experimentam novas perspectivas, um novo olhar sobre as coisas, para, a partir de então, construírem novas formas de diálogos mediados pelo corpo, destaca Howard (1993).

Encenar gestos comportamentais do “outro” implica conhecer outras perspectivas, e essa possibilidade é explorada pelos Wai-wai na escolha das imitações, que estão para além da repetição e da semelhança, já que eles estão mais interessados em marcar a diferença. Trata-se, portanto, não de uma imitação fiel do “outro”, mas de uma caricatura que os leve à situações engraçadas. Para Howard (1993, p. 237), embora a improvisação “se faça em meio ao riso e à algazarra, sendo definida como ‘brincadeira’ e ‘farsa’, ela toca em cordas sensíveis da cultura ‘séria’”, pois, segundo ela, esse processo de construção da alegria, é, na verdade, uma forma de construção da sociedade. Complementa a autora que essa reinvenção da chegada imaginária dos visitantes, de maneira cômica, evidencia a continuidade “do impulso para encenar os princípios de produção e reprodução desta sociedade, sob as novas condições impostas pelo contato com o Ocidente” (Ibidem, 1993, p. 238).

A autora compreende que o “outro”, para os Wai-wai, é um desafio a ser enfrentado, não algo a ser evitado. Ela entende que isso, para eles, é uma possibilidade de produzir uma relação onde antes não havia oportunidade de mostrarem suas habilidades de persuasão, influência, atração e sedução. Os estranhos são vistos como alguém que possui recursos e

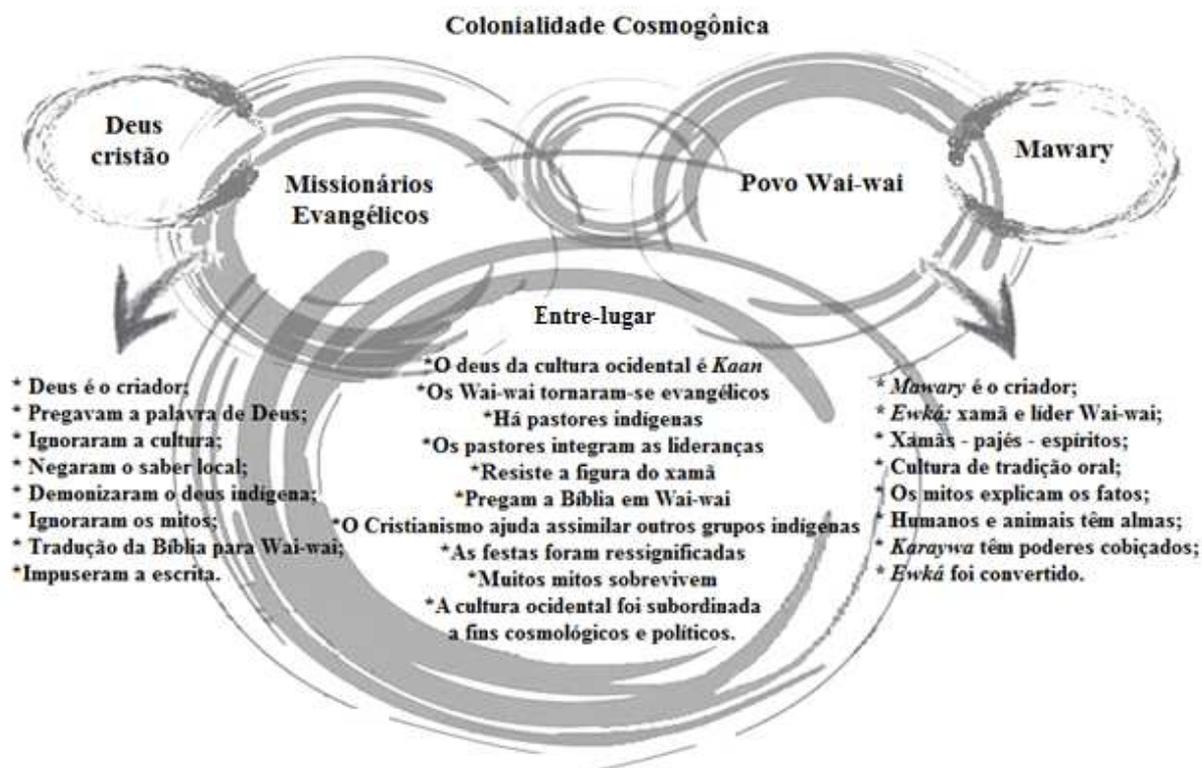
poderes cobiçados, e como potenciais candidatos à conversão em membros do seu grupo, mediados pela troca de recursos materiais e imateriais. Dias Jr. (2005, p.179) considera que essas inversões encenadas acabam por institucionalizar a diferença sendo um momento onde se constrói a alteridade, reformulando, renovando posições e relações, que devem ser vistas para além de “um jogo de espelho devolvendo sua imagem”, outrossim, como um importante elemento de comunicação.

Muitas danças e ciclos festivos foram transformados em eventos comuns, mas sempre são carregados de simbolismos da cosmologia wai-wai. Hoje em dia, entre eles, ainda são celebradas duas grandes festas anuais que, depois da instalação dos missionários, passaram a ser chamadas Festa de Natal, ou *Kresmus*, pronúncia wai-wai da palavra inglesa *Christmas*; e Festa de Páscoa. Como seus nomes e suas datas indicam, estas festas incorporaram atualmente certas referências cristãs, mas cabe lembrar que a Festa de Natal cai exatamente na época da seca e a Festa de Páscoa no mesmo período em que aconteciam os rituais festivos, antes da chegada dos missionários.

De modo geral, da articulação entre a cosmogonia wai-wai e a cultura ocidental, para compreender os traços da *Colonialidade Cosmogônica* entre eles, considero que a introdução dos missionários, com seu Deus cristão, propagado pela pregação oral e pelo ensino da leitura e escrita na Língua Wai-wai, ajudou a negar o saber local, a demonizar o deus indígena e os seus mitos. Dessa relação, desse contato que se deu entre tensões e disputas, resultou um entre-lugar, a partir das diferenças (BHABHA, 2013) entre os indígenas e os missionários evangélicos. Hoje o deus wai-wai possui feições cristãs, mas também possui feições indígenas, daí ser chamado de *kaan*; os pastores indígenas pregam a Bíblia na língua indígena, e nas cerimônias eles sempre vão caracterizados com elementos da cultura wai-wai ancestral; muitos mitos sobrevivem, assim como ainda há entre eles rituais xamânicos de cura.

Na figura a seguir, procuro traçar um esboço de como compreendi os processos culturais, considerando os aspectos evidenciados da cosmologia ancestral wai-wai, os conhecimentos da fé cristã e do conhecimento ocidental, que se articularam para gerar novas estruturas e práticas na Aldeia Mapuera:

**Figura 4** - Articulação entre a cosmogonia Wai-wai e a cultura ocidental.



Fonte: Cânciao, 2017.

Das breves considerações sobre a cultura ancestral Wai-wai, pode-se dizer que há, nela, um conjunto de princípios que evidencia a percepção diferencial Wai-wai de valor. Eles demonstram, nos elementos marcantes de sua cultura ancestral e em seus rituais, certo controle espacial e temporal que os separa do “outro”. E isso fez com que o processo de evangelização efetivamente não conseguisse embargar, ou substituir em definitivo as suas concepções cosmológicas e/ou filosóficas. Portanto, não se pode dizer que há fronteiras rígidas estabelecidas entre as culturas na Aldeia Mapuera, não se pode observá-las como unidades estáveis, mas sim como caminhos entrecortados, carregados de transações e ressignificações, construídos nos confrontos entre os conhecimentos pelos quais as forças atuam.

### 4.3 Organização social e aspectos sociolinguísticos

Como já observado, deve-se pensar o povo Wai-wai da Aldeia Mapuera como um grupo formado a partir do compartilhamento de uma história e de trânsitos em territórios “comuns”, embora bastante diversificado culturalmente. As mudanças estabelecidas a partir das relações e tensões entre eles e os estrangeiros possibilitaram novos processos

socioculturais, constituídos para gerar novas estruturas e práticas sociais. Na sua maioria, tratam-se de processos produzidos na articulação das diferenças culturais<sup>90</sup>, por meio de uma negociação complexa que repercutiu na atual organização social e nas forças<sup>91</sup> que agem sobre as línguas (Wai-wai-Português) naquele contexto.

Em seus estudos sobre a cultura Wai-wai antes da inserção dos missionários, Fock (1963) registrou em sua pesquisa que, das cinco aldeias que conheceu, em quatro, os “donos” de aldeia (kayaritomo), como ele se referiu, eram também xamãs (Yaskomo). O xamã era quem exercia a condição de chefe nessas aldeias e articulava a segurança e a fartura, o que fazia também pela mediação com outros seres, dado o acesso privilegiado que ele possuía com os espíritos, com os quais conseguia evitar muitas doenças entre o povo. Quando Ewká decidiu se converter ao Cristianismo e interromper as relações com os seus espíritos auxiliares, ele foi expulso da aldeia pelos demais indígenas, os quais temiam represálias dos espíritos por meio de feitiçarias e invocações de doenças. Para se tornar um xamã entre os Wai-wai havia todo um processo de iniciação. O *status* de xamã era atribuído por um espírito (quando aparecia em forma de animal era *Kworokyam*) que escolhia o indígena por meio de uma revelação através do sonho (SOUZA, 2014, p. 29).

Em contraponto aos aspectos da cultura Wai-wai que davam base e poder às lideranças, a pregação dos missionários norte-americanos entre eles era fundamentada em pontos relacionados à ética e à moral eurocentrais e envolvia temas como trabalho, adultério, roubo, bebedeiras, entre outros, haja vista que a conversão ao cristianismo deveria se manifestar de forma objetiva no cotidiano. Desta forma, a nova experiência religiosa difundida pelos missionários “exigia” que eles se colocassem como exemplo de comportamento e de conduta a serem seguidos pelos indígenas. E essas novas adequações e mudanças não deveriam se dar somente na esfera da religião, mas também das práticas sociais e educativas.

Embora os Wai-wai há bastante tempo já estabelecessem uma relação de trocas entre os grupos, por onde adquiriam materiais, como redes, terçados, facas, machados, miçangas, e outros, a inserção dos missionários entre eles foi fundamental para despertar maior interesse

---

<sup>90</sup> Ao tratar das interfaces entre culturas diversas, Canclini alerta sobre dois conceitos que costumam se confundir: diferença e desigualdade. Apesar de estarem, na maioria das vezes, intrinsecamente relacionados, a desigualdade se manifesta como desigualdade socioeconômica, enquanto a diferença transparece nas práticas culturais (CANCLINI, 2004).

<sup>91</sup> Há uma força de correlação entre os mecanismos da língua e fatores externos a ela, tanto os que se referem ao grau de contato e de identificação com os grupos com os quais interagimos, quanto aqueles relacionados à existência de grupos de pessoas que ocupam posições diferentes (COELHO, 2015, p. 19-20).

por esses materiais, relação que repercutiu em negociações e ressignificações culturais entre as partes. Howard (2002) registrou alguns aspectos desse processo:

Nesses encontros com os brancos, os WaiWai usaram a linguagem ritual das trocas como instrumento para domesticar os visitantes “selvagens” e enigmáticos, e ao mesmo tempo para capturar algo de seus poderes exóticos e ameaçadores. Com isso, procuravam exercer algum controle simbólico e material sobre os forasteiros vindos das zonas periféricas do seu universo social, e assim reafirmar sua própria posição no centro desse universo (HOWARD, 2002, p. 25).

Portanto, essa relação de contato não atendia somente aos interesses dos estrangeiros, mas interessava-lhes, sobretudo, para “satisfazer seus próprios fins, numa tentativa de apropriação e pacificação dos poderes dos brancos” (HOWARD, 2002, p. 29). As disputas vivenciadas ao longo dos anos 60 alteraram a natureza das lideranças e afetaram a sua dinâmica. Houve maior dependência dos recursos que entram nas aldeias por meio dos agentes do governo (políticos) e dos missionários (religiosos). A conversão religiosa fez com que, de certa forma, os Wai-wai passassem a reavaliar o seu próprio universo espiritual, atribuindo-lhe, muitas vezes, valores negativos, a ponto de gerar em alguns antipatia ou aversão à sua cosmologia tradicional.

Mas esse processo de conversão não se deu de forma pacífica ou consensual; ao contrário, incitou confrontos, embates, continuidades e descontinuidades, que competiram para formar este espaço de intermédio que é a Aldeia Mapuera. Atualmente em Mapuera há cerca de nove pastores indígenas, que pregam a Bíblia na Língua Wai-wai, sendo o principal o senhor Fernando Wai-wai. Eles carregam consigo, no corpo e nos discursos, as contradições culturais vivenciadas nesse processo histórico-social.

Tais transformações ressignificaram estruturas ou práticas sociais que geraram estruturas e práticas outras, mediados pelo intercâmbio econômico e comunicacional com os demais povos indígenas e não indígenas, em razão dos “benefícios” da modernidade. Sobre essas questões, Canclini (2015, p. 23) adverte que não é possível então falar de identidade apenas como um conjunto de traços fixos. É preciso atentar, sobretudo, para as diversas formas com as quais os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis. Pois, para o mesmo autor, estudar processos culturais, “mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridizações” (CANCLINI, 2015, p. 24).

A estada na Aldeia Mapuera possibilitou capturar alguns aspectos da atual organização social e das práticas sociais ali vivenciadas. Hoje, as atuais lideranças de

Mapuera, o cacique geral e os vice-caciques, falam com muita fluência a Língua Portuguesa, o que lhes permite estabelecer relações políticas e comerciais com os políticos e comerciantes nas cidades mais próximas e nos grandes centros urbanos, como Belém, a fim de resolverem questões relativas à escolarização e à saúde da população indígena. No entanto, quando eu trabalhava no Grupo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico de Oriximiná, em 2005, lembro que o cacique geral de Mapuera era Torohxa Hixkaryana, um senhor cujos traços fisionômicos e olhar circunspecto impunham respeito. Ao viajar para a cidade, Torahxa sempre andava acompanhado de tradutores indígenas, e também de outras lideranças, pois não falava português com fluência, o que dificultava, em algumas situações, a interlocução com os políticos e comerciantes locais.

A Língua Portuguesa, sem dúvidas, era um desafio para aquele líder do povo Waiwai, uma vez que a interlocução com os não indígenas, aos olhos dos não falantes de Waiwai, como o meu caso, sugeria que pela falta de apropriação da língua daqueles que detinham maior poder, ele assumiria um papel mais passivo e reativo no diálogo, por não ser falante de Língua Portuguesa, e não teria o poder de determinar a agenda de discussão, os tópicos, e de controlar o tipo de informação. Nessa relação, é importante considerar que os diálogos sempre se davam em dado domínio de poder e que, conforme Van Dijk (2015, p. 58),

é evidente que o pertencimento a um grupo ou instituição por parte dos falantes e a desigualdade social tomada em termos genéricos introduzem diferenças a respeito do controle do diálogo em andamento. Essas diferenças aparecem, por exemplo, na conversa entre homens e mulheres, adultos e crianças, brancos e negros, ricos e pobres, ou entre os que frequentam a escola durante mais ou menos tempo. Parte-se do pressuposto de que um controle desse tipo, exercido pelo falante com mais poder, pode estender-se à alocação ou apropriação do turno, à escolha do ato de fala, à seleção e mudança de tópico e ao estilo.

Em contraposição, também observei muitos movimentos de resistência do cacique diante dos embates discursivos travados. Um deles se dava não pela manifestação do poder no discurso como falante de português, mas pela própria expressão da face e do corpo, pelos quais impunha respeito e o controle do diálogo em andamento. Algumas vezes, quando o tradutor traduzia a fala da autoridade, ali presente, e o cacique percebia que este havia mudado o tópico da conversação, geralmente relacionada à melhoria da condição de funcionamento da escola na Aldeia Mapuera, o cacique insistia e voltava ao assunto para que ele pudesse sair dali com respostas às resoluções de seus problemas. Assim, o discurso formal, institucional, era transgredido e constrangido pelo cacique, o qual lançava mão de

suas estratégias de controle do conteúdo discutido, o que também se dava pela intermediação do tradutor.

Souto (2015, p. 139) observou que as relações dos Wai-wai com o governo, com as instituições públicas e mesmo com empresas privadas, vêm aumentando ao longo dos anos, cabendo às lideranças um papel marcante nesse processo. As lideranças exercem forte poder de decisão em tudo que está relacionado às questões indígenas e elas têm se mostrado muito presentes nos embates, mesmo com toda dificuldade de deslocamento até às cidades. Mas, para que eles se façam presentes nestas ocasiões, nas lutas pela defesa do território e em busca de melhorias, é preciso investir enorme esforço devido às dificuldades de transporte, dada a distância da Aldeia Mapuera para as cidades.

Muitas vezes, eles vão a Oriximiná e a Santarém de carona, em aviões de pequeno porte, contratados por meio de parcerias/convênio da Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina<sup>92</sup> (SPDM), com a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e o Distrito Sanitário Especial de Saúde Indígena (DSEI)/Guamá-Tocantins, para levarem materiais à aldeia ou transportarem indígenas gravemente doentes; ou eles viajam em suas canoas com motores de popa acoplados até o barco de uso coletivo “Três Tribos”, que já “espera” em Cachoeira Porteira, o qual é alugado pela prefeitura de Oriximiná para conduzir os professores até a cidade, a fim de receberem orientações na SEMED e os seus salários. Quando eles vão nas canoas, geralmente dividem o preço do combustível<sup>93</sup> necessário para as longas viagens.

Ao falarem sobre a vida na Aldeia Mapuera, os professores Taniw e Tio Tio fizeram um breve relato de como esse processo de saída para a cidade era antes e como ele de dá hoje:

*Na época do cacique Ewká era proibido quase tudo, principalmente a ida para a cidade, por causa disso a nossa tribo atrasou muito na educação, sem o estudo nunca teríamos o mesmo conhecimento que já temos desenvolvido hoje. Eu me lembro muito bem quando o cacique Tohoraxá administrava do mesmo modo que o cacique Ewká, foi somente quando o filho do Tohoraxá assumiu a aldeia que a nossa qualidade de vida melhorou [...] (ENTREVISTA com Taniw, em 27/06/2016).*

<sup>92</sup> A SPDM desenvolve projetos de intervenção, avaliação e promoção da saúde indígena por meio de convênio com a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), para execução de ações complementares de atenção à saúde indígena em 14 Distritos Sanitários Especiais de Saúde Indígena (DSEI). A DSEI responsável pela área de abrangência no Estado do Pará, onde estão os Wai-wai, é a Guamá/Tocantins. Os municípios que fazem parte dessa DSEI são: Belém; Santa Luzia do Pará; Tomé-Açu; Capitão Poço; Moju; Paragominas; Tucuruí; Novo Repartimento; Bom Jesus do Tocantins; Jcundá; Marabá; São Domingos do Araguaia; Parauapebas e Centro Novo do Maranhão.

<sup>93</sup> Se a quantidade de gasolina para a viagem de canoas (rabeta) de Cachoeira Porteira à Aldeia Mapuera não for dividida com outra pessoa, esta viagem custará cerca de 150 litros de gasolina, mais alguns litros de óleo chamado por eles “dois tempos”.

*Hoje a gente vai muito para Oriximiná, quase todo mês [...] Vai muita gente para Oriximiná porque muitos têm que receber aposentadoria, tem os professores que vão receber seus salários, tem aqueles que trabalham na saúde, os que têm Bolsa Família para receber. Então por causa disso eles estão indo constantemente para Oriximiná. Mas, em 1980, tudo era muito difícil, só apenas cerca de três pessoas iam para Oriximiná, ou para Manaus, ou Belém, levar artesanato para vender, comprar mercadoria para trazer para comunidade. Hoje não, cada um quer baixar para vender ou comprar as suas coisas (ENTREVISTA com Tio Tio, em 24/11/2016).*

Portanto, sair ou entrar no território indígena, até chegar à Aldeia Mapuera, não era algo fácil, foi uma conquista que foi se moldando ao longo das décadas, conforme os princípios ideológicos de cada líder indígena, sempre atentos às relações cultura-território-religiosidade, porque isso poderia representar um processo regressivo de “perda cultural”, ideia muito discutida e advertida a eles pelos missionários com os quais conviveram. As falas dos sujeitos entrevistados mostram que as relações de poder sempre atravessaram e controlaram as decisões das lideranças indígenas naquele contexto, o que pressupõe a existência de uma base de poder entre eles que pode permitir ou negar acesso privilegiado a recursos sociais, até então escassos.

Isto me permite dizer que não é possível falar em um território Wai-wai sem associá-lo às relações de poder, o que pressupõe embates culturais. Todavia, cabe destacar que o poder aqui não está associado apenas ao poder do Estado, mas sim ao poder que os próprios povos indígenas detêm a partir de suas diferentes apropriações *em* e *sobre* os seus próprios territórios, e a forma como manifestam suas territorialidades. Isso também está inscrito no fato de que viajar para a cidade ainda não faz parte da realidade de todos os indígenas. Os que mais viajam são os professores e suas famílias, pois quase todos os meses eles vão receber seus salários. Junto deles, também viajam as lideranças, ou os que levam farinha de mandioca (uuwî) para vender na cidade. Por isso, pode-se dizer que o território tradicional é formado a partir das relações de poder, estabelecidas no dia a dia.

A busca da “harmonia social” é algo que está sempre muito presente nas falas dos Wai-wai. Percebi que, ao mesmo tempo em que desejam entre eles a socialização de tecnologias que lhes dê acesso à conhecimentos outros, eles também manifestam muita preocupação com os problemas que tudo isso possa lhes trazer. A “harmonia social” aqui é compreendida nos termos do que observou Howard (1993, p. 235), ao refletir sobre o processo de “pacificação” engendrado pelos Wai-wai a outros povos, no sentido de fazer uso da linguagem de evangelização como recurso persuasivo para pacificar o outro. Segundo a autora, ao considerar seus “irmãos atrasados” e “ferozes”, eles se sentem obrigados a lhes

ensinar uma conduta apropriada, tendo em vista um ideal de pessoa “pacífica”. Essa preocupação com a conduta dos próprios parentes<sup>94</sup> ficou evidente na fala da maioria dos Wai-wai, quando destacada a relação com os não indígenas:

*Fora da aldeia eles podem desenvolver um mau comportamento, com o uso de drogas, cigarros, bebidas alcoólicas, e isso não é nada bom pra gente. É necessário orientá-los para quando forem à cidade fazer alguma coisa. Nós dizemos “olha, é preciso orientar antes de você ir na cidade”, mas não somente nessas situações. Na aldeia, por exemplo, se eles forem fazer alguma coisa nós os orientamos para que não aconteça nada de ruim com eles. Eu vejo que se eles fizerem algo ruim, como levar drogas para a aldeia, por exemplo, isso vai ser muito mal. Porém, se eles trouxerem ajuda para o povo wai-wai será muito bom, porque eles serão pessoas formadas, eles poderão ajudar as pessoas da nossa aldeia. (ENTREVISTA com professor Taniw, em 27/06/2016).*

*[...] o que me preocupa são comportamentos de desrespeito com as pessoas, aqueles que passam a desrespeitar os seus pais e a família. Isso faz com que eles mesmos sofram com isso. Essa mudança no comportamento das crianças é ruim, é preocupante, pois, para nós que vivemos normalmente na aldeia, de repente termos que passar a mudar o nosso comportamento, isso pode ser ruim. Pois muitas vezes podemos mudar não num bom sentido. (ENTREVISTA com professor Wirikí, em 27/06/2016).*

Trata-se, portanto, da preocupação não somente com a sobrevivência física, mas também com a sobrevivência cultural, ainda que os seus conhecimentos não devam ser vistos como um *corpus* fechado que persiste no tempo, mas como algo que está relacionado naquele contexto com a diferenciação cultural em relação às outras culturas, cujas fronteiras entre o “eu” e o “outro” estão entrelaçadas em elementos que têm origem cultural, e muitas vezes moral. Isto também me leva a pensar que entre os Wai-wai,

*[...] o que importa não é a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis. A cultura não deve se manter em uma suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação às outras, são as fronteiras, e essas são traçadas por elementos que têm origem cultural, mas são escolhidos em contexto (COHN, 2001, p. 37).*

No Diário de Campo registrei alguns diálogos com os indígenas de Mapuera, com os quais não havia feito entrevista. A eles sempre dirigia perguntas relativas aos costumes, às

---

<sup>94</sup> Os Wai-wai também utilizam o termo “parente” para se referir a outros povos indígenas, mesmo que estes não sejam Wai-wai, e não tenham grau de parentesco consanguíneo. Luciano (2006) explica que atualmente é a forma como se tratam pessoas indígenas de outros povos, que se reconhecem enquanto povos que travam cotidianamente lutas em comum. É, portanto, identidade política em torno de formas de identificação e pertencimento coletivos (LUCIANO, 2006).

condutas e à convivência na aldeia. Entre uma fala e outra, muitos deles destacaram as regras rígidas que seguiam e que ainda devem seguir na aldeia:

*Depois de muitas conversas na aldeia, ficou claro para mim que eles percebem as mudanças no que se refere aos níveis de rigidez consolidados através dos tempos. Alguns deles me relataram que um indígena não pode namorar. Segundo eles, se alguém deseja se aproximar de uma mulher indígena, este deve pedir autorização para as lideranças para casar. Não é permitido manter qualquer relação íntima antes do casamento, sob pena de castigos. Dizem que os castigos de antes eram mais rígidos. Quando perguntei como eram aplicados esses castigos, alguns deles me disseram que o infrator ficava proibido de ir à cidade por mais de um ano, e era obrigado a capinar a pista de terra batida onde pousam os aviões de pequeno porte na aldeia, não podia participar dos eventos e festas na casa grande “umana”, não podia jogar bola com os amigos; enfim, ficava excluído da vida social na aldeia. A pista de pouso mede mais de 1.000 metros de comprimento e possui mais de 100 metros de largura. Muitos deles me disseram que nos últimos anos essas formas de castigo têm sido menos recorrentes em Mapuera (DIÁRIO DE CAMPO, dia 22 de novembro de 2016).*

Com relação às possibilidades de conhecimentos e as regras formais de convivência ali negociadas, observei que, em Mapuera, alguns indígenas defendem que é necessário repensar certas regras sociais, principalmente aquelas introduzidas pela ação dos missionários na aldeia. Mas, para eles, não significava abrir mão do cuidado e do respeito por qualquer pessoa. Acredito que isto esteja relacionado à “liberdade” que desejam ter de encaminhar seus filhos para estudar na cidade, para que possam fazer faculdade. O fato de hoje já haver muitos Wai-wai nas universidades, em Oriximiná, Santarém e Belém, desperta o desejo em muitos jovens que estão na aldeia de estudar noutros espaços sociais. Alguns Wai-wai mais jovens dizem que não desejam casar porque querem estudar e trabalhar na cidade. Para eles, o casamento passou a ser visto como uma responsabilidade que compete com o objetivo de estudar fora do território indígena.

O antropólogo indígena Luciano José dos Santos (2009) chama atenção e justifica a demanda por educação superior pelos povos indígenas nos últimos anos:

[...] os povos indígenas têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuídos entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos, ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões, grupos de trabalho ministeriais em áreas como a de educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos

com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito (LUCIANO, 2009, p. 10-11).

Outra questão que me chamou atenção foi o fato de a grande maioria dos falantes de português na Aldeia Mapuera ser do sexo masculino. Diferentemente dos meninos que são bem mais extrovertidos, as mulheres adultas e as mais jovens são muito tímidas e reservadas. Entre outros fatores ligados à cultura e a inserção dos missionários entre eles, a timidez e o “recato” são fatores que levam as mulheres a não falarem a Língua Portuguesa. Com relação ao uso do português pelas mulheres Wai-wai, assim explicou Waytia:

*As meninas que aprendem português muitas vezes não demonstram que sabem, pois são muito tímidas. Se elas sabem português, só usam quando é necessário mesmo. Já os homens não, quando eles aprendem a falar português, querem mostrar para as pessoas que falam. As minhas irmãs não têm dificuldades porque desde criança elas convivem com falantes de português. [...] se tu chamasse outra índia de lá da aldeia, tu ias ver como elas são totalmente diferentes. Elas somente iriam te responder o necessário. As minhas irmãs não aprenderam a ler e a escrever indígena porque elas vieram logo para a cidade. Elas somente falam, aprenderam a falar com o papai. A comunicação delas em casa é misturada, elas falam português e indígena. A comunicação delas é totalmente diferente da do papai com a mamãe, já que eles falam totalmente indígena, mesmo que falem também português. Na verdade, elas são já o contrário das outras mulheres, elas têm medo e vergonha de falar o indígena, porque como não foram para a escola, lá na aldeia, elas não sabem as frases certas, mas mesmo assim se comunicam (ENTREVISTA com Waytia, em 27/06/2016).*

Quando algumas mulheres Wai-wai iam à “casa dos professores”, sempre chegavam acompanhadas de um parente ou de seus pais, não cumprimentavam ou sequer dirigiam o olhar para quem elas não conheciam, restringindo, assim, qualquer diálogo com as pessoas do sexo masculino. Esta postura também era comum entre as mulheres mais adultas e idosas. Falar português em Mapuera ainda é um privilégio dos homens, já que eles não se sentem constrangidos ou contidos de estabelecer diálogo com os não indígenas.

É importante registrar que boa parte das mulheres indígenas mais velhas (caca), não falam português, principalmente aquelas que vieram da Guaina. Elas falam inglês devido a terem aprendido essa língua na experiência do conviver naquele país. Com relação a esta questão, fiz a seguinte observação no meu Diário de Campo:

*Quase todo dia as crianças e os mais jovens trazem seus celulares para carregar na “casa dos professores”. A tentativa de estabelecer diálogo com muitos deles me mostrou que bem poucos falam português, em torno de dois a cada dez. É comum também algumas pessoas virem buscar água gelada. Entre os professores não indígenas, havia, na “casa dos*

*professores”, um que detinha certa fluência na Língua Inglesa. Uma senhora de mais de setenta anos, que não fala português, se aproximou dele e pediu água gelada em inglês. Sempre que eles desejavam alguma coisa, traziam uma fruta, como abacaxi ou banana, para doarem aos professores (DIÁRIO DE CAMPO, dia 24 de novembro de 2016).*

Muitas vezes em Mapuera eu me sentia um estrangeiro, pois além de o português ser pouco recorrente naquele contexto, não percebia um sentimento nacionalista nas pessoas, o que talvez possa ter relação com os confrontos vivenciados com os não indígenas, vistos também com conflitos interétnicos. A língua, os diferentes costumes, e outros aspectos externos de diferenciação, aqui e ali acentuam as diferenças, e estas sempre afloram nos discursos dos indígenas.

Algumas situações me intrigavam ao tentar compreender a cultura das mulheres Wai-wai, embora não seja este o foco do meu estudo. Essa ideia de timidez e recato *versus* valentia e força me chamou atenção e então registrei o seguinte fato:

*Confesso que esperava que na viagem para Mapuera todas as mulheres indígenas fossem descer das canoas e fossem pela floresta, como nós fomos, para que não corrésemos perigo nas corredeiras, mas fiquei surpreendido com a valentia e coragem das mulheres indígenas. Muitas delas continuaram nas canoas e, do mesmo modo que os homens, puxaram as cordas e ajudavam a empurrá-las com muita força e coragem. A cada situação, como esta, eu me percebia olhando a cultura do outro pelos enquadres de minha própria cultura. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 11 de novembro de 2016).*

A observação e o tempo de convivência com algumas mulheres indígenas wai-wai no dia a dia na cidade de Oriximiná não me permitiu atentar para questões importantes apreendidas na convivência em Mapuera. O recato aqui observado não deve ser compreendido como sinônimo de fragilidade, ao contrário, as mulheres são muito fortes, imponentes e corajosas. Cair n'água para ajudar a empurrar as canoas, do mesmo modo que os homens, como se medissem forças com eles, é algo comum a elas e uma demonstração de vigor e vitalidade.

Todos os dias via da varanda da “casa dos professores” muitas mulheres indígenas baixarem para o rio, quase sempre carregando seus filhos, os quais vinham atracados com as pernas na cintura da mãe. Quando elas retonavam, traziam carregados nas costas muitos alimentos colhidos nas roças, como enormes cachos de banana (tuxma), raízes de mandioca (xeere), macaxeira (xeere tahsom) e cana-de-açúcar (parancî), colocados em cestos de cipó (awci/xamaxim), cuja alça era prendida na testa. Elas puxam com a cabeça todo peso sustentado nas costas.

Carregar lenha e produtos trazidos das roças é uma atividade feita pelas mulheres, mesmo que estas estejam acompanhadas de seus maridos. Muitas vezes sentia vontade de ajudá-las, mas ao mesmo tempo eu me reservava para não inteferir naquela cultura e parecer invasivo e desrespeitoso. O peso carregado nas costas, como observado na figura a seguir, e a pressão exercida na cabeça não eram mostrados com expressão de dor, mas com riso, como demonstração de capacidade e força.

**Figura 5** - Mulheres indígenas trazendo alimentos da roça



**Fonte:** Câncio, 2017.

Entre tantas questões que me chamaram atenção na convivência com o povo Wai-wai, tanto na cidade de Oriximiná, ao longo dos anos, quanto na Aldeia Mapuera, destaco aqui a alegria<sup>95</sup> expressada, o acentuado espírito de solidariedade e a generosidade manifestada nas relações interpessoais. Esse contato com eles sempre me provocou deslocamentos<sup>96</sup> e me fez refletir sobre os “valores” que cultivamos em nossa sociedade euro-ocidental-cristã. Durante a viagem para a Aldeia Mapuera registrei em meu Diário de Campo algumas observações que expressam bem esses pontos:

*[...] cerca de três canoas com outros grupos já haviam seguido na frente, para que eles chegassem a tempo e dormissem noutra aldeia. Como nossa canoa estava muito carregada de material, fiquei a imaginar quem nos socorreria, caso ocorresse um alagamento. Depois de algumas horas, após termos deixado a praia onde havíamos dormido, o proeiro percebeu um*

<sup>95</sup> A alegria entre os Wai-wai foi aborada por Howard (1993, p. 253).

<sup>96</sup> Termo utilizado aqui no sentido de “transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (BHABHA, 2013).

*problema na hélice da canoa. Ela estava um pouco frouxa devido ao desgaste das recorrentes viagens. Então ele parou a canoa numa pedra e trocou a hélice por outra já um tanto desgastada. O professor que nos acompanhava falou que tanto os motores quanto as hélices duram pouco tempo,[...] pois as longas viagens desgastam muito as máquinas [...] Mas orientou que se os indígenas que estavam na frente não percebessem nossa chegada, eles iriam se comunicar por meio de rádio, de alguma aldeia, para outra mais próxima, para saber o que havia acontecido e, se fosse necessário, iriam voltar para nos ajudar, como sempre fazem. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 11 de novembro de 2016).*

Ao percorrer o rio em direção à Mapuera, *locus* do estudo, observei que todas as aldeias possuem características comuns, no que se refere à disposição das moradias. Geralmente há uma casa grande no centro (umana), ladeada por outras moradias das famílias no espaço, ocupando pontos estratégicos a Igreja, a escola e posto de saúde, de modo a facilitarem o constante trânsito a esses lugares. É possível também observar que entre uma casa e outra há pequenos barracões de farinha, onde são manipulados e produzidos os derivados da mandioca. Nos arredores da aldeia há pequenas plantações de árvores frutíferas, geralmente mangueiras, cajueiros, limoeiros e palmeiras, como o buriti. As roças sempre ficam em lugares mais distantes. Os cenários onde estão localizadas as aldeias são encantadores, devido à fusão da floresta com a aparente mansidão das águas escuras e límpidas do rio Mapuera, o que é rompido pelas fortes corredeiras formadas do choque das águas com as pedras.

Os dados da FUNAI, de 2016, obtidos em Mapuera, indicam que só nesta aldeia vivem cerca de 1.062 indígenas. Essas pessoas estão agrupadas em famílias que residem em aproximadamente cem casas. A maioria delas é construída em estilo tradicional (de madeira e palha), mas também há outras feitas em madeira; cobertas com telhas de amianto ou alumínio. Todas as casas estão dispersas “desordenadamente” no espaço, ao longo do rio Mapuera, mas agrupadas de modo a agregar cada povo indígena na sua diferença. Algumas casas já se mostram delimitadas com cercas de madeira.

O espaço interior das casas mais tradicionais lembra um pequeno salão onde as redes são atadas na armação que sustenta o telhado de palha de palmeiras. Geralmente, a alimentação é feita na parte externa, em fogões (fogueiras) muito próximos ao chão, sobre as quais são colocadas carnes de animais para defumação (mukiado), o que ajuda na conservação. Na parte externa da maioria das casas é possível encontrar também um pequeno espaço onde é descascada a mandioca pelas mulheres e onde são feitos o beiju e a farinha d’água, produtos indispensáveis à alimentação do povo wai-wai.

A maior construção e a mais tradicional de Mapuera é *Umaná* (chamada casa grande), uma enorme casa construída de madeira e palha, com mais de vinte metros de altura, cuja construção chama atenção pelas técnicas de amarração desenvolvidas por eles, utilizando longos troncos de madeira, fibras e palha. A “casa grande” foi construída numa área estratégica na aldeia, não muito centralizada, talvez porque nela são realizadas as reuniões e as festas mais tradicionais da cultura Wai-wai. Atualmente a *Umaná* tem abrigado os cultos evangélicos porque a Igreja (Kaan Mîm) foi demolida para a construção de outra bem maior, com mais espaço, a qual já está em construção.

A Igreja, cuja construção inicial foi orientada pelos missionários, está localizada em um espaço bem mais estratégico que a *Umaná* na aldeia. Embora ela seja protegida por uma cerca de madeira, o acesso a ela é facilitado a todos devido a sua centralização, atendendo àqueles que moram nos “bairros” mais distantes. Próximo à Igreja há duas moradias onde atualmente são hospedados os professores da SEDUC-PA, que ministram aulas no ensino médio em Mapuera. Antes, morava ali a irmã Irene Benson e os demais missionários da Missão Evangélica da Amazônia que chegavam à aldeia.

Algumas áreas em Mapuera são classificadas como “bairros” pelos próprios indígenas. Portanto, há o *Bairro da Saúva*, o *Buriti*, o *Centro* e o *Boya*. A escola (Kehcampokacho) é separada das casas da aldeia pela pista de pouso de chão batido. Ao lado da escola está sendo construída uma quadra esportiva (eemu poko kesemanihtopo), financiada pela Prefeitura de Oriximiná. Esta obra está inacabada e é possível ver o material que ainda será utilizado na construção disperso pelo chão. Próximo à Igreja há campos de futebol e de voleibol, onde os mais jovens se reúnem quase todo dia para dialogar e interagir por meio do esporte e do lazer.

Há também uma casa de rádio, de onde as lideranças se comunicam com outras aldeias para a sede da FUNAI ou para outras cidades; um posto de saúde, onde atende um médico, uma enfermeira, um odontólogo, técnicos em enfermagem e agentes de saúde indígenas, treinados pela Secretaria de Saúde de Oriximiná para fazerem atendimentos básicos. A aldeia é banhada pelo rio Mapuera (Mapuera yewku), e no porto das casas construídas na ribanceira do rio ficam atracadas as canoas (kanawa), feitas por eles a partir de uma técnica desenvolvida de aquecimento e escavação de imensos troncos de árvores retirados das florestas. De modo geral, o cenário da aldeia mostra que naquele lugar há distintas formas de subjetividades sociais, articuladas em momentos diferenciados, subvertendo a ideia do homogêneo, para a percepção de um espaço de negociação cultural.

Na figura a seguir é possível ter uma visão aérea parcial da Aldeia Mapuera, com a localização de algumas das principais instituições:

**Figura 6** - Vista aérea da Aldeia Mapuera



**Fonte:** Cânciao, 2017.

Zea (2010) registrou que o ciclo anual Wai-wai se alterna entre a época de seca e a época chuvosa. A época de seca é farta em comida e vida coletiva, já a época de chuvas é marcada pelos recursos naturais mais escassos, fazendo com que as famílias se dispersem em roças mais distantes, “com significativa redução das atividades agrícolas e de outras plenamente dinamizadas no período de estiagem, tais como pescarias intensivas, caçadas e apropriação de materiais extraídos da floresta densa não inundada” (ZEA, 2010, p.183).

Em função deste ciclo, e também pelos problemas decorrentes das grandes concentrações populacionais, a autora classificou as roças em dois tipos: as situadas perto da aldeia e as mais distantes. No que se refere às mais distantes, muitas famílias passam boa parte da época chuvosa nelas, assim como recorrem a essas roças quando os recursos perto da aldeia não são suficientes para todos. Na preparação das roças, abre-se um espaço pela derrubada, queimada e limpeza, entre agosto e setembro, quando acaba o período das chuvas. O plantio é feito entre janeiro e março, por trabalho realizado de forma comunitária.

As principais espécies plantadas são algodão, abacaxi, banana (diversas espécies), cana-de-açúcar, mamão, tubérculos como cará e batatas (diferentes tipos) e, sobretudo, a mandioca brava, trazida da Guiana, da qual fazem, após extrair a toxina, o beiju, a farinha e bebidas de tapioca (goma) com suco de frutas. Além da agricultura de coivara, suas atividades de subsistência se baseiam na caça, na pesca e na coleta de produtos silvestres. Os principais produtos da caça são anta (yaypî), veado (koso), porco do mato (poniko), macaco (meeku), mutum (pawxi), jacamim (pixko), cutia (akrî), paca (îira), tatu (kapayo), jabuti (wayam), tucano (yakwe), araras (kwayarî), entre outros. Desde a década de 1950, os homens Wai-wai se acostumaram a caçar com espingardas, mas, quando falta munição, seguem usando arcos e flechas.

Zea (2010, p.184) observou também que a coleta traz importante complemento na alimentação, pois são coletados cajus, açai, buriti, pupunha e castanha-do-pará. A castanha é coletada principalmente para ser comercializada, assim como o são a farinha de mandioca, canoas e produtos de artesanato. Com o dinheiro desses produtos vendidos, os itens mais comprados são: motores de popa, roupas, anzóis, linha, munição, sabonete, sal e redes industrializadas. No entanto, observei que atualmente em Mapuera o produto mais comercializado na cidade é a farinha de mandioca.

Chama atenção entre os Wai-wai o modo particular de produção da pimenta em pó (assîsî), a qual é produzida a partir da reunião de variados tipos de pimentas. São as mulheres indígenas, com idade entre 40 e 60 anos, as responsáveis pelo plantio, cultivo, beneficiamento e comercialização da pimenta em pó. Trata-se de uma atividade exclusiva do gênero feminino. São elas que detêm os conhecimentos específicos, os devidos cuidados para a manipulação desse produto. As pimentas são coletadas e socadas em um pilão de madeira até se transformar em uma pasta, a qual é colocada para secar ao sol e socada novamente até virar um pó fino e consistente. A produção é armazenada em garrafões de plásticos. A comercialização é feita por encomenda ou quando o produto é levado para ser vendido em Oriximiná.

Mesmo não configurando como os produtos mais cultivados, o milho (nasînasi yehtopo), abóbora (awayama pokono), laranja (oranci yeepu yehtopo) e o batatão do mato (maara yehtopo) também são produzidos na região. Observei que o cultivo de verduras é praticamente inexistente em Mapuera, acredito que isto se deva ao fato de legumes e verduras não serem consumidos na alimentação wai-wai. Sobre os produtos mais produzidos e consumidos entre eles, constam os trazidos de suas roças (mararî): abacaxi (apara), banana (tuxkma), mandioca (sarapu), e batata (xeere).

A produção de artesanato é uma prática muito comum em Mapuera, é um trabalho artístico que chama atenção pela particularidade das peças produzidas. Homens e mulheres de todas as idades se dedicam à produção de variados tipos de artesanatos, cujas formas estão sempre relacionadas aos elementos da floresta. Ora o desenho do traçado dos cocares, das pulseiras e dos cordões lembram a pele de cobra, reproduzem o perfil de alguma ave, como a arara e o gavião; ora evidencia os grafismos indígenas, cujos traços estão sempre relacionados aos mitos ancestrais.

Em quase todas as casas que visitei sempre havia alguém que confeccionava artesanatos. Eles se sentem muito motivados a essa produção porque conseguem vender a sua arte por altos valores, nas cidades de Parintins, Manaus e Belém. Zea (2010, p. 184-183) observou que a produção de artesanato entre os wai-wai tem aumentado bastante, sobretudo quando eles desejam adquirir itens industrializados. As mulheres, particularmente, fazem cerâmica, raladores de mandioca, tangas e colares de sementes, entre outros. Os homens fazem cestos, pentes, adornos de plumária, arcos e flechas.

A maior parte da matéria-prima utilizada na confecção do artesanato Wai-wai é oriunda da floresta. As sementes do *morototó*, assim como os pigmentos vegetais de *karayru* e *camna*, e também o algodão, são as matérias-primas de origem vegetal mais utilizadas nas peças feitas pelas mulheres; enquanto que nas peças feitas pelos homens, há a predominância do *arumã*, a fibra do *curauá* e os pigmentos vegetais de breu preto, urucum, e *tahxa* (ingazeira do mato). Após a coleta das sementes, ocorre o processo de tingimento, onde serão utilizados os pigmentos vegetais da folha do *karayru* e *camna*. As folhas são fervidas junto com as sementes para darem diversas colorações. As sementes que recebem colorações marrom, roxa, preta ou vermelha, são as de *morototó* e *xoroxoro*.

A criação de animais para consumo é uma prática pouco recorrente entre os Wai-wai, restringindo-se a algumas aves como galinhas e patos e, em número menor, a criação de aves silvestres como o mutum. Observei nos quintais de algumas casas a criação de jacarés e tartarugas em cativeiro. Outras vezes vi animais silvestres, como o porco do mato, criado também em cativeiro, quase sempre tratado como bicho de estimação. Chama atenção a quantidade de cães em Mapuera. Eles sempre acompanham os indígenas nas canoas, quando vão para as roças, e também na caça, e esses animais são utilizados como guardiões das casas contra a invasão de animais selvagens, como a onça, por exemplo. Se em Mapuera você usar a expressão “passa daí!” para um cachorro, como é comum entre os falantes de português de algumas cidades, ele dificilmente irá se afastar de você; mas se disser “ixi”, ele se distanciará rapidamente.

Após as considerações da organização social dos Wai-wai da Aldeia Mapuera, passo a destacar alguns aspectos sociolinguísticos deste povo indígena. Para tanto, inicio localizando a Língua Wai-wai entre as línguas da família Karib. Os povos desta família linguística apresentam uma realidade multilinguística, pois vivem em ambos os lados da região em que o Brasil faz fronteira com o Suriname, Guiana e Guiana Francesa. As suas experiências de contato entre si e com os demais habitantes dos países em que circulam, possibilitou que eles falassem, além de suas línguas originárias, as línguas dos grupos com quem mantêm relações mais estreitas e, ainda, as línguas de um ou mais dos países fronteiriços da região.

Meira (2006, p. 160) explica que a família Karib possui membros em vários países da região amazônica. Além do Brasil e dos países já citados, há línguas desta família também na Colômbia e na Venezuela. Conforme o autor, as línguas Karib se situam, em sua maioria, ao norte do rio Amazonas, ao contrário das línguas Tupi, encontradas sobretudo ao sul do Amazonas. Destaca ainda que antes da invasão da América, a família Karib se estendia também pelas ilhas do Caribe. Com isso, pode-se dizer que a distribuição atual das línguas dessa família linguística também reflete a evolução histórica das relações entre as populações originárias e os invasores europeus.

O mesmo autor observa que a classificação dessa família linguística apresenta vários pontos duvidosos, pois “os especialistas ainda não estão de acordo sobre o grau de parentesco entre as várias línguas, sobretudo porque ainda há muitas línguas Caribe sobre as quais praticamente não há materiais confiáveis” (MEIRA, 2006, p. 169). Todavia, ele mostra uma classificação provisória, onde a Língua Wai-wai se apresenta ligada ao Grupo Parukotoano, do Ramo Guianense da família Karib.

Em 1953, Protásio Friel, nas suas pesquisas junto aos povos indígenas da bacia do Trombetas, no Pará setentrional<sup>97</sup>, fez importantes registros sobre a distribuição espacial, a partir de critérios linguístico-culturais e de proximidade geográfica, dos povos Wai-wai, os quais ajudam a compreender a família linguística Karib na sua rede de socialidade na Amazônia brasileira, com destaque aqui para os povos do *Complexo Parukuto-Charuma*.

Os amplos deslocamentos e circulação de povos indígenas nos territórios fronteiriços possibilitam novas reflexões sobre a polissemia de sentido do termo “fronteira”, pois as fronteiras em movimento são também espaços de muitos fluxos culturais. O quadro a seguir

---

<sup>97</sup> O Pará setentrional, para Friel (1970, p. 113), constitui uma zona limita-se a oeste pelo rio Nhamunda; a leste, pelo Jari; ao norte, alcança as divisas do Brasil com as Guianas (principalmente a Inglêsa e a Holandesa), divisas estas formadas pelas serras pouco elevadas, mas bastante extensas, do Acaraí e nmucumaque. Como limite meridional pode-se considerar o Amazonas.

mostra um resumo da classificação proposta pelo autor, a partir do qual ele deduz que há três complexos culturais filiados à família linguística Karib:

**Quadro 8** - Critérios linguístico-culturais e de proximidade geográfica dos povos Wai-wai

COMPLEXO CULTURAL	LOCALIZAÇÃO	POVOS PRINCIPAIS
<i>Complexo Parukoto-Charuma</i>	Ocupam a parte noroeste da bacia do rio Trombetas (incluindo o rio Nhamundá e o rio Jatapu).	<b>Wai-wai</b> , Hexkaryana, Xereu, Mawayana, Karapawyana, Tunayana, Parukoto, Katuena.
<i>Complexo Warikyana<sup>98</sup> (ou Arikieña)</i>	Ocupam a parte central da bacia do rio Trombetas, às margens desse próprio rio e de seus afluentes médios: rios Cachorro, Cachorrinho, Yaskuri e Kaspakuru.	Katxuyana, Yaskuriyana, Kahuyana, Kahyana, Ingarüne, Ewarohyana.
<i>Complexo Pianokoto<sup>99</sup>-Tiriyó<sup>100</sup></i>	Ocupam a parte oriental da bacia do rio Trombetas, nos interflúvios do Panamá-Marapi-Paru de Oeste-Paru de Leste.	Prouyana, Okomoyana, Aramagotó e Akuriyó.

Fonte: Frikel, 1970.

Nesta classificação, Frikel (1970) adverte que não se enquadra na família linguística Karib o povo Mawayana, falante de Mawayana, uma língua da família Aruak, os quais habitavam uma área situada à margem esquerda do alto rio Mapuera. Ele faz uma breve enumeração de algumas diferenças entre as línguas observadas naquele tempo histórico:

O índio distingue claramente: "gente da mesma língua e do mesmo sangue" e "gente diferente". Assim, êle circunscreve, empiricamente, a atual posição e extensão do próprio grupo tribal e linguístico, embora tenha consciência de que nem sempre em suas veias o mesmo sangue, de que nem sempre sua linguagem foi hoje (pois o dialeto dos antepassados (sic) é conhecido apenas vagamente) e de que houve muita miscigenação. Os Kachúyana consideram-se a si próprios como um povo híbrido resultante do cruzamento dos antigos Warikyana ou Arikieña com os índios outrora residentes no rio Cachorro e que, provavelmente, pertenciam ao grupo Charumá (Tunayána?). E dos Káh.yana do Kachpakúru, que hoje em dia pertencem ao mesmo grupo linguístico dos Warikyana, declararam os mesmos Kachúyana que os seus antepassados foram Parukotó. Desta forma, a identidade de língua e sangue tem significado apenas para o momento presente (FRIKEL, 1970, p. 130).

A classificação linguística e etnológica de Frikel mostra que a bacia do Trombetas era (e ainda é) habitada quase que exclusivamente por povos de língua Karib. É possível

<sup>98</sup> A expressão *Arikyana*, *Arikieña*, significa "gente, povo, tribos, moradores do Amazonas", porque de lá vieram". O rio Amazonas entre eles era denominado "Ari-kurú", ou seja, beiju-rio (rio Beiju) (FRIKEL, 1970, p. 129).

<sup>99</sup> *Pianokotó* é a denominação geral usada pelos grupos Warikyana e Charúma para todos os grupos Tiriyó habitantes do leste do Trombetas (FRIKEL, 1970, p. 129).

<sup>100</sup> O nome *Tiriyó* (Tureyó, Turiyó), segundo Frikel (1970), deriva de "wátüre", isto é, dar cacetadas, matar com cacete. Os Tiriyó seriam, então, "o povo dos cacêtes", ou os que matam com cacete. Para ele, "o que exprime, claramente, o traço característico dessa tribo: a sua ferocidade de outrora e a sua antiga arma de guerra - a borduna".

verificar no quadro 8 que os povos classificados no *Complexo Parukoto-Charúma* ocupam a parte oeste e noroeste da bacia, ou seja, o interflúvio Jatapu-Nhamundá-Mapuera-Turunu-Alto Trombetas. Nesse grupo, estão incluídos, entre outros, os povos Wai-wai, Mawayana, Karapawyana, Xeréu, Tunayana e Katuena. Os povos do *Complexo Warikyana*, por sua vez, ocupam a parte central da bacia, sendo que os seus territórios estão às margens do Trombetas, do Cachorro, do Cachorrinho, do Yaskuri e do Kaspakuru. Já os povos do *Complexo Pianokoto-Tiriyó* ocupam a parte oriental da bacia do Trombetas, nos interflúvios do Panamá-Marapi-Paru de Oeste-Paru de Leste.

As redes de relações e mudanças que atravessaram esses grupos ao longo do tempo, de alguma forma contribuíram para o rompimento das linhas fronteiriças que, de certa forma, poderiam delimitar as identidades desses povos, daí dizer que a tentativa de desenhar um quadro da distribuição espacial, com base em seus aspectos linguísticos e culturais, contribui para a reflexão sobre as marcas linguísticas dos povos indígenas que possam compor o português da região do baixo Amazonas, uma vez que as cidades dessa região foram fundadas em lugares que antes eram ocupados por esses povos, ou por indígenas que desceram das cabeceiras dos rios para fundá-las (CAIXETA DE QUEIROZ, 2015, p. 107). Todavia, mesmo que muitas linhas fronteiriças tenham se rompido, abrindo caminho para a ressignificação de novas identidades, mais abrangentes e coletivas, e principalmente calcadas em princípios cristãos, elas continuam a caminhar com as marcas de suas ancestralidades.

O *Complexo Parukoto-Charúma*, composto pelos povos que ocupavam a bacia do rio Trombetas, compreendendo o rio Nhamundá e o rio Jatapu, era também formado pela composição de outros subgrupos, como os “Charumá” e os “Parukoto”. Este último, a partir de uma classificação “Tiriyó”, era formado por um conjunto de outros grupos que se estendiam do Mapuera ao Nhamundá e Jatapu. Enquanto um coletivo, eles eram considerados os habitantes do Mapuera e Nhamundá, com outros nomes, como os “Katuêna” (FRIKEL, 1958, p. 127-128). Foi então que Frikel resolveu escolher uma designação abrangente para os povos que não possuíam “dialetos” tão distantes ou distintos em um nome composto. Nessa composição, os Farukotó, ou Parukotó (onde foram enquadrados os Wai-wai), seriam, portanto, o ‘Povo do Paru’, habitantes do rio Faru, que hoje é o Mapuera”.

Conforme Frikel (1958, p. 168), os Parukotó formam, juntamente com os grupos do Turúnu e os Wabuí do Nhamundá, um grupo dialetal uniforme: os *Parukotó-Charúma*. É bem provável, segundo o mesmo autor, que os nomes desses grupos (entre eles o Wai-wai) não sejam autodenominações, mas estejam relacionados ao espaço social, à paisagem, aos rios da região (Ibidem, 1958, p. 125). Frikel deduz então que os habitantes dessa região compartilham

nomeações comuns, como as que possuem a terminação “yana”, que significa “gente”, “moradores” ou “povo”. O autor explica que de derivações como essa, podem ter surgido nomes associados a lugares, como rio Cachorro (kachu), e a denominação do povo que habita o curso desse rio, os “Kachuyana”.

É preciso considerar esse processo histórico nas reflexões acerca da formação das palavras da Língua Wai-wai, mas é necessário também chamar atenção para as situações de contato linguístico, para os papéis sociais desempenhados na relação com o interlocutor, dentre outros fatores, na dinâmica das interações sociais e dos processos culturais, mediados pela linguagem. Hoje a Língua Wai-wai, falada em Mapuera, carrega todas essas marcas, mas também ao seu léxico foram acrescentados empréstimos lexicais, de outras línguas não indígenas, como a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa. Pode-se dizer, portanto, que

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (BHABHA, 2013, p. 74).

Na Língua Wai-wai falada em Mapuera, numa análise mais atenta, é possível perceber um significativo conjunto de vocábulos de origem diversa, o que refuta a ideia de “pureza” linguística. Esses empréstimos lexicais podem ter ocorrido por diferentes razões: pela necessidade de um vocábulo para designar algo novo dentro da cultura; ou por influência, por meio do “empréstimo” de uma língua a outra, mesmo já havendo vocábulo correspondente na língua de destino. Observei que entre os Wai-wai os “empréstimos” ocorreram para designar objetos que não existiam naquele contexto, na época do contato com os estrangeiros, como os nomes para laranja e mamão em Wai-wai: *oranci - mamaya*, assimilados da Língua Inglesa: *orange - papaya*. Neste caso, na verdade ocorreu a supressão de um segmento sonoro no interior das palavras, uma espécie de assimilação dos sons de línguas diferentes, não indígenas, para formação de uma nova palavra.

Outras palavras na língua indígena, como *Kaan* (Deus), foram criadas para nomear um ser estranho a eles, que não pertencia ao campo semântico daquele contexto, devendo, por isso, ser dado a ele um novo nome. Não me parece que se trate de um caso de estrangeirismo, mas de uma palavra criada na língua indígena para situar e nomear o deus do outro, do estrangeiro, numa clara manifestação do entre-lugar da atual religiosidade Wai-wai. Entre outros aspectos, importa destacar que quando duas línguas, ou mais, convivem no mesmo espaço pode haver mudanças entre elas, devido a esse convívio. Considerando que foram os

missionários estadunidenses que descreveram a Língua Wai-wai, de acordo com os padrões do alfabeto fonético utilizado por eles, em Wai-wai não existem palavras grafadas com o uso das letras: “B”, “D”, “F”, “G”, “J”, “L”, “Q”, “V”, “Z”.

Ao descrever os aspectos fonológicos da Língua Wai-wai Neil Hawkins fez uso do alfabeto fonético que representava, à época, a tradição norte-americana, onde o Alfabeto Fonético Internacional (IPA) era menos usado nos trabalhos de descrição de línguas. Há, portanto, algumas diferenças na forma mais usual de representar os sons pelo IPA. Nessa direção, Jucá (2011) fez um estudo fonético-fonológico detalhado desta língua, considerando que, antes dela, as únicas pesquisas sobre a fonologia Wai-wai são as de Neil Hawkins (1952) e Robert Hawkins (1998).

Ao aprenderem a Língua Portuguesa, os wai-wai precisam compreender algumas diferenças que há entre os sons das duas línguas. Na relação com o português, eles foram ensinados a adaptar a pronúncia da palavra às regras da fonologia da Língua Wai-wai. Esse entendimento e as adaptações necessárias exigem do falante indígena maior esforço, muitas vezes não muito bem aceitos, visto que esta situação de contato inicial entre as duas línguas tem lhes ocasionado sérios problemas. Muitas vezes, a carência dessas adaptações nas falas dos Wai-wai é compreendida como um “erro”, uma infração às convenções ortográficas da Língua Portuguesa, e isso faz com que eles se sintam constrangidos, o que pode ser evidenciado nas falas dos professores indígenas Eduardo e Manasa:

*Os nossos alunos possuem muitos problemas. Por exemplo, em nossa língua temos vários sons. Nós trocamos o som do P da Língua Portuguesa pelo som do F, o som do L pelo R. Essas trocas dificultam muito a aprendizagem do português [...] é importante entender que nem todos gostam ou querem aprender português, há alunos que também gostam muito de matemática, e, quando chega o professor de português, muitos deles demonstram-se desinteressados. Então gostar ou não de português é algo individual, depende de cada um. (ENTREVISTA com professor Eduardo, em 16/11/2016).*

*[...] alguns sons do português são diferentes dos sons da Língua Wai-wai. Em português nós temos o som do L, mas esse som, em nossa língua, é substituído pelo som do R (rá). Não há o som (lá) em nossa língua. Não há também o som do G em nossa língua, aí nós substituímos pelo som do X (xi). Então nós temos sons diferentes, e isso faz com que eles tenham muita dificuldades, até compreenderem isso. Eles têm muita dificuldade em Língua Portuguesa com relação ao significado de algumas palavras. Por exemplo, alguns termos possuem vários significados, como a palavra “manga”. Há manga de camisa, tem a manga fruta, isso também causa muita confusão e dificuldades porque varia o significado. (ENTREVISTA com professor Manasa, em 22/11/2016).*

É muito frequente o rotacismo entre os indígenas que falam português, ou seja, a troca da consoante [l] pela consoante [r] nas palavras, como por exemplo: *bolacha* > *buracha*, entre outros. Esse processo fonológico<sup>101</sup> torna-se um fenômeno altamente estigmatizado nas cidades pelos não indígenas falantes de português, sendo um comportamento linguístico indesejável pelos não indígenas falantes de português e que, por isso, argumentam que deve ser imediatamente corrigido. Provocado pela percepção de um traço de uma língua considerada “menor”, o riso é a primeira reação ao que é avaliado como “descuido” no ensino da norma padrão aos indígenas, e esta reação quase sempre está associada à visão estereotipada que as pessoas têm dos povos indígenas.

Entre os Wai-wai da Aldeia Mapuera, pode-se dizer que o uso do português ainda é muito restrito. Entretanto, é raro um Wai-wai que seja monolíngue. Os mais idosos são geralmente multilíngues, pois falam, além da Língua Wai-wai, outras línguas indígenas, como Hixkaryana e Xereu, e a Língua Inglesa, dado que muitos deles vieram da Guiana (antiga Guiana Inglesa) para o Brasil, em 1940. Os falantes de Língua Portuguesa são os adultos, aqueles que chegaram ainda crianças ou jovens à Aldeia Mapuera, e passaram a viajar para as cidades e a ter contatos mais frequentes com os não indígenas, como é o caso das atuais lideranças e suas famílias.

De modo geral, as crianças e os jovens falam a língua materna wai-wai, e bem pouco falam português. Mas percebi que algumas crianças, geralmente os meninos na faixa etária de 8 anos, já conhecem algumas palavras do português, pois muitas vezes eles tentaram dialogar comigo utilizando as seguintes expressões: “tudo bem?”, “tá legal?”, “qual o seu nome?”, entre outras. Todavia, os que melhor se comunicam em português são os filhos das lideranças indígenas, ou seja, aqueles cujos pais têm mais oportunidades de levá-los à cidade. Quando da comunicação em português, é comum também verificar que eles usam uma palavra Wai-wai no meio da fala em português, ocorrendo a alternância de códigos. Isso geralmente acontece quando eles esquecem um termo do português para designar algo no processo discursivo. O hábito de alternar a língua que estão falando é bastante recorrente.

A língua franca em Mapuera é a Língua Wai-wai, por ser a mais falada. Eles defendem o uso da língua materna como quem defende o território. É falada em Mapuera uma variedade do português, cuja aquisição, o que será discutido na subseção 5.1, ocorre em condições adversas, por indivíduos em sua maioria jovens. Devido às limitações decorrentes do fato desses indígenas, quando adultos e idosos, não terem mais acesso aos dispositivos que

---

<sup>101</sup> Acácio (2011) realizou estudo sobre os aspectos fonológicos da Língua Wai-wai, o qual resultou na sua Dissertação de Mestrado em Letras pela UFPA.

facilitem a aprendizagem do português, gera em alguns deles uma potencial resistência cultural à Língua Portuguesa, enfatizada no discurso em favor da manutenção da língua materna.

Durante a estada em Mapuera pude perceber que a língua mais recorrente, inclusive na escola, é a Língua Wai-wai. Observei também que a grande maioria deles é bilíngue ou multilíngue. A Língua Portuguesa está longe de ser considerada a segunda língua mais falada nos demais espaços sociais. Uma pesquisa mais aprofundada sobre esta questão, talvez revelasse que em Mapuera há mais falantes de Língua Inglesa (e de outras línguas indígenas) do que de Língua Portuguesa, devido à relação deles com a Guiana. Não saber a língua do país no qual eles estão inseridos é um grande desafio, pois essa situação contribui para acentuar a condição de subalternizado no contexto dos falantes de português, e institui o que Mignolo (2003) designou de *colonialidade do poder*, pois a subordinação social e linguística não permite que ele enuncie nesse espaço.

Vale observar que a tradição oral ainda é muito recorrente entre eles. Em muitas conversas com os Wai-wai sobre a sua cultura e a vida em Mapuera, pude perceber que na história de todo lugar subjaz um mito. Ao conversar com Cuusa sobre a vazante das águas, os paredões de pedras, e as milhares de pedras gigantes que ficam expostas no rio, logo ele passou a narrar a lenda da “pedra da guariba”, uma laje de pedra submersa que fica bem em frente a Mapuera, cujo topo, exposto e “solitário” no meio do rio, fica mais exposto quando as águas baixam. Ao escutar com muita atenção esta narrativa, fiquei impressionado como ele constrói as cenas, as quais eram carregadas de digressões, mas sem que se perdesse o tópico, a continuidade da história. Nesse momento, entre outros, quando tive a oportunidade de escutá-los, pude perceber o quanto a oralidade entre eles ainda é predominante na transmissão de conhecimentos.

A tradição oral entre os Wai-wai de Mapuera contribui para o processo de identificação da cultura, de valorização das especificidades socioculturais, e para a transmissão das experiências vividas no dia a dia. Como observa Moita Lopes (2002), a organização discursiva em narrativas é uma forma de ação no mundo por intermédio do discurso, pois constrói determinados sentidos sobre o mundo e sobre a vida social. Afinal, os conhecimentos sobre a vida e sobre o mundo são construídos pelas histórias que ouvimos e contamos. E esta prática entre os Wai-wai confronta com o discurso colonizador de tradição monolíngue engendrado pelos missionários norte-americanos.

A introdução da escrita entre o povo wai-wai, questão que será abordada na subseção 4.1, pelos missionários evangélicos, sempre esteve preocupada a ensinar os registros da

cultura ocidental, não a dos próprios indígenas. A Bíblia então passou a ser, por muitos anos, o único gênero lido na aldeia, já que a leitura se sobrepunha à escrita, dada a pretensão da conversão religiosa. Desta forma, mesmo que a memória ancestral fosse reprimida pelos novos conhecimentos aprendidos, esta continuou viva pela força de contar histórias, pela narração oral, a qual continua a agregar a memória de várias épocas ao presente. Esta prática pode ser comprovada no desfecho da lenda “pedra da guariba”, narrado por Cussa:

*[...] quando eles voltaram para ver as guaribas, elas mergulharam na água e não voltaram. Mas, no outro dia, curiosamente elas voltaram a cantar de novo. Por isso que eles colocaram o nome de pedra da guariba, o que em Hixkaryana chamamos de “mawtorî”. Na Língua Wai-wai é “xîpîrî toopu”. É assim que eles gostam de aprender as histórias de nossa cultura. Eles gostam de aprender assim, eles sentam para escutar as histórias. (ENTREVISTA com Cussa, em 28/11/2016).*

Sem dúvidas, exige esforço muito grande compreender as histórias, os trânsitos e as vivências dos povos Wai-wai da Aldeia Mapuera, principalmente porque há um reduzido número de estudos disponíveis sobre eles. Quando se trata de compreender o território, a ancestralidade, as tradições e os seus atuais aspectos sociolinguísticos, é necessário o referendo e a legitimação do grupo, pois significa adentrar à memória coletiva, interpretar as experiências e as injunções que marcaram a história deste povo, para que seja possível entender as dissidências e os desdobramentos que se fundam para gerar novas estruturas e práticas no presente.

#### **4.4 Situação escolar dos Wai-wai da Aldeia Mapuera**

Tema já bastante discutido na literatura sobre Educação Escolar Indígena, a implantação e a formulação de uma escola em territórios indígenas têm impactos de diversas ordens, uma vez que também são diversas as razões que mobilizam esta decisão. As apropriações indígenas da escola muitas vezes confrontam valores, instituições e procedimentos distintos daqueles que lhes são próprios, e a partir disso são construídas novas configurações para esta instituição à qual lhe são dadas características próprias, ressituidas. No entanto, é importante desatrelar, inicialmente, a presença da escola em dados contextos sociais.

A introdução da educação escolar na Aldeia Mapuera teve início a partir de 1950 com a inserção de uma missão religiosa estrangeira comandada por Desmond Derbyshire<sup>102</sup>,

<sup>102</sup> Desmond Cyril Derbyshire foi um linguista que se especializou em línguas Karib. Ele é mais conhecido por seu trabalho sobre a língua Hixkaryana.

do *Summer Institute of Linguistics*. Este momento marca uma nova fase na vida do povo Wai-wai da Aldeia Mapuera, pois, para que os missionários americanos pudessem disseminar suas ideologias, inicialmente eles sistematizaram e descreveram a Língua Wai-wai para depois ensiná-la aos indígenas.

Convencidos da necessidade de evangelizar os Wai-wai, os missionários norte-americanos se preocuparam em escolarizar os conhecimentos necessários entre eles para que as estratégias de ensino ocidentalizadas utilizadas, sob a ideologia e o discurso da catequização, deixassem de ser marginalizadas e desprovidas de sentido naquele contexto. O processo de ensino da escrita e da leitura em Língua Wai-wai era fundamentado no princípio da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus. Desta forma, o discurso de ordem era a obediência absoluta às escrituras, o que se fazia por meio de um jogo de lutas hegemônicas, forjadas para legitimar o saber ocidental, esconder e rejeitar os conhecimentos indígenas.

Essa relação hierarquizada entre os conhecimentos atendia à lógica multicultural do capitalismo que desejou neutralizar e incorporar a diferença dentro de uma ordem social, com fins de reduzir conflitos. Ignorar o lugar e os conhecimentos dos povos indígenas era,

[...] um reflexo da assimetria existente entre o global e o local [...], na qual o global está associado ao espaço, ao capital, à história e à ação humana, enquanto o local, contrariamente, é vinculado ao lugar, o trabalho e as tradições, assim como sucede com as mulheres, as minorias, os pobres e poder-se-ia acrescentar, às culturas locais (ESCOBAR, 2005, p. 8).

Homer Dowdy (1997), na obra em que narra o processo de evangelização dos Wai-wai, comenta que ao apresentar Jesus Cristo àquele povo indígena, eles não se importaram “em impor os arreios da cultura ocidental aos índios cujas selvas, rios e maneira de vestir, serviam muito bem às suas necessidades”. Ou seja, mesmo conscientes dos saberes ancestrais dos povos Wai-wai, eles investiram em conhecer profundamente esses conhecimentos da cultura para subvertê-los e lhes impor conhecimentos outros, mediante estratégias argumentativas de comparação entre as cultura, por meio da evangelização. E isso pode ser verificado neste trecho da narrativa de Dowdy sobre como ocorria a pregação do evangelho entre os wai-wai:

O ensino de Bam enfatizava os contrastes do mundo espiritual. –Jesus morreu na cruz para destruir os maus espíritos. Jesus cortou as amarras e anulou o poder dos tabus. Se fez isso, como poderia Ele conviver ao lado dos maus espíritos dentro de você? Você precisa escolher entre Jesus e os espíritos (DOWDY, 1997, p. 169).

O tempo de convivência com os Wai-wai permitiu-lhes o conhecimento de sua cultura e, com tal recurso, o poder material e espiritual do estrangeiro pareceu mais forte do que os dos espíritos ancestrais Wai-wai. Esse processo não foi apenas um projeto de catequização, mas também de transformação social por meio de um sistema educativo inicialmente “informalizado”, mas pensado estrategicamente.

A Missão Evangélica da Amazônia possui documentos e fotografias (SOUZA, 2014) que registram as táticas e estratégias utilizadas no encontro cultural entre missionários protestantes e os Wai-wai da Amazônia setentrional, entre 1948 e 1962. Ao mesmo tempo em que o missionário Robert Hawkins coletava dados linguísticos com o xamã Ewká, para a aprendizagem da Língua Wai-wai, ele também aprendia a língua indígena e fazia a tradução dela para a escrita, aos moldes da cultura ocidental. Estas foram as primeiras práticas de ensino entre os Wai-wai mediadas pelos estrangeiros, o que resultaria, nos anos seguintes, na tradução completa da Bíblia para a Língua Wai-wai.

Para que os missionários americanos pudessem disseminar suas ideologias aos povos Wai-wai, eles sistematizaram e descreveram a Língua Wai-wai para depois ensiná-la aos indígenas. Depois disso, com o intuito de que os indígenas conhecessem o cristianismo, os missionários traduziram a Bíblia para a Língua Wai-wai, trabalho efetivado pelos irmãos Hawkins<sup>103</sup>. Dentre outros, alguns ensinamentos dos missionários podem ser conferidos no trecho a seguir:

[...] perdoar uns aos outros ao invés de praticar feitiçaria, ser paciente e misericordioso com os outros, vencer o hábito de mentir e roubar, ter o comportamento sexual adequado. Os índios com mais de uma esposa foram aconselhados a liberar todas, exceto uma. Essa estratégia também visava promover novos casamentos, pois o número de homens disponíveis era maior que o número de mulheres. Cada lição era repetida pelos missionários em outras reuniões da semana, e durante várias semanas, até que o assunto fosse bem memorizado pelos índios. Em algum tempo, a própria liderança nativa teria “desaconselhado” a realização de danças noturnas, por levarem à prática de relações sexual fora do casamento, e decidido começar todas as reuniões festivas da aldeia com um ensinamento bíblico (DOWDY, 1997, p. 214).

Neste trecho, é possível observar que a língua indígena aprendida pelos missionários não foi utilizada apenas como um veículo de transmissão de informação, mas, sobretudo,

---

<sup>103</sup> Neill Hawkins e sua esposa Mary já moravam no Brasil pelo menos desde 1941, no território onde é hoje Estado de Roraima. Eram filiados à Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB), trabalharam na evangelização dos Macuxi do rio Cotingo até 1946. Após adquirirem experiência entre os Macuxi, os irmãos decidiram alcançar os Wai-wai. Os Hawkins possuíam treinamento em linguística, e desde os primeiros contatos com os Wai-wai anotavam o máximo de palavras indígenas que conseguiam nas aldeias (DOWDY, 1997).

como um instrumento de poder. Na história de muitas culturas ágrafas a escrita foi utilizada para impor e estabelecer uma forma de falar, de escrever e de pensar, o que sempre ocorre por meio de muitas disputas e embates.

De posse do conteúdo, agora grafado na língua indígena, buscou-se a todo custo legitimá-lo, uma vez que seria contraditório não validá-lo, já que foi construído com rigor metódico. Nesse processo, com fins de produção de conhecimentos morais, silenciaram-se as cosmovisões, gerando também invisíveis exterioridades. Os conhecimentos indígenas foram excluídos, cedendo lugar a outras formas de interpretar o mundo, os quais passaram a ser tratados como conhecimentos de periferia.

O aprendizado da língua do “outro” foi um passo fundamental para a aproximação com aquele que parecia distante e indiferente pela fala. Como uma crítica e forma de resistência a esses mecanismos de imposição de um poder-saber, Walsh (2013) ressalta a necessidade de desconstrução, de efetivação de um projeto decolonial que lance luz, que retome a memória coletiva de indígenas. Essa desconstrução, segundo a autora, deve subverter a imposição de uma racionalidade sedimentada em binarismos que ratificam o padrão de poder colonial.

A nova religião, portanto, passou a ser guiada por um livro, fazendo da aprendizagem da leitura uma ferramenta de vital importância para a evangelização e ensino dos dogmas cristãos, usado como elemento principal para a “consolidação” de uma lógica religiosa ocidental híbrida entre eles, uma vez que elementos da cultura Wai-wai são facilmente perceptíveis entre eles nos eventos religiosos e nas reuniões, quando discurso religioso é invocado pelos pastores indígenas.

Nesse sentido, Bhabha (2013, p. 21) expressa “a necessidade de compreender a diferença cultural como produção de identidades minoritárias que se ‘fendem’ – que em si já se acham divididas – no ato de se articular em um corpo coletivo”. Assim, este novo modo de se relacionar com o conhecimentos bíblicos, por meio do suporte da escrita, levou alguns a certo “desprezo” com os conhecimentos indígenas colocados à margem pelos missionários evangélicos. Logo, os primeiros leitores se tornaram pastores e pregadores das palavras ali escritas. Isso levou a enormes lacunas e interstícios, observados aqui como pontos de passagem entre os campos dos conhecimentos relacionados, o que Homi Bhabha (2013, p. 19-20) vai designar de um entre-lugar:

Esses “entre-lugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de

definir a própria idéia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se forma sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)?

Foi, portanto, nesta articulação das diferenças culturais que se constituiu o conhecimento escolarizado em Mapuera. Com a nova religião, não veio somente um novo saber espiritual, mas também, conforme as práticas missionárias protestantes que inicialmente se davam em qualquer tempo ou local, foi inserido o texto escrito. E nesse entre-lugar os Wai-wai passaram a refletir sobre sua identidade e também a conferir certa autoridade aos discursos escritos no texto sagrado. Assim, no espaço de passagem de processos educativos não escolarizados, embora sistematizados, para a escolarização propriamente dita, é que foi edificada a primeira escola na Aldeia Mapuera. O professor Tio Tio e Isaac ajudam a esclarecer como se deu esse processo:

*A irmã Irene já veio para cá em 1974 [...] Ela nos ensinou a escrever a língua indígena, mas português já foi o Otávio e um outro professor que eu não lembro o nome. Foi com eles que os outros aprenderam português. Eu já aprendi na cidade, trabalhando na fazenda. A irmã Irene não ensinava português, ela não tinha autonomia para isso. Ela nos ensinava algumas coisas dessa língua, como tomar banho, caçar, pescar, essas coisas. Ela também não podia nos ensinar inglês, eu não sei qual era o motivo. Ela só nos ensinava Wai-wai e bem pouco de português. Ajudava também fazer alguma tradução de Wai-wai para português e de português para Wai-wai. (ENTREVISTA com o professor Tio Tio, em 24/11/2016).*

*Depois de tudo isso foi que Dona Irene começou a dar aulas na escola, mas ela ensinava somente a nossa Língua Wai-wai. Até mesmo quando eu já tinha uns 30 anos, eu ainda estudava somente Wai-wai. Ela não nos ensinou o inglês, a língua dela. Ela dizia que iria ensinar somente a língua indígena na escola, que a gente devia aprender somente Wai-wai, e que a gente precisava aprender somente para ler a Bíblia. Mas depois, outro cacique disse que nós deveríamos aprender pelo menos duas línguas. Aí foi que tudo mudou de novo. Irmã Irene dizia que ela não queria desvalorizar a nossa aldeia. Ela era antropóloga, por isso que não queria nos desvalorizar. (ENTREVISTA com Isaac, em 25/11/2016).*

Em Mapuera, os Wai-wai viveram essa dualidade com os missionários. De um lado, estes não desejavam que os indígenas tivessem contato com os *Karaywa*, o não indígena; de outro, aquela estabilidade rompia com a dinâmica da cultura Wai-wai, já que uma das principais características desse povo sempre foi o comércio, a rede de relações com outros povos, daí a curiosidade para conhecer e transitar por outras culturas.

Inicialmente foram os missionários que ensinaram a escrita Wai-wai para as crianças na aldeia, e que treinaram alguns alunos para serem monitores. Mas foi somente 1976 que a missionária Irene Benson começou ensinar as crianças a ler e a escrever na escola. Nessa época foram indicados quatro monitores para trabalhar com ela: Kaapen, Karahxana, Kaytorî e Tawxo, todos wai-wai que já detinham certo domínio da leitura e escrita Wai-wai. A missionária então deu início a um processo de alfabetização que levava as crianças a lerem e estudarem a Bíblia. Esse processo de ensino durava até a 4ª série. Quando os alunos chegavam nesta última série, eles ficavam repetindo essa mesma série nos anos seguintes. A Língua Portuguesa ainda não era estudada na escola.

Os Wai-wai não estavam satisfeitos em aprender a ler e a escrever apenas a Língua Wai-wai. Eles se sentiam embargados pela missionária de estabelecer diálogo com os não indígenas falantes de português, os quais visitavam frequentemente a aldeia devido as ações das instituições do Estado. Foram as reivindicações ao cacique, os embates entre os indígenas e a missionária, e o desejo de aprender a Língua Portuguesa que levaram ao estabelecimento de uma escola em Mapuera. Alguns desses embates foram descritos por Isaac:

*[...] o nosso líder religioso aqui em Mapuera gostava muito dela. Os caciques não queriam mandar ela embora, mas nós queríamos, porque nós queríamos aprender outras coisas. Nós estávamos querendo mudar aquilo. Queríamos saber mais das outras escolas, como eram essas escolas, o que nós poderíamos aprender. Mas, primeiramente, nós procuramos falar com o prefeito de Oriximiná. Então nós descemos para pedir a ele que nos disponibilizasse um professor branco para nos ensinar aqui na aldeia. Aí o prefeito aceitou a nossa proposta e nos mandou três professores brancos, era uma professora e um professor. Mas a irmã Irene não gostou, ela não gostou muito. Aí ela nos questionou, chamou o cacique, perguntou porque nós queríamos mudar, disse que não deveria ser assim. Disse para os professores que eles deveriam voltar para a cidade, porque quando eles comessem a nos ensinar, nós iríamos perder a nossa cultura. Demorou certo tempo, e os professores voltaram para a cidade. (ENTREVISTA com Isaac, em 25/11/2016).*

Fica evidente na fala de Isaac que a presença da escola na aldeia tornou-se uma arena de embates de sentidos que o próprio termo decolonialidade sugere, ou seja, um processo de disputa entre a *colonialidade*, como herança colonial, e a *decolonialidade* como superação da herança colonial, produzindo deslocamentos nas posições subalternas a que foram submetidos. De um lado, estava o imperialismo linguístico da Língua Inglesa guiando o projeto cristão na aldeia; de outro, um povo que vislumbrava comunicação sem fronteiras, rompendo com o programa religioso que desejou controlar o movimento dos corpos e das línguas, tendo por base uma hierarquia civilizatória.

No ano de 1984, através do senhor chamado Benito, na época indigenista da FUNAI, as lideranças de Mapuera fizeram contato com os políticos de município de Oriximiná. Mas somente a partir de 1991 o prefeito em exercício, o Senhor Antônio Calderaro Filho, deu condições materiais para que os próprios indígenas construíssem um casarão coberto de palha na aldeia, no qual havia dezenove salas. Neste casarão passou então a funcionar a escola da Aldeia Mapuera. A nova instalação exigiu que fossem contratados cinco professores (Pedro Tio Tio, Gerson Wai-wai, Isaac Wai-wai, Eliseu Rodrigues Way Way e Evandro Wai-wai), os quais foram encaminhados para Oriximiná para receberem orientações a fim de exercerem a função de professor. O professor Taniw relatou bem esse processo e fala de sua dificuldade com o aprendizado da Língua Portuguesa:

*[...] foi na época do Antônio Calderaro Filho, foi ele que abriu o Curso Gavião. Depois ele escolheu o Eliseu, o Pedro, o Evandro, o Issac e eu para fazermos o curso na cidade. Depois, nós voltamos à aldeia para ensinar coisas simples como “bom dia”, “eu quero sair”, “eu quero comer”, essas expressões mais práticas. Foi assim que os nossos filhos aprenderam. Eu também aprendi a Língua Portuguesa com a escola. Mas eu também estudei na rua, quando ia para a cidade. Eu aprendi muito desse jeito, por isso não falo bem o português. Ainda estou tentando aprender. (ENTREVISTA com professor Taniw, em 27/06/2016).*

Nas conversas com os professores da Escola Indígena Wai-wai, fui orientado de que o primeiro nome da escola era “Escola Cumual Irene Benson”. No entanto, quando um novo prédio de alvenaria foi construído, ele recebeu o nome de “Raimundo Nobre”. A nova escola era toda cercada de madeira e coberta com telhas de amianto. Quando o prédio ficou pronto, foram contratados três professores não indígenas de Oriximiná, a professora Vania, Neide e Otávio, os quais trabalharam na nova escola por pouco tempo, deixando-a sem funcionamento.

Em seguida, a FUNAI encaminhou dois indígenas para Manaus, o senhor João Batista e o senhor Arnaldo Souza, com o objetivo de qualificá-los para trabalharem como professores em Mapuera. Nos anos seguintes foram contratados mais professores indígenas para trabalharem na Escola Indígena Wai-wai, os professores Fernando Oliveira de Lima, Adilson Oliveira, Nivaldo Oliveira, Nelson Koyon, Wilson Iimo Wai-wai, Tiago Wai-wai, Tito Wai-wai, Luiz Rupasa Wai-wai, Daniel Silva Souza, Reginaldo Wai-wai, Ernesto Wai-wai, Manoel Edivaldo e Miguel Agostinho Wai-wai.

O professor Irayki foi aluno nessa época e relata como se davam as atividades na escola:

*Quando eu era pequeno, comecei estudar aqui na escola. Essa foi a minha primeira oportunidade de entrar na sala de aula, aquela era a minha*

*primeira oportunidade de aprender a língua materna. Aí nós começamos a aprender as vogais da língua indígena e também da Língua Portuguesa, passei a saber que no português há cinco vogais apenas. O alfabeto também eu já sabia. Então eu já conhecia algumas letras da nossa língua indígena. Quando eu estava no primeiro ano, tudo isso eu já sabia, e também já escrevia algumas palavras na língua indígena. O professor, nessa época, não era contratado e também não era assalariado, ele ensinava mesmo. Quando eu aprendia a dizer o ka, ké, ki, ko, ku, ele dizia: agora você vai montar palavras. Aí eu dizia ka > kaamo. Aí ele escreveu no quadro Kaamo. O professor então me perguntava o que era Kaamo. Eu escrevia no quadro a palavra e dizia que Kaamo é sol. Ele perguntava qual a função do sol? Explicava que o sol nascia de manhã bem cedo e ia até ao meio-dia, e depois até às 18 horas. É assim que acontece Kaamo. (ENTREVISTA com o professor Irayki, em 21/11/2016).*

Nos anos seguintes, o governo do Estado, por meio da SEDUC-PA, proporcionou aos professores indígenas de Mapuera um curso de Magistério, concluído no ano de 2012, com a formação da primeira de Magistério da Educação Escolar Indígena Wai-wai.

No ano de 2000, o Prefeito Luiz Gonzaga Viana Filho deu início à construção de uma nova escola, desta vez toda em alvenaria e coberta com telha acrílica. O prédio possuía onze salas de aulas, uma diretoria, copa-cozinha e banheiro masculino e feminino, e foi denominado “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Wai-wai”, denominação que já foi adequada para “Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Wai-wai”. Como a construção desta escola durou cerca de dois anos para ser concluída, em contestação, os indígenas decidiram desativar o prédio anterior e mudaram todas as turmas para o novo prédio. A imagem a seguir mostra o atual prédio da escola indígena de Mapuera.

**Figura 7** - Escola Indígena Wai-Wai da Aldeia Mapuera



**Fonte:** Cândia, 2017.

Entre outras questões, o abastecimento de água na escola se dá por meio de poço artesiano. O fornecimento de energia é sustentado por um gerador e não há destino de esgoto. A escola funciona, portanto, sob condições físicas precárias. Foi iniciada a construção de uma quadra de esportes pela prefeitura de Oriximiná há cerca de dois anos, a obra até hoje está incabada. No período em que estive em Mapuera a merenda era feita na área externa da escola pelas serventes indígenas, pois não havia depósito de merenda, nem copa-cozinha. A escola possui uma sala para biblioteca, mas esta não dispõe de acervos para consulta, ela acolhe apenas os poucos livros didáticos que são utilizados pelos professores. Portanto, este espaço não recebe alunos para fazer pesquisas. Há pouco material didático produzido pelos professores, e quando há, este não contempla as questões sociolinguísticas vivenciadas no cotidiano e na escola.

Verifiquei também que os livros utilizados pelos professores não atendem suas demandas e expectativas, pois são descontextualizados para aquela realidade que deseja efetivar um ensino bilíngue. Sobre esta questão, o professor Tio Tio fez a seguinte observação:

*É uma pena que a SEMED nunca tenha nos ajudado como deveria. Eu, pelo menos, estou trabalhando na minha própria de direção. Eu vou montando as minhas aulas, faço da minha forma. Mas graças a Deus agora nós criamos uma cartilha Wai-wai. E estamos esperando chegar essas cartilhas para que fique mais fácil trabalhar. (ENTREVISTA com o professor Tio Tio, em 24/11/2016).*

Entre outros problemas vivenciados pela escola indígena, há carência de sala de apoio pedagógico, como sala dos professores e sala multifuncional. Os professores reclamam da falta de atenção da SEMED no acompanhamento da educação na aldeia. Eles reclamam muito da merenda escolar. Há alimentos enviados pela SEMED que culturalmente não são consumidos por eles. Além de a merenda escolar ser insuficiente para atender aos alunos, a responsabilidade da sua condução até à aldeia foi atribuída aos professores indígenas, estando estes professores sujeitos a alagamentos na condução das canoas, e perda da merenda, e às intempéries da natureza.

A escola da Aldeia Mapuera é atendida por uma coordenadora pedagógica, a professora Rosiney Gato de Oliveira, licenciada em pedagogia e contratada pela prefeitura de Oriximiná. Atualmente há apenas um professor não indígena atuando na escola, o professor Cleber Renato Lima de Almeida, licenciado em Matemática e concursado pela prefeitura para a área indígena. Os demais professores concursados foram devolvidos pelas lideranças indígenas à SEMED devido a necessidade e exigência das lideranças para a lotação de

professores indígenas. A escola possuía, em 2016, 15 professores indígenas, todos formados em Magistério e cursando nível superior em Licenciatura Intercultural Indígena pela UEPA.

No que se refere ao índice de reprovação na Escola Indígena Wai-wai, os dados da SEMED de Oriximiná-PA informam que no ano de 2015 a Língua Portuguesa esteve entre as disciplinas que mais reprovaram no 4º e 5º ano. Nas salas de aulas, as cadeiras dispensam a organização tradicional em fileiras, mas é claramente perceptível que meninos e meninas se agrupam em lados opostos na mesma sala, separados por um espaço largo ao meio. Há quadro de giz e quadro magnético em todas as salas e estas são bem arejadas, como mostra a figura 8.

**Figura 8** - Sala de aula na Escola Indígena Wai-wai - Aldeia Mapuera



**Fonte:** Câncio, 2016.

O atual diretor da escola é o professor indígena Eduardo Francisco de Souza, licenciado em Pedagogia e concluinte do Curso de Licenciatura Intercultural pela UEPA. O vice-diretor é professor Paulo Manoel dos Santos (Wîrîkî), também concluinte do Curso de Licenciatura Intercultural da UEPA, e atual Coordenador da Seção de Educação Escolar Indígena da SEMED de Oriximiná, em 2017.

No ano de 2016 a Escola Indígena Wai-wai possuía um total de 273 alunos matriculados. Os alunos são alfabetizados em Língua Wai-wai até ao 5º ano, a partir do 6º ano passa a ser ensinada a Língua Portuguesa como segunda língua. A SEMED de Oriximiná organiza o Ensino Fundamental em anos iniciais e anos finais, sendo que os anos iniciais são organizados em ciclos de aprendizagem, com progressão dos alunos mediante um parecer

avaliativo do desempenho até a terceira fase. Ao passar ao 4º ano do ensino fundamental o aluno entra no sistema seriado de ensino, e assim segue até ao final do 9º ano.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola indígena, elaborado pela equipe da SEMED de Oriximiná, o ano letivo abrange um mínimo de 200 dias letivos e carga horária mínima de 800 horas. A definição do calendário escolar sempre é uma questão que gera conflitos, pois a SEMED tende a seguir os calendários das escolas urbanas, e muitas vezes não são levadas em consideração as atividades socioculturais e os demais conhecimentos dos indígenas. Muitas vezes, quando está em questão uma atividade sociocultural e esta representa um problema, a autoridade do cacique se sobrepõe à liderança do diretor da escola, ou de qualquer agente da SEMED, o que pode ser evidenciado na relação a seguir:

*O professor não indígena que residia na casa dos professores relatou que em certos períodos os indígenas vão para a roça buscar alimentos ou para caçar na floresta. Então, quando isso ocorre, as aulas são suspensas, uma vez que há, na aldeia, uma espécie de acordo relativo a essas situações. No entanto, a fim de dar conta das aulas, alguns professores não indígenas marcaram aulas neste período. Quando o cacique soube que alguns alunos haviam se dirigido à escola para assistirem as aulas marcadas pelos professores, ele imediatamente mandou que fechassem a escola e que encerrassem as aulas, não dando nenhuma possibilidade de negociação aos professores. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 13 de novembro de 2016).*

Nas conversas com os professores indígenas na escola, algumas reivindicações eram recorrentes: eles preferem que os professores sejam todos indígenas, pois os não indígenas causam muitos problemas na aldeia, alguns deles deixam de respeitar as regras de convivência estabelecidas; há falta de acompanhamento da SEMED na escola a fim de que sejam resolvidos muitos problemas, principalmente os relacionados à falta de material didático; não há acompanhamento sistemático da SEMED, havendo a necessidade de uma coordenação sintonizada com as necessidades dos professores e dos alunos; o currículo e as orientações da SEMED aos professores precisam corresponder às suas demandas.

A Escola Indígena Wai-wai da Aldeia Mapuera também funciona como Unidade de Gestão Escolar<sup>104</sup> (URGE), à qual é anexada 14 salas de aulas das seguintes aldeias: Tawanã, Kwanamari, Mapium, Takara, Inajá, Plaka, Tamyuru, Pomkuru, Bateria, Turuni, Kaspakuru, Ayaramã, Santidade e Chapéu, somando um total de 34 docentes, entre indígenas e não indígenas, que atendem 39 turmas, perfazendo um total geral de 784 alunos no ano de 2016. As atividades administrativas da URGE são desenvolvidas na sede da Escola Indígena Wai-wai.

---

<sup>104</sup> Decreto Municipal N.º 084, de 20 de maio de 2014.

#### 4.5 Bi/Multilinguismo, Educação Bilíngue e diálogos interculturais na Aldeia Mapuera

*Tem horas que eu fico aperreado também. O português eu comparo a um cipó. Às vezes a gente quer destrançar o cipó, mas parece que ele fica mais seguro. Então o português é assim.*  
(Tio Tio)

O ensino de Língua Portuguesa como língua adicional é uma questão relativamente nova, pouco estudada na maioria dos cursos de letras no Brasil, e também não prevista nas orientações curriculares. São muitos ainda os obstáculos que impedem um ensino de línguas bem sucedido neste país, dado que se trata de um país multilíngue, em um contexto envolvendo línguas ditas “minoritárias”<sup>105</sup>. A metáfora do cipó evocada pelo professor indígena Tio Tio dá ideia acerca dos obstáculos vivenciados na educação bilíngue e nos diálogos interculturais estabelecidos na construção de significados na relação Língua Wai-wai e Língua Portuguesa, nos diferentes domínios sociais na Aldeia Mapuera.

Do ponto de vista das escolas indígenas e das diferenças sociolinguísticas existentes entre elas, pode-se dizer, de modo geral, que as escolas indígenas estão classificadas em três categorias: *monolíngues*, *bilíngues* e *multilíngues*. Cavalcanti e Maher (2005) explicam que nas *escolas monolíngues*, os alunos fazem uso de apenas uma língua, seja ela a língua do seu grupo étnico ou o português. É importante, porém, relativizar o caráter “monolíngue” das escolas nessas condições, pois, para as autoras, assim como noutras escolas do país, nas escolas indígenas também não se encontra uniformidade ou homogeneidade linguística, ou seja, a língua dos alunos não corresponde à língua (escrita) da escola, considerada, por isso, uma variedade “padrão” da Língua Portuguesa. Vale considerar também o fato de que embora um povo indígena não se comunique mais em sua língua materna, esta língua indígena embargada pode permanecer no imaginário de seus falantes, caracterizando uma situação de “bilinguismo simbólico”.

Nas *escolas bilíngues*, segundo as autoras, os alunos fazem uso efetivo de duas línguas: neste caso uma língua indígena e a Língua Portuguesa. Mas é importante atentar para o fato de que o grau de proficiência nas diferentes línguas pode variar de escola para escola e de aluno para aluno. Elas observam que há escolas cujos aprendizes têm amplo domínio da língua de seus ancestrais e demonstram bem menos ou pouca proficiência em português,

---

<sup>105</sup> O termo será usado aqui para sinalizar a existência de um processo constante de minorização das línguas indígenas pelo avanço da língua de prestígio, que impõe, constantemente, a intermediação do português em todos os contatos, *inter* ou mesmo intralinguísticos de seus falantes. A minorização das línguas indígenas ocorre pelo processo de marginalização seus falantes em vários aspectos da vida social, econômica e política. No entanto, cabe observar que a Língua Wai-wai não é uma língua minoritária em seu contexto de uso.

como é o caso da Escola Indígena Wai-wai. Mas há outras em que os alunos exibem fluência em português e têm um conhecimento menor ou até incipiente da língua indígena do grupo (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 24).

Por sua vez, as *escolas multilíngues* são sociolinguisticamente muito complexas, pois, além da língua indígena e da Língua Portuguesa, há também falantes nativos de outras línguas indígenas. Em algumas circunstâncias comunicativas, esta é a situação sociolinguística dos povos que vivem na Aldeia Mapuera, pois se trata de um território indígena localizado em região de fronteira, neste caso, a Guiana, o que exige, em algumas situações, o uso de uma língua estrangeira. No entanto, os dados das observações efetivadas na escola não me permitem afirmar que nela, entre os alunos, ocorra essa situação de contato efetivamente, mas é comum noutros espaços sociais, no dia a dia dessa aldeia, onde se verifica também a hegemonia da Língua Wai-wai sobre as demais línguas.

Durante as observações em duas turmas na escola, uma de 5º e outra de 6º ano, não registrei a fala de alunos em outras línguas indígenas no espaço escolar que não fosse na Língua Wai-wai, isso não quer dizer que não ocorra. Mas pude verificar que na escola alguns professores falam outras línguas, além da língua indígena, durante as aulas. Ao assistir as aulas do professor Taniw<sup>106</sup>, por exemplo, pude verificar que ele ensina frases para os alunos em português, inglês e em Wai-wai, o que pode ser evidenciado no relato a seguir:

*Neste dia fui assistir às aulas de Artes do 6º ano, ministrada pelo professor Taniw, no período da manhã e tarde [...] O referido professor iniciou a sua exposição em Wai-wai desejando “boa tarde” aos alunos em wai-wai (Kamaracataw), em inglês (Good Afternoon) e em português, e orientou acerca do conteúdo a ser trabalhado [...] A todo momento ele explicava o conteúdo em Wai-wai e em português, chamando atenção da turma para a tradução de algumas palavras para a Língua Portuguesa. Ao explicar o conteúdo, desenhava no quadro de giz o nome de cada fruta e traduzia de wai-wai para português. Ele também traduzia as palavras e as frases abordadas para a Língua Inglesa. O professor me surpreendia com a dinamicidade de sua aula, e com as suas estratégias de “prender” a atenção dos alunos, fazendo-os interagir quando da tradução das palavras ainda não conhecidas em português e em inglês, as quais ele pedia que repetissem várias vezes. (OBSERVAÇÃO, dia 15 de novembro de 2016).*

Este dado demonstra a forma como se efetiva o multilinguismo na relação professor-aluno na escola, o que se dá pelo uso de várias línguas durante as aulas. A dinâmica de tradução de palavras da Língua Wai-wai para o português e inglês tornou-se uma prática recorrente e bastante requerida pelos alunos. Essa articulação se dá devido ao interesse em

<sup>106</sup> O professor Taniw trabalha na escola com Língua Inglesa e Ensino das Artes.

conhecer novas expressões e desenvolver nos alunos as mesmas habilidades que seus professores possuem, distanciando-se cada vez mais do monolinguismo.

Em alguns territórios indígenas o monolinguismo pouco contribui para que haja participação e negociação políticas de diversas ordens com a sociedade envolvente, e isso pode embaraçar o processo de interação recíproca com as instâncias de representação nos estados e municípios, e ajuda no enfrentamento dos desafios que esses povos se vêm obrigados a enfrentar. O monolinguismo entre os Wai-wai é uma situação linguística reprovável. Falar outras línguas faz parte da cultura e é uma prática desenvolvida por eles nas suas históricas redes de relações no norte amazônico. Muitas são as razões para que eles aprendam outras línguas. No quadro a seguir destaco as justificativas mais frequentes para a aquisição e aprendizagem de outras línguas, em especial da Língua Portuguesa:

**Quadro 9** - Justificativas para aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa

INDÍGENAS	RESPOSTAS
<b>Neytem Mawayana</b> (Professor)	<i>E se um dia a criança, que não fala português, tiver uma dor de cabeça? Como ela poderá se comunicar com o pessoal da Saúde? Então, nós queremos que os nossos filhos aprendam o português porque é fundamental, pois se eles não falarem como se comunicarão <u>com as outras pessoas que não sabem falar a língua wai-wai?</u></i>
<b>Eduardo</b> (Professor)	<i>Eles queriam documentação completa, carteira profissional, mas eu não tinha. A partir daí que eu entendi que era necessário estudar. Muita coisa mudou depois que eu aprendi a falar português. Depois que eu aprendi, <u>o pessoal passou a me reconhecer como alguém que já tinha estudo [...]</u></i>
<b>Manasa</b> (Professor)	<i>[...] eu preciso entender para poder responder. <u>Nós precisamos falar as nossas ideias.</u> Mas, quando a gente não recebe nada, a gente não pode repassar, e isso é um problema.</i>
<b>Irayki</b> (Professor)	<i>[...] via que meu povo não sabia, aí eu servia de intérprete para eles. <u>Eu estudava para ajudar o meu povo.</u> Por exemplo, se você desejar falar com eles sobre a sua entrevista, eles não vão entender nada do que você disser, aí eu teria que repassar a eles o que você deseja saber, assim como as respostas deles. Então eu passaria a ajudar você e o meu povo, pois ambos precisam de ajuda.</i>
<b>Cuusa</b> (Professor)	<i>Eles sabem que é muito importante para nós a Língua Portuguesa, pois <u>ela me ajudou a me comunicar melhor,</u> pois eu estou me comunicando com você agora [...] <u>Se eu não aprender essa outra língua, como é que eu vou me comunicar com vocês?</u></i>
<b>Edson</b> (Professor)	<i>[...] através dela eu também posso ajudar o meu povo, a minha comunidade, e a maioria das pessoas mais velhas que não entendem bem português.</i>
<b>Waytia</b>	<i><u>O que me motivou a aprender a Língua Portuguesa foi o desejo de estudar e a necessidade de facilitar a minha comunicação com as outras pessoas [...]</u></i>
<b>Ary</b>	<i><u>Eu sempre conversava com o meu pai e dizia a ele que eu queria chegar a Oriximiná e poder conversar com as pessoas [...]</u></i>
<b>Woxuna</b>	<i>Eles me indicaram para eu ir para cidade para fazer um curso de enfermagem, mas eu não falava português, eu falava outras línguas. Então, <u>como eu ia fazer se eu não sabia a Língua Portuguesa?</u></i>
<b>Pehci</b>	<i><u>Então eu tinha que estudar, precisava falar português porque pensava que se eu aprendesse um pouco de português, poderia ir para a cidade e lá eu poderia aprender muitas outras coisas.</u></i>

**Fonte:** Transcrições das entrevistas realizadas pelo autor. Cândia, 2017.

Na sua maioria, as justificativas estão relacionadas à necessidade de comunicação, tendo em vista novas formas de sociabilidade com os não indígenas. Essas justificativas reiteram a forte característica do povo Wai-wai de conectar-se com outras pessoas, de interagir e interatuar a partir da reflexão sobre o seu próprio conhecimento, o que lhes permite intervir sobre as demais dimensões da vida. É por meio dessa possibilidade comunicacional que são tessidas novas possibilidades e o sentido das relações, como novas formas de se perceber no mundo, novas formas de regulação das condutas, necessários para articular as mudanças de interesse do dia a dia.

Nessa perspectiva, compreende-se que o contato com outras vivências pode promover o enriquecimento humano e fomentar maior abertura de espírito, condições fundamentais para a construção de uma competência multilíngue e intercultural que conduza à compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de enfrentar a realidade e de agir. Assim, a consciência e o respeito pelo multilinguismo constituem provável defesa contra o pensamento único e uma possibilidade de maior inserção social na luta pela garantia de direitos e inserção profissional. As pressões sociais dos agentes do capital sempre operaram sobre os Wai-wai e sobre a sua linguagem, não apenas no passado, mas como uma força dinâmica que atua constantemente no presente, tendo reflexo nos seus próprios processos discursivos no jogo de forças sociais.

Um exemplo de como opera o multilinguismo nas estruturas internas de poder na Aldeia Mapuera pode ser observado no exemplo a seguir:

*Atualmente, nós utilizamos a Língua Wai-wai, mas primeiro utilizávamos a língua antiga. Aí, quando viemos para a Aldeia Mapuera, falamos uma língua diferente. Vieram pra cá Mawayana, Hixkaryana, Tiriyo, Xerew, Kiyana, entre outros daqui. Portanto, várias etnias moravam aqui. Mas havia a Língua Wai-wai, e nós passamos a aprender esta língua. (ENTREVISTA com professor Irayki, em 11/11/2016).*

*Aqui nós temos várias línguas, nós temos a língua geral, que é o Wai-wai, a Língua Mawayana, a Tunayana, a Wapixana e a Hixkaryana. São várias etnias, por isso que há várias línguas, mas muitas línguas são pouco faladas e outras já até se perderam. (ENTREVISTA com Samîr, 21/11/2016).*

*Aqui em Mapuera moram várias etnias, devido a isso, há várias línguas, mas poucos falam as outras línguas. Quase todos falam somente o Wai-wai. O meu avô é Mawayana, mas quase todos esqueceram essa língua. (ENTREVISTA com Ary, 26/11/2016).*

Estas falas mostram como repercutiu o jogo de forças sociais no uso das línguas. Quando eles falam na “perda”, no “esquecimento” de suas línguas originárias, o fazem com certo ressentimento, reivindicando que elas poderiam estar mais presentes naquele contexto.

Isto sugere que as práticas de educação em territórios indígenas multilíngues, deveriam pautar-se nos princípios de que todos tivessem acesso à formação linguística adequada, sem que fossem ignoradas as outras línguas, ou a outras maneiras de remover obstáculos linguísticos para melhor poderem viver, trabalhar e comunicar no próprio território indígena e no país. Se esta questão fosse considerada na escola, o multilinguismo poderia se tornar o diálogo intercultural possível, pois ajudaria a reduzir o risco de as aldeias e os povos se fecharem sobre si próprios, passando a construir uma sociedade menos vulnerável aos conflitos linguísticos.

Contudo, Zimmer e Alves (2014, p. 79) observam que a aquisição multilíngüe

é considerada como a aquisição de outras línguas que não a L1 e a primeira língua estrangeira (L2) do indivíduo. É importante evitar uma simplificação do que realmente representa o multilinguismo, uma vez que se trata de um processo mais complexo do que a aquisição de uma segunda língua [...] pode-se chamar a atenção para o fato de que, além de implicar todos os fatores e processos associados à aquisição de L2, o multilinguismo apresenta fatores unicamente e potencialmente mais complexos, além de efeitos associados às interações que podem ocorrer entre as múltiplas línguas que são aprendidas e usadas ao mesmo tempo.

Nessa direção, Grosjean (2008) esclarece que o conceito de bi/multilinguismo, vigente até hoje, trouxe à baila a existência de um *continuum* que vai do monolinguismo ao multilinguismo, ou seja, passando por diferentes estados intermediários de processamento e ativação das línguas, ao invés de um estágio exato a partir do qual um sujeito torna-se bilíngüe. Isso é evidente nas falas dos sujeitos entrevistados, quando tratam do processo de “perda” e afirmação das línguas indígenas naquele contexto.

A desinformação a respeito do bilinguismo em diferentes âmbitos da sociedade, e também pelos agentes das secretarias de educação às quais as escolas indígenas estão atreladas, resulta na falta de efetivação de políticas linguísticas mais eficazes. A complexidade do fenômeno bilíngüe em si, é fator que contribui para o preconceito linguístico, ao desejo de substituição linguística e, em consequência disso, para que se efetive um aprendizado de línguas deficiente e estigmatizador, principalmente pelos professores não indígenas, quando do ensino em territórios indígenas. Na perspectiva do ensino em territórios indígenas, há que se reconhecer que se trata de um enorme desafio,

pois a escola que conhecemos tem como base a homogeneização: em que se ensina para todos, em que se agrupam por idades similares, se igualam e disciplinam conhecimentos e saberes, modos de agir, sintetizados na homogeneização dos tempos e espaços (BERGAMASCHI, 2012, p. 51).

Disso decorre também que há um grande desafio em definir que tipos de práticas sociais devem ser estimuladas em razão da resistência, ou para o desenvolvimento das línguas indígenas. Tal fato está relacionado à necessidade de políticas linguísticas que se voltem à programas eficazes de formação de professores indígenas. Assim, o bilinguismo<sup>107</sup> tornou-se uma necessidade para os territórios indígenas à medida que os contatos e as relações com a sociedade dominante foram se intensificando.

Evidenciada também em muitos professores, o linguista francês François Grosjean (2008) critica a visão monolíngue do bilinguismo e explica que a defesa dos argumentos defendidos nessa proposição mostra-se altamente negativa e destrutiva, devendo ser evitada e substituída por uma visão que aceite que bilíngues não são, de forma alguma, dois monolíngues numa mesma pessoa, mas sim falantes e ouvintes perfeitamente competentes, do seu próprio modo. O autor explica que, em geral, as pessoas se tornam bilíngues por necessidades que se apresentam em suas vidas:

As razões pelas quais as línguas entram em contato e, em conseqüência, impulsionam o bilinguismo são várias: migrações de diversos tipos (econômica, educacional, política, religiosa, etc.), nacionalismo e federalismo, educação e cultura, comércio, casamento entre pessoas de nacionalidades diferentes, etc. Esses fatores criam diversas necessidades linguísticas para as pessoas que estão em contato com duas ou mais línguas, levando-as a desenvolver competências nessas línguas, na medida em que suas necessidades exigem (GROSJEAN, 2008, p. 164-165)

Entende-se que a efetivação de projetos de educação bilíngue intercultural sempre está condicionada à inserção da comunicação escrita entre os povos indígenas, principalmente no que diz respeito à escrita da língua materna. Ao estado cabe promover social e politicamente as línguas indígenas. Os povos indígenas, todavia, podem reivindicar e realizar as políticas de revitalização linguística, por meio de estratégias de educação bilíngue intercultural implementadas no âmbito educativo, uma vez que o acelerado processo e desaparecimento de línguas em um curto período de tempo tem levado os sujeitos a uma espécie de pressão simbólica.

---

<sup>107</sup>O estudo do bilinguismo remete-nos para a relação língua e sociedade, questão objeto de estudos da Sociolinguística. Grosjean (2008) considera como bilíngues aqueles que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) no dia a dia, como os intérpretes profissionais que são fluentes em dois idiomas até o imigrante que fala a língua de seu novo país, mas que possivelmente não sabe ler nem escrever nessa língua; a criança bilíngue que interage com seus pais em uma língua e com seus amigos, em outra; o cientista que lê e escreve artigos em uma segunda língua, mas raramente a fala; o membro de minorias linguísticas que usa uma língua em casa e outra língua com as pessoas dos outros domínios de sua vida; a pessoa surda que usa língua de sinais com seus amigos e usa a forma escrita da língua falada com pessoas ouvintes, etc. Conclui o autor que, apesar de toda a diversidade existente entre essas pessoas, todas conduzem suas vidas com mais de uma língua.

Sem dúvida, o imperialismo é um dos responsáveis por esse processo. Nessa direção, David Crystal (2004, p. 66) explica como isso ocorre, segundo ele,

A língua da cultura dominante se infiltra em todos os lugares, reforçada pela incansável pressão diária dos meios de comunicação e em especial da televisão. O conhecimento e as práticas tradicionais se deterioram rapidamente. A centralização do poder na metrópole resulta invariavelmente, em perda de autonomia para as comunidades locais, e muitas vezes em um sentimento de alienação, quando percebem que não estão mais no controle do próprio destino e que as necessidades locais estão sendo desconsideradas por tomadores de decisão que se encontram distantes.

No Brasil, isso demandou que o Governo Federal desenvolvesse um projeto pedagógico de Educação Escolar Indígena que atentasse para o bilinguismo e para a interculturalidade. No entanto, no território indígena Nhamundá-Mapuera tais iniciativas ainda não se efetivaram pelas políticas municipais de educação, pois questões mais amplas estão envolvidas nesse processo, como as relações de poder estabelecidas na elaboração do currículo escolar pela SEMED.

Por seu caráter difuso e de difícil conceituação, não é possível encontrar regras e parâmetros definidos para a prática de educação bilíngue, nem trabalhos e orientações que possam auxiliar a prática de professores diante destes cenários. Nesse sentido, pode-se dizer que, conforme Megale (2005, p. 2), “a noção de Bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla” e, não obstante, “difícil de conceituar”. Disso decorre que, historicamente, o modelo de língua materna esteve sempre atrelado à ideia de uma língua homogênea, o que coloca em debate o “mito monolíngüístico das comunidades”, como contraponto às atuais práticas de efetivação das políticas linguísticas.

Ao problematizar a questão do bilinguismo, D'Angelis (2001) aponta três modelos de ensino bilíngue. Segundo ela, há o *Bilinguismo de Transição* para a língua majoritária, em que a língua minoritária é usada apenas inicialmente para depois ser completamente substituída pela língua majoritária; há o *Bilinguismo de Manutenção ou de Resistência*, caracterizado por uma situação em que a língua minoritária é estimulada e empregada efetivamente em todo o ensino escolar; e o *Bilinguismo de Imersão*, em que o convívio total com a língua majoritária (ou a língua alvo) leva ao desuso da língua minoritária.

Nobre (2005), por sua vez, discute esses modelos de ensino bilíngue a partir das três categorias de análise propostas por D'Angelis (2001): quanto aos objetivos; quanto ao espaço dedicado para a língua indígena; e quanto ao valor dado ao bilinguismo e à língua indígena. Nobre considera que o principal objetivo do *Bilinguismo de Transição* para a língua majoritária é a inserção do educando na língua e na cultura majoritária. Já o objetivo do

*Bilinguismo de Manutenção ou de Resistência*, desenvolvido nos programas de revitalização da língua minoritária, é preparar o educando para as relações com a sociedade majoritária, incluindo o domínio da língua, ao mesmo tempo em que fortalece a língua minoritária. E o objetivo do *Bilinguismo de Imersão* é fazer com que duas línguas sejam utilizadas como meio de instrução desde o início da vida escolar, podendo ocorrer o desuso da língua minoritária.

O mesmo autor ainda destaca que o espaço dedicado em cada modelo de bilinguismo para a língua indígena, no caso do *Bilinguismo de Transição*, é menor a cada ano, pois se trata de instrução nos dois primeiros anos, e, posteriormente, passa a “aula de língua” nos modelos adaptados; enquanto que no *Bilinguismo de Resistência* a língua indígena é a língua de instrução em todo o curso. Pode-se dizer que as práticas de ensino de línguas observadas na Escola Indígena Wai-wai estão enquadradas neste último modelo, e isso é confirmado na fala dos sujeitos entrevistados:

*[...] o povo wai-wai preserva muito a sua cultura, porque eles falam língua indígena. A realidade deles é em wai-wai. Por causa disso, o wai-wai é mantido. Eles não querem discriminar a Língua Portuguesa, mas lá na aldeia existem várias etnias e as pessoas estão fazendo parte da vida escolar para terem mais conhecimentos nesta outra língua.[...] Não queremos esquecer a Língua Wai-wai, queremos que ela perdure, por isso que os nossos filhos devem aprender a falar e a escrever na língua materna. (ENTREVISTA com professor Neytem Mawayana, em 27/06/2016).*

*Eu faço inclusive algumas críticas dizendo que algumas pessoas estão falando Wai-wai tudo errado, que algumas pessoas estão usando algumas palavras que somente as crianças falam. Eu quero dizer que as crianças Wai-wai falam algumas palavras que somente elas devem falar. (ENTREVISTA com professor Tio Tio, em 24/11/2016).*

*Como professor, na sala de aula eu oriento aos alunos e digo para as crianças que elas precisam preservar as culturas, as crenças, os mitos, as tradições e a língua indígena. Isso é fundamental! Muitas vezes a gente pode dizer que nunca vai esquecer as nossas tradições, as nossas culturas, mas em algum momento nós podemos perder inclusive a nossa língua [...] (ENTREVISTA com professor Wîrîkî, em 27/06/2016).*

No que se refere ao valor dado a cada modelo de bilinguismo na sua relação com a língua indígena, de acordo com Nobre (2005), pode-se dizer que no *Bilinguismo de Transição* o bilinguismo se apresenta como um entrave e a língua indígena possui importante papel na escola, até que não seja mais necessária; enquanto que para o *Bilinguismo de Resistência* o bilinguismo é uma riqueza e a escola trabalha com estratégias para sua valorização e para a ampliação das competências do falante nas duas línguas.

Com relação ao primeiro modelo, é importante destacar que na Escola Indígena Wai-wai o ensino de português e de inglês ainda não se apresentam como entraves e aparentemente

não “ameaçam” a comunicação na língua indígena, não pela força das ações da SEMED, mas pela própria consciência desenvolvida pelos indígenas. A resistência da Língua Wai-wai é cada vez mais reforçada pelo fato de os professores de português e inglês serem os próprios indígenas, com exceção do professor de matemática que é não indígena. São eles que “escolhem” os conteúdos e os gêneros discursivos a serem trabalhados, o que funciona como uma espécie de “controle” e de “filtro” no jogo de forças sociais e, muitas vezes, de contestação aos conteúdos da cultura ocidental hegemônica, já que o discurso contribui para a construção de posições do sujeito ou identidades sociais. Note-se que nas falas dos professores Wîrîkî e Neytem Mawayana eles deixam bem claro essa prática na escola indígena:

*Eles têm medo que seus filhos aprendam Língua Portuguesa e aprendam coisas que sejam ruins, que mudem o comportamento deles. Se isso acontecer, os pais podem pedir pra tirar essa criança da escola. Mas é preciso entender que é comum falar besteiras tanto em português quanto nas línguas indígenas. Aqueles que aprendem a falar o português saem da aldeia e não voltam, eles podem começar a fazer perguntas do tipo: porque que a gente tem que se pintar? Por que a gente faz isso? Mas, por outro lado, é bom também quando alguém que fale português veja a nossa cultura, pois começa a dar valor e a falar dela com respeito. De outra forma, pode acontecer também que na escola, em algum momento, na hora que nós formos apresentar uma dança, eles não queiram mais se pintar. Eles podem perguntar por que é preciso fazer isso. (ENTREVISTA com professor Wîrîkî, em 27/06/2016).*

*Mas tem gente que não pensa em voltar e nem querer ajudar o povo da aldeia. E isso, a meu ver, é muito ruim, porque têm pessoas na aldeia que precisam de ajuda, que precisam de médicos, técnicos formados, essas coisas [...] ao terminarem os estudos, precisam levar para a aldeia algum projeto que nos beneficie. (ENTREVISTA com professor Neytem Mawayana, em 27/06/2016).*

A convivência na escola e o diálogo com os professores indígenas me levam a dizer que na escola o bilinguismo é de resistência, uma vez que, mesmo com as limitações impostas pela falta de material didático e de textos bilíngues de diversos gêneros, eles conseguem ensinar uma variedade do português, principalmente a partir das experiências advindas da interação com os não indígenas na cidade. Na aldeia, a escola é um espaço social que possibilita o contato mais sistematizado com a Língua Portuguesa, considerada muita vezes uma língua “estrangeira” naquele contexto. Por meio das atividades propostas, seguindo as orientações do livro didático em português, o professor insere na sala de aula elementos da cultura indígena e da cultura ocidental, talvez promovendo aquilo que denominamos de interculturalidade nos domínios sociais indígenas. Os Wai-wai são bastante cientes do valor que possui a língua indígena para a sua cultura como símbolo de identidade e de resistência.

Com relação à falta de material didático para o ensino bilíngue na Escola Indígena Wai-wai, registrei a seguinte observação:

*[...] a falta de material didático na Língua Wai-wai faz com que as aulas sejam, de certo modo, repetitivas. Fiquei a refletir que talvez, isso possa levar os alunos ao desinteresse por aprender a ler e a escrever sua própria língua, mesmo que não tenha percebido isso neste dia. Entre os exercícios, o professor Tio Tio me falou desta dificuldade e disse que seguia as instruções de conteúdos e exercícios dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Depois que os alunos terminaram de resolver os exercícios, eles passaram a corrigir com o professor a atividade. As aulas terminaram por volta das 17 horas, quando retornei à “casa dos professores”. (OBSERVAÇÃO, dia 14 de novembro de 2016).*

É importante observar que em Mapuera, mesmo que a educação bilíngue ocorra na escola, o bilinguismo (wai-wai - português) pouco se desenvolve no dia a dia das pessoas, na convivência entre os falantes com os quais interagem. Desta forma, pode-se dizer que o ensino bilíngue na escola indígena tem contribuído bem pouco para o fortalecimento e a manutenção da Língua Portuguesa na aldeia. Mesmo assim, os pais dos alunos têm certa clareza do que vem a ser a educação bilíngue. Eles “exigem” que a educação seja bilíngue e muitas vezes alegam que os filhos estão aprendendo pouco com os professores.

Quando ocorre uma reclamação, o caso é levado para ser discutido nas reuniões gerais, na “casa grande”, depois dos cultos. São, pois, questões que extrapolam os limites da escola e incluem outros agentes socializadores, além de que envolve a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política, dos interesses individuais e coletivos, como as línguas são vistas e usadas, e o que significa educar um povo linguística e culturalmente diverso.

As aulas na escola são ministradas em língua indígena. Quando os alunos não entendem algo, o professor indígena (intérprete e tradutor da Língua Portuguesa) ajuda na tradução do português para a língua indígena, uma vez que todos falam Wai-wai. Quando desenvolvem as atividades propostas em aula, eles sempre reiteram que os alunos devem também falar português. Alguns professores se ressentem de não terem formação específica para lidar com o ensino de português para falantes de outras línguas, como de línguas indígenas, por exemplo.

Ao conceituar bilinguismo na ideia de uso, Grosjean (1994) defende que bilíngues são pessoas que utilizam duas ou mais línguas ou dialetos no dia a dia. Essa definição inclui desde o imigrante que fala com dificuldade a língua do país que o acolheu até o intérprete profissional que é totalmente fluente nas duas línguas. Observa que o importante é que, para

além da grande diversidade existente entre essas pessoas, todas elas compartilham algo em comum: levam suas vidas com duas ou mais línguas.

Falar uma língua particular significa, portanto, pertencer a uma comunidade específica de falantes. Assim, cada grupo tem certo grau de permanência e possui características que marcam sua identidade enquanto grupo, características estas que se tornam mais ou menos visíveis nos indivíduos. Desta forma, um Wai-wai, por exemplo, pode se apresentar “carregado” de marcas linguísticas e culturais de diversos grupos, o que resulta da histórica rede de relações com outros povos indígenas. No caso dos bilíngues e multilíngues, eles estão ligados a mais de um grupo pela língua. Estão, portanto, ligados a mais de uma língua e a vários grupos étnico-culturais.

Hornberger (1991) propôs então uma tipologia de programas de educação bilíngue que acomoda diversas variações de ensino bilíngue. Os modelos são definidos em termos dos objetivos dos planejamentos linguísticos e educacionais e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade; já os tipos de programas são norteados pelas características contextuais e estruturais específicas. Para a construção dessa tipologia, ele procurou compreender como línguas são vistas na sociedade, ou seja, o valor, o *status* e as funções que elas têm na comunidade, e as atitudes das pessoas em relação a elas e aos seus falantes, o que está relacionado à natureza da população de alunos.

O autor designou “características estruturais” à situação do programa na escola, ou seja, se este atinge toda a população de alunos ou se é destinado apenas a uma parcela; ele verificou a distribuição das línguas no currículo pela proporção do tempo de instrução, por períodos, por disciplinas; e os padrões de uso das línguas na escola (quais línguas são usadas para quais finalidades na sala de aula ou na escola como um todo). Com base nessas características, Hornberger (1991) passa a identificar três modelos de educação bilíngue: o *transicional*, o de *manutenção*, e o de *enriquecimento*.

O *modelo transicional*, segundo Mello (2010, p.129), caracteriza-se pelos “objetivos assimilacionistas, por encorajar os alunos das minorias linguísticas a assimilarem a língua e as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das línguas étnicas”. O autor considera como exemplo desse modelo os programas educacionais que adotam e valorizam a proficiência das crianças na língua dominante da escola. Ruiz (1991) entende que os modelos transicionais concebem a língua como um problema e, por isso, a língua materna só é usada até que a criança supere esse problema, isto é, a “deficiência” na língua majoritária<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> Língua majoritária é entendida aqui como a língua oficial e/ou nacional. Já as línguas ditas étnicas e/ou minorizadas são concebidas como as línguas que têm menor prestígio nessa mesma sociedade.

O *modelo de manutenção*, o qual mais se identifica com o trabalho desenvolvido na Escola Indígena da Aldeia Mapuera pelos professores indígenas, é caracterizado pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e “pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional” (MELLO, 2010, p. 130). O autor observa que os programas que seguem essa orientação têm dois objetivos quanto ao planejamento linguístico: desenvolver a língua materna e proporcionar a aquisição de uma segunda língua.

Neste modelo, a língua é concebida como um direito, por isso há o incentivo à manutenção da língua minoritária e não ocorre pressão nos alunos a usarem apenas a língua majoritária; ao contrário, espera-se que eles sejam proficientes na língua materna e na segunda língua. Mesmo que se possa dizer que não haja um programa na SEMED de Oriximiná que busque desenvolver esse modelo de educação bilíngue na Escola Indígena Wai-wai, tais aspectos são muito perceptíveis no encaminhamento das aulas dos professores.

Também caracterizado pelos objetivos pluralísticos e orientação aditiva de línguas, o *modelo de enriquecimento*, conforme Mello (2010, p. 130), em termos de planejamento linguístico, é caracterizado pelos programas que seguem essa orientação e que são destinados tanto à população minoritária quanto à majoritária. Nessa perspectiva, a língua “é vista como um recurso tanto para os alunos das minorias linguísticas como para os do grupo majoritário”. Como já observado antes, a SEMED de Oriximiná não possui capacidade técnica para atender a demanda da educação bilíngue na Aldeia Mapuera. Isso permite afirmar que o modelo de educação bilíngue de enriquecimento ainda não seja o desenvolvido na escola.

Para Mello, o objetivo deste modelo é que a língua minoritária não seja somente preservada, mas também desenvolvida e usada “como um recurso tanto para o indivíduo quanto para a sociedade nacional. Ela é mais do que um direito para os seus falantes, é um recurso potencial para os falantes da língua majoritária” (HORNBERGER, 1991). Assim,

Ao invés da separação dos alunos segundo as diferentes línguas, os programas que seguem o modelo de enriquecimento usam as duas línguas como meio de instrução e as distribuem no currículo de forma variada – por áreas do conhecimento, por períodos diários ou dias da semana, pela proporção do tempo alocado para cada língua ou por uma combinação desses critérios (MELLO, 2010, p. 131).

Ainda que os modelos de educação bilíngue transicional e de manutenção também utilizem a língua minoritária como meio de instrução para as crianças dos grupos minoritários, Mello (2010, p. 32) destaca que há diferença no valor que é dado à língua minoritária. Para ele, nos programas que seguem o *modelo de enriquecimento*, “a língua

minoritária é oficialmente um meio legítimo de instrução não só para esses grupos, mas também para os alunos que falam a língua majoritária”, o que serve para elevar o *status* da língua minoritária no contexto da escola e da comunidade, ao mesmo tempo em que estabelece uma política linguística multilíngue de fato.

Tomando como parâmetro a educação para as populações indígenas, Cummins (1996) relaciona quatro tipos de programas de educação bilíngue:

**Quadro 10** - Programas de educação bilíngue

<b>Tipo I</b>	<b>Tipo II</b>	<b>Tipo III</b>	<b>Tipo IV</b>
Populações indígenas	Populações que falam uma língua minoritária nacional	Populações que falam uma língua minoritária internacional	Populações que falam a língua majoritária
Modelos transicionais e/ou de manutenção	Modelos de manutenção ou de enriquecimento	Modelos transicionais, de manutenção ou de enriquecimento	Modelos de enriquecimento
Língua indígena e língua majoritária	Língua minoritária nacional e língua majoritária	Língua minoritária internacional e língua majoritária	Geralmente uma língua de prestígio internacional ou uma língua nacional

**Fonte:** Cummins, 1996.

Mello (2010, p. 132-133) explica que os programas do Tipo I são aqueles destinados às populações indígenas que foram colonizadas em algum momento no passado, e são efetivados para reavivar ou resgatar o prestígio das línguas indígenas, a maioria delas sob ameaça de extinção. Segundo ele, a exemplo do que “ocorreu no Brasil no passado”, a maioria desses programas tinha por objetivo ensinar a língua do colonizador para promover a assimilação dos indígenas à sociedade dominante.

Orienta que programas do Tipo II destinam-se à manutenção e à revitalização de uma língua minoritária nacional. Trata-se do caso da manutenção de uma língua minoritária que ainda possua ou já tenha possuído prestígio social e que ainda é oficialmente reconhecida. Assim, a “maioria desses programas é do tipo de imersão na língua-alvo ou de duas línguas” (Ibid., 2010, p. 132-133). Já os programas do Tipo III, segundo o mesmo autor, envolvem as línguas minoritárias internacionais, geralmente aquelas usadas por imigrantes no país que os recebeu, muitos são do tipo transicional e se propõem a facilitar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Por sua vez, os programas do Tipo IV são destinados ao grupo linguístico majoritário e possuem o objetivo de adicionar uma segunda língua ao repertório linguístico dos alunos.

Pode-se dizer que o ensino desenvolvido na escola da Aldeia Mapuera apresenta traços do “programa” do tipo II, ou seja, a população indígena de Mapuera fala a língua Wai-wai, majoritária naquele contexto, mas minoritária no âmbito nacional, cujo modelo de educação bilíngue é de manutenção ou de enriquecimento, sendo que convivem naquele espaço uma língua minoritária (Língua Portuguesa), outras línguas indígenas também minoritárias, além da Língua Inglesa; e a língua majoritária Wai-wai.

Do ponto de vista das questões relacionadas ao planejamento da educação bilíngue, na percepção da cultura ocidental, e suas possíveis consequências para os alunos indígenas, considera-se que quando os princípios pedagógicos da educação bilíngue são na perspectiva da transdisciplinaridade e da interculturalidade, este processo é entendido e conduzido de forma dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas, quanto à interação entre as várias áreas do saber. Assim, não só no estudo de língua, mas todas as áreas de conhecimento das diferentes ciências na escola indígena deveriam estar relacionadas umas às outras. Nessa perspectiva de ensino de língua, o que se chama de transdisciplinaridade e interculturalidade, se é que se deve tomar esses conceitos para analisar aquela realidade, ocorre de forma sistemática, pois os conhecimentos produzidos pelos indígenas circulam na escola em conjunto (em maior escala) com os demais conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à educação intercultural e à sua relação com a transdisciplinaridade, Grupioni (2001, p.87) compreende que a educação intercultural “é uma educação onde se faz presente a diversidade de culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas a elas associadas”. São, portanto, categorias que se justapõem no contexto da Educação Escolar Indígena. Em Mapuera, desde muito cedo as crianças são educadas pelos ensinamentos dos mais velhos. Esses recursos, que se dão por meio da oralidade, muitas vezes são levados pelos professores indígenas às salas de aula, os quais buscam incorporá-los às suas práticas pedagógicas. Nesses ensinamentos é repassado que há uma forte relação entre os homens e o universo, rompendo a fronteira entre o físico e o espiritual, num diálogo constante com os mitos e os ancestrais. Todavia, na Escola Indígena Wai-wai nem sempre esses conhecimentos são validados, haja vista que disputam no contexto escolar com o conhecimento científico, cujo modelo tende a subverter essa dinâmica.

Nesse entre-lugar onde disputam conhecimentos, há uma relação contra-hegemônica, ou seja, de contra-poder, configurada pelo questionamento dos Wai-wai acerca da educação que lhes é ensinada na escola. Dito isto, compreende-se que a educação intercultural na escola indígena se movimenta num espaço intersubjetivo de contradições que se imbricam para a

transdisciplinaridade. A perspectiva transdisciplinar perpassa, pois, pelo campo interdisciplinar, produzindo modos de compartilhar saberes, reconhecendo os diferentes níveis de realidade, ultrapassando as “verdades” do território científico. Para ilustrar como se dá essa relação, durante a observação na aula de Arte do professor Taniw, observei que, ao falar da cerâmica wai-wai, ele estabeleceu uma relação não somente transdisciplinar, mas também intercultural entre os conhecimentos ancestrais e o conhecimento científico:

*O professor explicou aos alunos que tudo inicia com o processo de compressão do barro com uma cabaça, mas a modelagem das peças é feita manualmente. Observou que após esse processo, as peças são pintadas com tinta de “urucum”, várias vezes, até a peça ficar avermelhada. A seguir, fazendo uma relação com a cultura não indígena, ele explicou que seus antepassados usavam as peças maiores, como panelas de barro, para colocar os mortos, os quais eram queimados junto com as panelas para que restassem somente as cinzas; assim ninguém “roubaria” nenhum pedaço do corpo para feitiçarias, nem o espírito (ekatî) do morto. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 15 de novembro de 2016).*

Para o entedimento dessa relação, e negando a introdução do professor não indígena na aldeia, o professor Wirikî disse que “Sendo professor indígena, eu posso comparar com a realidade do não indígena”. Nessa direção, a necessidade da *inter*, da *multi* e da *transdisciplinaridade* na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo vem sendo discutida por vários autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas, haja vista que

[...] a ciência moderna se constitui pela adoção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Isto é, se constituiu justamente no momento em que adotou uma metodologia que lhe permitia “esquartejar” cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A idéia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes (POMBO, 2004, p. 5-6).

Desse cruzamento de conhecimentos ocorre nova possibilidade de entendimento para a resolução de muitos problemas, pois há o distanciamento da forma única de produzir conhecimento, considerando que, conforme Shiva (2003, p. 17), “as monoculturas mentais geram modelos de produção que destroem a diversidade e legitimam a destruição como progresso, crescimento e melhoria”. Observei que naquele contexto, dada a diversidade linguística e cultural, quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem, pois os recursos da

oralidade permite que os professores transitem entre os conhecimentos com muita habilidade, e se relacionem com eles de modo muito particular.

Ao ampliar tais ideias para o campo da *inter*, da *multi* e da *transdisciplinaridade*, Pombo (2004) chama atenção para o uso abusivo e caricatural das palavras interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, e observa que tratam-se de conceitos polissêmicos. Para a autora, tal como a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade possuem uma mesma raiz, a disciplina, o que implica em pelo menos três grandes significados: disciplina como “ramo do saber”, como “componente curricular” e como “conjunto de normas ou leis que regulam uma determinada área de conhecimento”.

A *interdisciplinaridade* supõe então uma relação entre disciplinas, ou seja, uma interação entre as áreas de conhecimentos, cujo objetivo permanece dentro do quadro de referência da pesquisa disciplinar. Nessa direção, Goldman (1979, p. 3-25) explica que somente um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem, e esta tem sido a perspectiva de observação da Educação Escolar Indígena em muitos países.

Por sua vez, o termo *multidisciplinaridade* dá ideia de que o conhecimento pode ser dividido em partes (disciplinas), e que tal fragmentação é acompanhada de efeitos hegemônicos, traduzidos, hoje, pela segregação da ciência em grupos, cujas reações e movimentos foram colocados em questão com a quebra de paradigmas e a crise entre as ciências. A multidisciplinaridade estaria hierarquicamente no primeiro nível, não superior, mas inferior, na observação do uso de integração e relações entre as disciplinas, quando comparada à *inter* e à *transdisciplinaridade*. Nesse sentido, Nicolescu (2011, p. 14) explica que:

A multidisciplinaridade corresponde à busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo. Este tipo de pesquisa traz contribuições significativas a uma disciplina específica, porque “ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar.

Já a transdisciplinaridade, como o próprio prefixo *trans* indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina, e sua finalidade é compreender o mundo atual, as relações entre os povos, entre as pessoas nesse mundo, o que implica enfrentar uma experiência intercultural. Portanto, só haverá transdisciplinaridade se houver intenção de partilhar conhecimentos, se houver a

coragem necessária para abandonar o “conforto” da linguagem técnica para se aventurar a um domínio que seja de todos. Esta perspectiva está assentada na ideia de acreditar na possibilidade de partilhar os conhecimentos que se tem, explicitando-os, tornando-os discursivos e dialógicos, recurso muito observado nos eventos de oralidade entre os indígenas na Aldeia Mapuera.

A perspectiva *multi/inter/transdisciplinar*, por apostar nessa religação do conhecimento científico com os conhecimentos marginalizados pelo “Paradigma da Simplificação”, ganha noções advindas do Pensamento Complexo, porque a complexidade, concebida como “aquilo que é tecido em conjunto”, ao religar os demais conhecimentos, sujeito e objeto, natureza e cultura, razão e emoção, possibilita a compreensão multidimensional dos acontecimentos, fenômenos e processos ocorridos na vida. Na Escola Indígena Wai-wai os professores promovem uma prática de ensino que busca a integração entre os conhecimentos, com atenção e interesse real por aquilo que o outro tem a dizer sobre sua cultura e sobre a cultura do “outro”, efetivando-se uma educação intercultural pautada no respeito à diferença, muito evidenciada no desejo de aprender a língua do não indígena, mas com muitas reservas na absorção de seus valores culturais.

Este foi um dos principais argumentos utilizados pelos professores indígenas para reivindicarem à SEMED o direito de que eles mesmos fossem os professores na Aldeia Mapuera:

*Uma vez eu entrei na sala e o professor não indígena estava dando aula. Eu estava observando a aula dele e perguntei para os alunos se eles haviam aprendido aquele conteúdo. Eles falaram que não. Disseram que o professor explicou para eles, mas não entenderam. Por isso que acho importante que o professor saiba português e wai-wai. Sempre será mais difícil entender e dar aulas quando nós falamos somente a Língua Portuguesa. Já passei por isso, quando a professora nos dava aula e só falava português. Era muito difícil. (ENTREVISTA com professor Manasa, em 22/11/2016).*

Nessa linha de pensamento, Amaral (2011, p. 14-15) comenta que em sociedades indígenas dentro e fora do Brasil, o bilinguismo traz vantagens fundamentais do ponto de vista socioeconômico e territorial, e as populações indígenas que conseguiram manter suas línguas têm apresentado maior êxito na preservação de seus direitos históricos e de seu território. Os benefícios que a Língua Portuguesa pode trazer aos Wai-wai foram pontos muitos recorrentes nas falas dos sujeitos indígenas a seguir:

**Quadro 11** - Benefícios que o aprendizado da Língua Portuguesa pode trazer aos Wai-wai

INDÍGENAS	RESPOSTAS
<b>Neytem Mawayana</b> (Professor)	<i>[...] queremos dar mais condições para que possam se comunicar com o não indígena.</i>
<b>Eduardo</b> (Professor)	<i>Com a Língua Portuguesa eu aprendi a respeitar e a compreender a cultura do outro [...] eu adquiri outros conhecimentos, foi possível chegar à universidade. E isso eu conquistei vencendo as minhas dificuldades.</i>
<b>Manasa</b> (Professor)	<i>Se eu não entendo o que ele fala, eu não posso responder às perguntas dele, eu não vou saber o que foi passado pra gente. Então eu preciso entender para poder responder. Nós precisamos falar as nossas ideias. Mas, quando a gente não recebe nada, a gente não pode repassar, e isso é um problema.</i>
<b>Cussa</b> (Professor)	<i>É importante saber o português para que a gente consiga arrumar emprego, para que a gente consiga se comunicar quando nós estivermos doentes; senão, como nós vamos consultar com o médico?</i>
<b>Edson</b> (Professor)	<i>[...] isso mudou um pouco sim a minha vida, porque com o português hoje em dia me sinto como uma pessoa que tem mais liberdade, que conhece mais as coisas.</i>
<b>Ary</b>	<i>Hoje eu já leio livros e já sei interpretar, eu já entendo [...] Eu escrevo também em português. Quando o professor pede para fazer o relatório, eu faço o relatório escrito, eu faço o plano de aula.</i>
<b>Woxuna</b>	<i>Quando eu aprendi a Língua Portuguesa isso me ajudou muito, porque eu passei a ler coisas que eu não lia, a fazer coisas que eu não sabia, me ajudou porque me tornei mais inteligente.</i>
<b>Pehci</b>	<i>[...] quando chegou na hora da apresentação, eu fui lá e me apresentei. Eu falei em português. Aí eu comentava sobre os assuntos que eram dados pela professora. Todo mundo ficou surpreso, pois havia um outro indígena que também estudava lá na escola, mas não falava quase nada de português.</i>
<b>Arisiya</b>	<i>A Língua Portuguesa foi muito importante pra mim porque eu pude conversar com os brancos, eu pude arranjar um emprego na casa de uma amiga de minha irmã que mora em Altamira.</i>
<b>Shoni</b>	<i>A Língua Portuguesa era um obstáculo enorme pra mim. Muitas vezes eu até chorava porque eu não conseguia conversar com ninguém, ficava muito triste e calada. Eu não sabia perguntar, por exemplo, sobre a saúde do meu filho, mesmo ele estando muito mal na UTI.</i>

**Fonte:** Transcrições das entrevistas realizadas pelo autor. Câncio, 2017.

A maioria das respostas está relacionada à comunicação, à necessidade de dialogar, de interagir socialmente. O fato de viverem em um país cuja língua oficial não é a sua, faz com que eles precisem se “apropriar” da língua nacional para se comunicarem com as pessoas e compreenderem os seus vários discursos, orais ou escritos, a fim de melhor circular e interagir nessa sociedade. Uma forma deles se sentirem aceitos nos espaços urbanos, em Cachoeira Porteira, Porto Trombetas e principalmente em Oriximiná, é falando a Língua Portuguesa. Depois de romperem o isolamento linguístico imposto pelos missionários, foi possível circular pelos espaços urbanos, aprender a Língua Portuguesa, lutar pelo território e pela garantia da existência nesse território indígena.

Observei que em Mapuera quase todas as casas possuem televisores, mas somente um estudo mais aprofundado poderia apontar se esse é um fator que tem contribuído para que a Língua Wai-wai, majoritária, já possa ter perdido força e no futuro se apresente em risco de desaparecer pelo desuso dos falantes. Suponho que ao longo dos anos um maior contato com a Língua Portuguesa, por meio da linguagem televisiva, pode implicar no uso mais ativo dessa língua, dividindo lugar mais efetivo com a Língua Wai-wai e com outras línguas indígenas ainda faladas naquele contexto.

Outro espaço em Mapuera que requer atenção no que se refere ao uso Língua Portuguesa e de outras línguas é o Posto de Saúde da aldeia. Neste posto tem ocorrido o atendimento básico de saúde por dois médicos<sup>109</sup> cubanos, os quais atendem os pacientes falando espanhol. Os demais profissionais, como odontólogo, enfermeiro e técnicos em enfermagem, falam português. Os indígenas que são agentes de saúde se comunicam com eles em português. Sempre há a intervenção de um tradutor entre os profissionais da saúde e os indígenas para ajudar na tradução e no possível diagnóstico dos problemas de saúde, quando não interpretados pelos profissionais da saúde, não falantes de Wai-wai. Observei também que os medicamentos utilizados no Posto de Saúde possuem os rótulos escritos em língua indígena, acompanhados do nome científico da composição de cada medicamento.

Nessa perspectiva, Cohn (2005, p. 490) observa que “a interculturalidade deve ser levada a cabo tendo como base uma multiplicidade enorme de culturas e saberes”. Por conta dessas questões, a interculturalidade em educação deve promover o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais na perspectiva de enfrentar os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os grupos socioculturais. Nesse sentido, Catherine Walsh (2001, p. 10-11) explica que a interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre duas culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

---

<sup>109</sup> Eles revezam atendimentos no posto da aldeia a cada quinze dias.

A perspectiva da interculturalidade ainda é no Brasil uma tarefa complexa e desafiante, pois trata-se da (re)construção de um pensamento crítico-outro, um pensamento crítico que se afasta das ideias baseadas no legado eurocêntrico, “dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro norte global” (WALSH, 2005, p. 25).

A parte diversificada dos currículos indígenas reúne aqueles objetivos relacionados ao direito de sustentação e fortalecimento das línguas, crenças, saberes ligados à identidade étnica e à memória histórica, que deveriam desencadear as ações pedagógicas integradas de ensino a partir de um conjunto de conteúdos e formas culturais produzidos e selecionados na cultura dos alunos e dos professores indígenas. Ademais, deveria levar em conta as expectativas e reivindicações de cada um desses povos, que podem requerer a inserção da escola em maior ou em menor escala em seu dia a dia, e enfatizar diferencialmente o aprendizado da cultura dos não indígenas ou de sua própria cultura no ambiente escolar.

Nesse sentido, em Mapuera vive-se uma educação escolar dirigida ao indígena em que o referencial cultural sofre um conflito exposto entre ensino da Língua Portuguesa/valores não indígenas e ensino da língua materna. Nesse contexto, dadas as questões subjacentes aos interesses e às necessidades próprias dos indígenas, é preciso romper, muitas vezes, com os pressupostos dogmáticos da cultura acadêmica e apreender os conhecimentos, os conteúdos simbólicos e os critérios de julgamento mobilizados pelo próprio povo, resultantes de “construções sociais”, de interações e de interpretações negociadas entre eles, situados em posições diferenciadas e, normalmente, portadores de abordagens divergentes.

Esses conflitos são resultantes da influência dominante dos valores nacionais sobre o ensino, o que supostamente pode levar à desvalorização da cultura indígena. A estrutura da língua indígena é predominantemente de competência oral, mas a escola têm sido sistematizada pela competência escrita. Isso implica a valorização da cultura escrita num território onde a cultura e história sempre foram transmitidas de geração para geração por intermédio da oralidade.

A realidade sociolinguística vivida pelos povos Wai-wai do território Nhamundá-Mapuera com relação à Língua Portuguesa difere muito de aldeia para aldeia, devido às diferentes culturas, povos e línguas e a história de cada povo. A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. E o português como segunda língua passa a ser introduzido no currículo como língua nacional, mas de um país compreendido por eles como estrangeiro.

Nessa relação, é importante ter consciência de que, como afirma Maher (1994), o português é a língua do dominador, ou seja, de quem detém o poder de decisão no país e, por isso, sua aprendizagem é imposta. Portanto, para a autora, cabe ao indígena, hoje, aprender a língua do branco e não vice-versa. E destaca que se assim não fosse, o bilinguismo indígena, assim como o nosso, “seria facultativo e não compulsório. Visto deste prisma, o ensino de língua portuguesa pode constituir mais um fator contributivo para a manutenção da posição subalterna que o índio ocupa na sociedade nacional” (MAHER, 1994, p. 4).

Se falar implica diálogo com um interlocutor, entre os Wai-wai é pela fala que se produz o discurso no contexto social por meio de negociação, de uma relação de poder. Portanto, cabe destacar, conforme Amaral (2011), que aprender a ler e a escrever não é a mesma coisa que aprender uma língua. Isso precisa estar muito claro para o educador bilíngue, porque este não tem somente que lidar “com dificuldades do processo de letramento, mas também problemas oriundos de um processo de aquisição incompleto”. Assim, ainda que uma criança bilíngue tenha convivido e escutado português em sua comunidade, mas que não a tenha como língua dominante, esta terá dificuldades no processo de aprendizagem dessa língua, devido à falta de exposição e aquisição dessa segunda língua (AMARAL, 2011, p. 22).

No que refere às práticas pedagógicas adotadas por professores bilíngues, um fator importante para entendimento do bilinguismo, de acordo com Amaral, é saber como o indivíduo seleciona (ou acessa) as estruturas linguísticas e o vocabulário das línguas que domina. Sobre esta questão, ela explica que o modo linguístico de um bilíngue

[...] pode ser definido por um contínuo entre dois extremos onde estariam o modo monolíngue e o modo bilíngue. Esses modos correspondem ao grau de ativação de cada língua no cérebro de um falante bilíngue em um dado momento. O modo monolíngue ocorre quando um bilíngue está interagindo com um interlocutor que não domina uma das línguas faladas por ele. Já o modo bilíngue ocorre quando os dois interlocutores dominam ambas as línguas em questão. O modo no qual o falante está operando tem uma consequência direta nas estruturas escolhidas. Assim ao avaliarmos a produção de um bilíngue devemos ter em conta o modo linguístico, uma vez que fenômenos como a alternância de código (code switching) acontecem preferencialmente no modo bilíngue (AMARAL, 2011, p. 17).

Nessa relação, um fato que merece atenção é a manutenção de bilinguismo, isto é, de dois sistemas linguísticos num mesmo grupo de falantes, e o desaparecimento de um dos sistemas linguísticos, normalmente o do grupo dito minoritário. Alguns estudiosos interessados neste assunto têm desenvolvido pesquisas para que se possa determinar as razões

pelas quais alguns grupos conseguem manter sua língua materna, ainda que em posição desigual, enquanto outros, não resistindo às pressões externas, passam pela situação do bilinguismo com diglossia<sup>110</sup>, chegando até ao monolinguismo.

Maher (2007), ao mencionar as questões relacionadas aos falantes de línguas minoritárias, cita a relação desigual de forças de poder entre aquelas e as línguas de prestígio. Essa situação, conforme a autora, pode ser evidenciada quando se considera a forma como o conceito de bilinguismo é tido tanto no contexto escolar quanto fora dele. Portanto, o bilinguismo deve ser visto a partir de um fenômeno multidimensional, uma capacidade humana muito comum e que se refere à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

Desta forma, mesmo que a SEMED de Oriximiná não esteja preparada para o bilinguismo e para a interculturalidade na Escola Indígena Wai-wai (se é que se pode adotar esses conceitos para pensar aquela realidade), na medida de suas possibilidades os professores desenvolvem um trabalho nessa perspectiva, amparados nos conhecimentos da experiência e também no diálogo com os professores da cidade, quando das formações promovidas pela SEMED de Oriximiná. Destaca-se que o bilinguismo e o multilinguismo entre professores e alunos são fatores decisivos para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem na escola da aldeia, pois, para ensinar português e wai-wai, o professor precisa conhecer, minimamente, estas duas línguas. E, de qualquer forma, o ensino da primeira língua se sobrepõe à segunda, mesmo que isso ocorra invariavelmente.

Na Seção 4, foi possível verificar que os povos Wai-wai viveram e ainda vivem relações em movimento. A cosmogonia, com ênfase na ancestralidade, foi abordada como elemento central da cultura. Mesmo com as tentativas de silenciamentos, os povos Wai-wai resistiram, e essa resistência constituiu um ato de rebeldia contra os dispositivos usados para oprimir e fazer silenciar as tradições transeculares de conhecimento. A leitura da organização social e o conhecimento de alguns aspectos sociolinguísticos Wai-wai ajudam a compreender as novas adequações e mudanças vivenciadas. Para compreender a atuação situação escolar, foi necessário mostrar como os missionários norte-americanos escolarizaram os conhecimentos utilizados nas estratégias de catequização. E como, a partir disso, os wai-wai se apropriaram da escola. O estudo de alguns aspectos do Bi/Multilinguismo, da Educação Bilíngue e da escolarização mostrou que o monolinguismo entre os Wai-wai é uma situação

---

<sup>110</sup> Ocorre diglossia quando há a superposição de uma língua sobre a outra em determinadas funções sociais. Silva (2001, p. 30) comenta que as comunidades bilíngues com diglossia possuem claras as funções atribuídas a cada uma das línguas. No caso de comunidades bilíngues sem diglossia, observa a autora que as funções não estão compartimentalizadas, podendo, portanto, uma língua ir, aos poucos, ocupando o lugar da outra até que uma desapareça.

linguística reprovável. E que a decolonialidade se expressa no bilinguismo ou multilinguismo Wai-wai. Falar outras línguas faz parte da cultura e é uma prática estratégica desenvolvida por eles nas suas históricas redes de relações. Tanto na escola quanto no espaço não escolar essas possibilidades sinalizam para novos sentidos e relações, necessários para articular as mudanças de interesse do dia a dia daquele povo.

## SEÇÃO 5

### COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE, AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA NA FORMAÇÃO DA CULTURA DOS WAI-WAI DA AMAZÔNIA BRASILEIRA



Nesta seção aborda-se a aquisição de leitura e escrita e o modo como a Língua Portuguesa se constitui entre o povo Wai-wai da Aldeia Mapuera, observando-se a articulação do português à língua indígena. A matriz de colonialidade, *colonialidade do poder, do ser e do saber*, ajuda a revelar os sentidos que assume a aquisição da Língua Portuguesa no território indígena e no contexto da realidade da Escola Indígena Wai-wai da Aldeia Mapuera, não como uma mera descrição do colonialismo, mas da colonialidade/decolonialidade no exercício da colonialidade do poder vivenciados pelos Wai-wai.

#### 5.1 Aquisição de leitura e escrita e ensino de português na Aldeia Mapuera

*Foi lendo os jornais jogados no chão que eu aprendi português.*

(Woxuna)

A partir das considerações da seção anterior, torna-se possível discutir alguns aspectos acerca da aquisição da leitura e escrita na Escola Indígena Wai-wai da Aldeia Mapuera na interface com o ensino de português. Inicialmente, é preciso compreender que a relação linguagem e educação em territórios indígenas precisa ser estudada na peculiaridade, no espaço e tempo de cada povo, considerando-se os aspectos socioculturais e sociolinguísticos interligados na dinâmica cultural e no processo de socialização em cada cultura em particular.

Nessa direção, Alkmim (2001) afirma ser a língua a manifestação concreta da faculdade humana da linguagem e que é pelo seu exercício, pela utilização da língua, que o homem constrói a relação com a natureza e com os demais homens. Logo, língua e sociedade não podem ser concebidas uma sem a outra. Assim, toda a visão de mundo, ideologia, os sistemas de valores e as práticas socioculturais das comunidades humanas são refletidos em seu léxico. O léxico representa o espaço privilegiado desse processo de produção, acumulação, transformação e diferenciação desses sistemas de valores, pois tanto a língua quanto a cultura são passíveis de modificações. É da natureza da linguagem essa mudança. Assim, para Lucchesi (2015, p. 47), quanto mais heterogênea for a coletividade, mais profundas serão as condições em seu interior, “tanto no plano social quanto nos planos cultural e de representação simbólica”.

Os estudos sobre políticas linguísticas<sup>111</sup> modernas estão em grande parte aplicados ao conceito e construção jurídica dos Estados Nacionais. A Língua Portuguesa, num cenário de muitos conflitos e objeto de disputas em prol da nacionalização, foi nomeada língua oficial do Brasil na justificativa de reduzir os conflitos linguísticos no país e estabelecer relações internacionais fundadas numa língua comum. Esta ideia de unidade está vinculada à certas construções (uma língua, um povo, uma nação) (RAJAGOPLAN, 2008) e a uma escolha política instaurada na seleção de uma língua (a do colonizador) em detrimento de outras línguas nacionais.

Para Said (2011), o imperialismo foi um empreendimento conjunto. Um traço marcante de sua forma moderna foi a alegação de que se tratava de um movimento educacional, se propondo expressamente a modernizar, desenvolver, instruir e civilizar. Assim, a língua única, por meio de sua normatização, ajudou a configurar, desse modo, um patrimônio imaterial extremamente necessário na vinculação das ideias do nacionalismo, principalmente quando mobilizada por discursos, pelo ensino e pela literatura.

Desta forma, para Lucchesi (2015, p. 24),

a construção das representações ideológicas da língua no Brasil se insere em uma ampla tessitura que perpassa as relações de produção material e de reprodução simbólica, interagindo com esteriótipos que estão na base da construção da nacionalidade.

Assim, o Estado pós-colonial nasceu da intolerância com o diferente, e dependia de políticas de intolerância para sua afirmação. Continuou-se a evidenciar um Estado

---

<sup>111</sup> As *políticas linguísticas* consistem em um conjunto de propostas de um grupo de pessoas que conscientemente visa estabelecer relações entre língua e sociedade, focalizando os lugares e as formas de uso da(s) língua(s) (CALVET, 2002, p.146).

uniformizador de comportamentos etnocêntricos em relação aos sujeitos e suas línguas, se afastando, dessa maneira, da criação de espaços de diálogo democrático (LUCCHESI, 2015, p. 25). A ideia de uniformização de valores e comportamentos, simbolizado pelo ato de oficialização da Língua Portuguesa, excluiu radicalmente grupos sociais distintos, sejam étnicos, culturais ou linguísticos, os quais passaram a aprender a Língua Portuguesa das margens às quais foram submetidos, já que havia um discurso de que esta sociedade era uniformemente monolíngue. Para Gilvan Müller de Oliveira (2014, p. 3), o purismo linguístico como o purismo de raças é nada mais que uma distorção preconceituosa.

Sendo a linguagem, em seu aspecto linguístico-discursivo, capaz de desempenhar a mais extrema e ilimitada violência, e operando-a sobre o mundo, na vida e nas pessoas, a violência efetua-se na operação discursiva de tornar uma língua institucionalizada como modelo totalizante das diferenças, apagando ou silenciando as singularidades. Assim, em se tratando de política linguística, de acordo com Rajagopalan (2013), trata-se muito mais de considerar questões políticas do que linguísticas. O trecho da fala de Woxuma na epígrafe desta seção, sobre o modo como ele se apropriou da Língua Portuguesa, em situação de desigualdade social, lendo os jornais jogados nas ruas da cidade, é um exemplo de como a questão linguística (pela falta de acesso à língua majoritária) é também uma questão de ordem política que repercute na vida das pessoas.

Nas políticas linguísticas parece haver uma necessidade política de falar em língua oficial, ou seja, na língua que representa a nação. Não havendo mais fronteiras linguísticas estanques, o uso exclusivo da “língua nacional” torna-se fator de exclusão, semelhante ao que na ideologia do monolinguismo representa o uso de línguas minoritárias diferentes da língua oficial. Daí a relevância de incluir a discussão da educação linguística e plurilíngue no modelo de escola e de sociedade que se deseja (OLIVEIRA, 2014, p. 3), considerando que as políticas linguísticas constituem um dos instrumentos institucionais de controle do Estado.

Como mostra Hamel (1993), os falantes das línguas minoritárias frequentemente são silenciados porque não podem se expressar em espaços públicos, especialmente nas esferas administrativas. Por vezes, esses falantes são calados por não utilizarem a língua dominante ou o código escrito; outras vezes, embora conheçam a língua dominante ou o código escrito, são silenciados pela assimetria dos tipos de atos verbais ou por não dominarem os padrões de interação na língua dominante.

Não cabe afirmar que a Língua Wai-wai aos poucos será suprimida pela Língua Portuguesa, como ocorreu com outras centenas de línguas indígenas. Dizer isso seria desconsiderar a capacidade de resistir desse povo indígena, como vem demonstrando ao longo

da história. Mas é certo que estes embates linguísticos e culturais tiveram efeitos negativos para a autoestima desse povo e sobre o seu processo de inclusão social. A compreensão do processo de aquisição de leitura e escrita da Língua Wai-wai e do português no contexto da Escola Indígena Wai-wai e da Aldeia Mapuera pode ajudar a entender os modos próprios de aprendizagem desse povo indígena, e de outros tipos de conhecimentos não linguísticos em territórios indígenas.

Inicialmente, é necessário compreender que há distinção entre *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena* quando se discute o processo ensino-aprendizagem no contexto indígena. A primeira está relacionada às práticas socializadoras no próprio território, em diversificados momentos e ao longo de toda a vida. Trata-se da aprendizagem espontânea dos valores e mecanismos da educação tradicional de cada povo indígena, em que a criança ou jovem, ao interagir com as outras pessoas e a praticarem as atividades corriqueiras nas aldeias, aprendem as suas tradições socioculturais e sociolinguísticas no cotidiano.

Já a *Educação Escolar Indígena* é a educação transmitida formalmente através da escola (COLLET, 2006, p. 117). Todavia, esta maneira de educar também acontece como algo inerente ao modo de *ser* e de *estar* no mundo, o que implica uma transformação mútua, decorrente da convivência com o outro, e repercute também na cultura. No caso da escola em território indígena, os estudos têm mostrado que o indivíduo aprende a ver o mundo por meio de lentes polidas pela sociedade majoritária, e que ele tende a guardar para si a sua própria especificidade (COHN, 2002, p. 233). A *Educação Escolar Indígena*, portanto, poderia ser pensada partindo da Educação Indígena, de acordo com a cultura de cada povo. As experiências dos mais velhos, o respeito às tradições, a identidade cultural indígena e a forma de significar o mundo são aspectos da Educação Indígena que os agentes das secretarias de educação, como neste caso, não deveriam excluir do currículo.

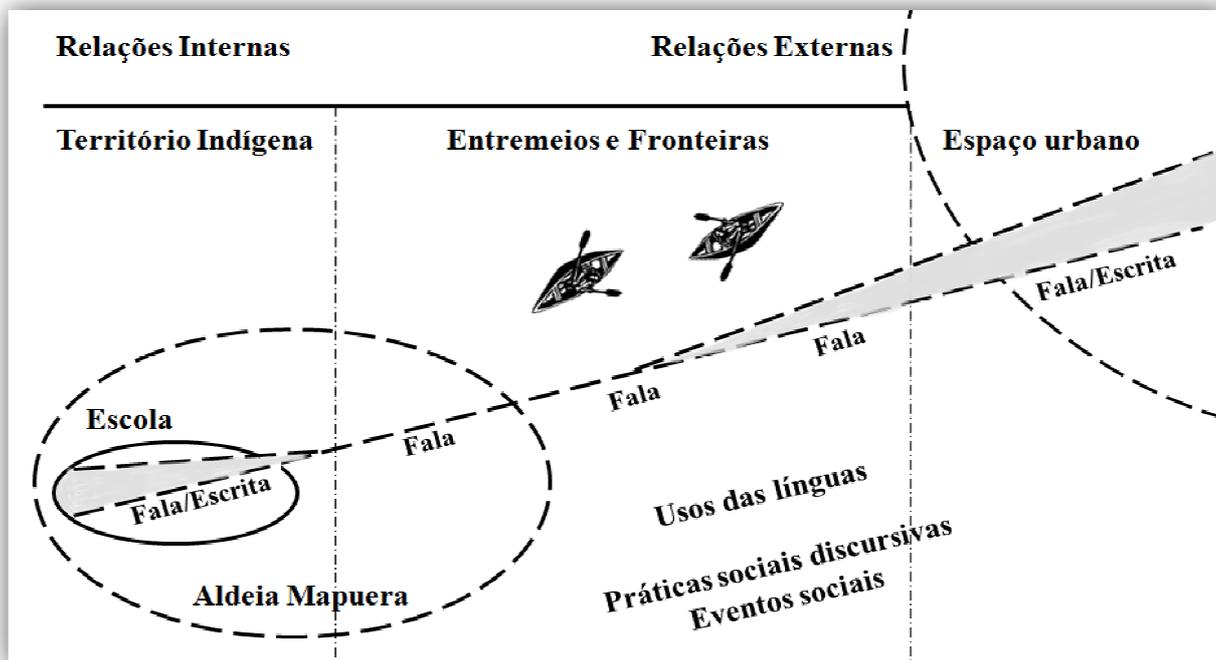
Para abordar a questão da aquisição e da aprendizagem tanto de Wai-wai quanto de português na Escola Indígena Wai-wai e na Aldeia Mapuera, é preciso, antes, estabelecer a seguinte definição: compreendo que o processo de *aquisição* de uma língua (SCHÜTZ, 2010) se dá, geralmente, em contextos ditos naturais, ou seja, não instrucionais, e em situações de uso da língua para fins de comunicação, de interação com o outro. Nesse caso, o sujeito desenvolve conhecimento da língua apenas a partir de sua exposição a ela. A *aprendizagem* de uma língua, por sua vez, será abordada aqui como um processo consciente de retenção de conhecimento, que se dá em dado ambiente instrucional, como na sala de aula da escola, ou seja, a aprendizagem é resultado de um processo de instrução.

Sendo assim, com base na perspectiva de Schütz (2010), o ensino de língua será compreendido aqui não como um pacote didático predeterminado, gramaticalmente sequenciado, baseado em tradução ou em exercícios orais repetitivos e mecânicos, nem aquele que utiliza recursos tecnológicos. Mas a partir da dinâmica da cultura Wai-wai, que se desenvolve num ambiente bicultural, e que explora as habilidades pessoais dos sujeitos em construir relacionamentos, criando situações de comunicação reais, relacionadas aos interesses de todos os envolvidos no processo educativo, com uma linguagem ao alcance do seu entendimento.

Antes de adentrar à questão da aquisição e da aprendizagem tanto de Wai-wai quanto de português, cabe observar, numa perspectiva mais ampla, as *circunstâncias do discurso* e as características dos espaços discursivos onde interagem os povos Wai-wai. Charaudeau (2008, p. 32) compreende as *circunstâncias do discurso* como um “conjunto dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem, saberes supostos a respeito do mundo e saberes supostos sobre os pontos de vista recíprocos dos protagonistas do ato de linguagem”. Esses saberes e imaginários são colocados em ação por meio das práticas sociais e materializados através de práticas discursivas. Com isso, os sujeitos deixam impressos aspectos da memória sociodiscursiva, pois as práticas materializadas revelam a maneira como o sujeito vê e julga o mundo em que atua.

Para mostrar como se dão as relações, as práticas sociais discursivas e os eventos sociais nos quais ocorre a aquisição e a aprendizagem da língua indígena e do português, classifiquei as relações sociais que se dão naquele contexto em dois tipos: *relações internas* e *relações externas*. As *relações internas* são aquelas cuja aquisição e aprendizado da língua indígena se dá no território indígena, nas práticas e nos eventos sociais circunscritos à Aldeia Mapuera e à Escola Indígena Wai-wai. Nestas relações prevalecem dois espaços: *o espaço da Escola* e *o espaço da Aldeia*. No *espaço da escola* ocorre tanto a aprendizagem da língua indígena (esta em maior escala) quanto a aprendizagem do português. Ainda que reduzidas, há práticas sociais discursivas escritas, mas prevalecem as relacionadas aos eventos de oralidade. No *espaço da Aldeia Mapuera* prevalece a aquisição da língua indígena (em maior escala), a aquisição da Língua Portuguesa é bastante reduzida e as práticas sociais discursivas são predominantemente orais. A figura a seguir ajuda a compreender esse processo:

**Figura 9** - Estrutura e características dos espaços discursivos



Fonte: Cânciao, 2017.

As relações internas e externas são sobrepostas pelos usos das línguas e pelas práticas sociais discursivas em espaços de fronteiras, nos entremeios entre a escola na aldeia e o espaço urbano. Os discursos e as interações por meio da fala e escrita, tanto em Wai-wai quanto em português, se dão mais na escola do que em outros espaços de socialização da Aldeia Mapuera, onde prevalece a Língua Wai-wai falada. Fora do ambiente escolar, nos chamados aqui de entremeios, ou nos espaços de fronteira entre o território indígena e o espaço urbano, onde os eventos de oralidade na Língua Wai-wai prevalece, esta língua falada também predomina, mas começa a “disputar” espaço com a Língua Portuguesa falada, a medida que os sujeitos seguem em direção aos espaços urbanos, nos diálogos com os falantes de português. Esta relação de alternância de código é muito perceptível nas viagens, nas embarcações, espaço que é dividido com falantes de português, assim como com falantes de outras línguas indígenas, que também se dirigem à cidade.

Ainda que as características dos espaços discursivos por onde circulam os Wai-wai da Aldeia Mapuera, em direção aos espaços urbanos, forneça uma breve representação das práticas sociais discursivas, onde dialogam falantes de Wai-wai e de português, estes nunca devem ser compreendidos como hegemônicos, mas como espaços discursivos descontínuos, em constante movimento, o que se dá pelo desempenho de diferentes funções, a existência (ou não) de conflitos ou trocas de registros linguísticos nos espaços que cada um ocupa, e a

possível expansão ou restrição destes espaços, bem como os critérios que lhe são determinantes.

Essa estrutura e característica dos espaços discursivos onde transitam e interagem os sujeitos indígenas com os não indígenas, mediados pela linguagem, também ajuda a compreender a articulação entre a língua indígena e a Língua Portuguesa, tanto na escola quanto no território indígena. Nessa direção, para compreender como se dá a aquisição e a aprendizagem de wai-wai e de português na Aldeia Mapuera e na Escola Indígena Wai-wai, considerei o lugar da *Educação Indígena* e da *Educação Escolar Indígena* nesse processo, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 12** - Aquisição e aprendizagem de wai-wai e de português na Aldeia Mapuera e na Escola Indígena Wai-wai

<b>Educação Indígena: aquisição e aprendizagem da Língua Wai-wai</b>	<b>Educação Escolar Indígena: aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa</b>
<i>Foi na <u>minha vivência que eu aprendi</u> [...]Depois que eu fui para escola e comecei aprender a matéria, tinha dicionário, eu estava disposto a aprender a minha própria língua (Wirikî).</i>	<i>Eu já conseguia me comunicar melhor com os brancos. <u>Eu aprendia com eles, quando iam pra aldeia</u> [...] <u>Aí eu fui com ele comprar castanha no beiradão.</u> E quando ele já havia comprado tudo, aí que fomos para a cidade. Foi assim que conheci Oriximiná. Com o tempo, eu já falava português. (Wirikî).</i>
<i>Meus filhos sabem falar wai-wai, pois a mãe, os parentes, e os outros da aldeia que vivem com eles estão sempre falando muito bem na língua materna (Taniw).</i>	<i>[...] havia os brancos da Funai na aldeia. Com eles, as crianças aprendiam coisas pequenas como “bom dia”, “Bom!”, “Isso aqui é bom!”. O branco pegava o arco com a mão e ensinava a palavra “arco”, pegava a flecha e ensinava a palavra “flecha”. <u>Foi com os brancos da Funai que eles aprenderam o português, por causa do interesse das crianças (Taniw).</u></i>
<i>[...] a nossa primeira língua é o wai-wai. Ela faz parte dos nossos costumes. Nos estamos acostumados a falar em língua indígena, falamos entre nós e as pessoas da comunidade. Não queremos perder esse costume, queremos preservar a nossa cultura e, para isso, <u>nós mantemos a nossa língua wai-wai no contato entre nós [...] quando conversamos em língua indígena, entre nós, é outra coisa (Neytem Mawayana).</u></i>	<i>Eu aprendi a falar português quando jovem, nasci e cresci na aldeia [...] <u>Na fazenda havia um não-indígena que conversava muito comigo, ele me ajudava muito a aprender a língua portuguesa, era muito difícil e por isso nós tentávamos bem devagar. Foi assim que eu aprendi o português, no trabalho com as outras pessoas [...](Neytem Mawayana).</u></i>
<i>Nós <u>aprendemos no dia a dia a língua indígena</u> [...] Irmã Irene nos ensinou a escrever em Wai-wai [...] Ela só nos ensinava Wai-wai e bem pouco de português, ajudava fazer alguma tradução de Wai-wai para português e de português para Wai-wai (Tio Tio).</i>	<i>Eu comecei aprender a falar português quando fui para Oriximiná, em 1978 ou 1977, quando estava ainda começando a Mineração Rio do Norte. [...] Havia outro rapaz que me ensinava também algumas coisas. Mas eu falava tudo errado, ele sempre me corrigia. E eu fui aprendendo, assim, com um rapaz com o qual trabalhei junto [...]mas eu <u>aprendi, assim, chutando (Tio Tio).</u></i>

<p><i>Eu aprendi uma outra língua, a língua indígena Hixkaryana, e quando eu encontro com eles posso a falar Hixkaryana, <u>a gente conversa, dialoga</u> [...] Quando eles vêm pra cá, para nossa aldeia, a gente conversa muito, e foi assim que eu aprendi. Então <u>a gente aprende no contato, no diálogo</u>. [...] eu comecei a estudar com ela [irmã Irene], eu estudava na escola, mas na escola a gente estudava somente na Língua Wai-wai a alfabetização. [...] ela aprendeu a falar também a nossa língua [...] (<b>Manasa</b>).</i></p>	<p><i>Veio primeiro uma professora dar aula aqui na aldeia. Eu tinha muita dificuldade, não entendia o que ela queria repassar para a gente, a explicação dela, tudo era muito difícil. Não entendia nada. Mas depois que ela voltou de novo, nós <u>fizemos um curso, quase todo mês, até o final do ano</u>. Foi aí que eu fui aprendendo (<b>Manasa</b>).</i></p>
<p><i>Foi ela [irmã Irene] que <u>nos ensinou a nossa língua</u>, produziu e também ajudou a produzir alguns materiais escritos sobre a nossa língua indígena. E era esse material nos ajudava a aprender a ler a Bíblia (<b>Eduardo</b>).</i></p>	<p><i>[...] eu observava meus parentes que falavam bem o português, como Pedro e João. Aí eu pensei assim, se eu ficasse sem aprender essa língua nunca ia me desenvolver, eu nunca ia pra frente. Daí eu <u>comecei a sair da aldeia para cidade</u>. Só que naquele tempo tudo era muito rígido aqui na aldeia [...] aí <u>eu comecei aprender português não foi na escola, foi na rua mesmo com as pessoas, no dia a dia</u> (<b>Eduardo</b>).</i></p>
<p><i><u>Na escola eu aprendi a minha língua indígena para respeitar a minha cultura e a minha própria língua</u> [...] Essa foi a minha primeira oportunidade de entrar na sala de aula, aquela era a minha primeira oportunidade de aprender a língua materna (<b>Irayki</b>).</i></p>	<p><i>Eu <u>estudei português com o professor João, da Funai</u>, que já dominava bem a língua. Ele era professor. Ele me contava histórias longas, com palavras mais complexas [...] Então eu <u>fui pra Ôbidos, onde estudei um pouco</u> [...] eu aprendi o português para respeitar a outra cultura, porque nós temos que aprender a respeitar cultura, as festas, o carnaval, as apresentações, o círio. Então tudo isso nós temos que respeitar, tanto nós, como índios, quanto vocês (<b>Irayki</b>).</i></p>
<p><i>As crianças começam a aprender primeiro a língua Wai-wai, <u>elas começam falando essa língua</u>. [...] a gente precisa também ensinar como escrever a língua indígena, porque <u>não adianta só falar e não escrever</u> [...] Quando nós conversamos nas nossas casas, nós conversamos em Wai-wai (<b>Edson</b>).</i></p>	<p><i>Eu <u>aprendi a falar o português na escola da aldeia</u> [...] Mas lá só havia curso de primeira à quarta série. [...] Aí <u>meu pai me mandou para cidade</u>, quando eu mal falava português [...] Havia um colega meu que estudava junto comigo, ele me ajudava muito no significado das palavras [...] eu já falo em português algumas vezes em casa com os meus filhos. Quando eles não entendem, eu explico a eles o que quer dizer aquela palavra [...] e tudo se torna mais fácil (<b>Edson</b>).</i></p>
<p><i>É um aprendizado que <u>vem desde criança, a partir da vivência em nossa aldeia</u> (<b>Ary</b>).</i></p>	<p><i>Antigamente eu não entendia nada de português. Quando eu era criança, fui com meu pai para a cidade. Quando eu <u>cheguei no barco</u>, escutava algumas pessoas brancas falando em português. Eles falavam as coisas, mas eu não entendia nada. Quando alguns brancos se voltavam a falar comigo, eu não entendia nada. Eu fui aprendendo [...] e <u>quando eu chegava na cidade já conhecia os nomes de algumas coisas</u> [...] e já sabia pedir alguma coisa, eu olhava as lojas, e fui aprendendo cada vez mais (<b>Ary</b>).</i></p>
<p><i>Eu aprendi minha língua <u>na aldeia com meus pais, com meus parentes</u> [...] estudei um ano</i></p>	<p><i>Meu pai alugou uma casa na cidade e <u>me colocou para morar com uma família</u>. Por isso que eu</i></p>

<p><i>na escola da aldeia [...] Só tenho certa dificuldade para escrever. Minhas irmãs não tiveram o mesmo estudo que eu tive lá, em língua indígena, pois vieram direto para a cidade. Elas não aprenderam nem a ler, nem a escrever em Wai-wai, mas falam um pouco a nossa língua (Waytia).</i></p>	<p><i>aprendi rápido o português, pois não havia outro indígena para eu me comunicar e então <u>fui obrigado a aprender a falar a outra língua</u>. Isso hoje me ajuda de uma forma totalmente diferente dos outros indígenas, que não tiveram essa mesma oportunidade. Alguns falam português, mas sentem muita dificuldade de entender as coisas, de se comunicar mais rápido nessa língua (Waytia).</i></p>
<p><i>[...] desde pequeno a gente busca seguir os exemplos de nossos pais [...] algumas palavras os nossos pais não deixaram a gente aprender. <u>A gente aprende com os nossos pais, eles nos contavam muitas lendas, nos explicavam muitas coisas. Então, com isso, eles contavam histórias para que a gente aprenda e também conte essas mesmas histórias para outras pessoas [...]</u> Assim era nossa cultura, é por isso que até hoje a gente não perde as histórias da nossa cultura (Woxuna).</i></p>	<p><i>Quando eu cheguei aqui com 17 anos eu não sabia nada do português, quando eu cheguei aqui, os brancos daqui não entendiam a Língua Inglesa, eles só falavam português. <u>Depois de alguns meses, na convivência, foi que eu comecei a falar com as pessoas, eu comecei a aprender alguma coisa (Woxuna).</u></i></p>

Fonte: Cânciao, 2017.

No que se refere à *Educação Indígena*, a maioria dos sujeitos entrevistados declarou que a aquisição da Língua Wai-wai se dá na relação com seus pais, desde crianças, e na convivência com os demais parentes, no dia a dia na aldeia. Essa aquisição está relacionada à tradição oral, à força de contar histórias, às experiências vividas no território indígena e à socialização no interior dos grupos sociais, caracterizando uma relação imbricada na cultura, na identidade, e no universo da vida Wai-wai, mediados pela linguagem.

Longe de tentar diferenciar fala e escrita, para não veicular a falsa imagem de que naquele contexto se está diante de uma dicotomia, cabe observar que o trabalho com a oralidade (aprendizagem) ocupa lugar secundário na escola. Todavia, observei que os professores indígenas se preocupam a ensinar os alunos a utilizarem a linguagem oral quando se dirigirem aos mais velhos e às lideranças indígenas, aos quais deve se dirigir com um nível mais formal da fala, em variadas situações. Esta questão fica evidente nas falas dos professores Tio Tio e Manasa a seguir:

*A minha mãe e o meu pai me ensinaram isso. Eles diziam que não era para brincar com a imagem dos mais velhos, porque eles devem ser respeitados [...] Nós nunca largamos a nossa cultura e nem a nossa língua, nós falamos Wai-wai e procuramos falar as palavras certas, nunca deixamos a nossa língua abandonada. (ENTREVISTA com professor Tio Tio, em 24/11/2016).*

*[...] eu aprendi como respeitar as pessoas de outra cultura. Aprendi que eu não podia falar palavrão com os nossos parentes, que devemos conversar com nossos pais com carinho, e também que quando a gente vai falar com as autoridades nós temos sempre que respeitar, assim como nós respeitamos as nossas lideranças indígenas (ENTREVISTA com professor Manasa, em 22/11/2016).*

Cabe observar que a aprendizagem da Língua Wai-wai escrita só foi observada na escola indígena. Esse processo, antes, era mediado pelos missionários, cujo trabalho se centrava na evangelização, a partir de trechos da Bíblia, para a aprendizagem da língua indígena. Atualmente, o ensino da escrita Wai-wai na escola passou a ser um trabalho exclusivo do professor indígena, falante de português e wai-wai, e não está mais relacionado à pregação do evangelho. Observei que durante o processo de tradução do português para a língua indígena, alguns sujeitos demonstraram certo cuidado com o que eles chamam de “wai-wai correto”, ou seja, algo como escrever a língua de acordo com o uso corrente, pois há termos e expressões que variam e também deixaram de ser utilizados naquele contexto. Um exemplo disso são as muitas críticas feitas por eles ao dicionário wai-wai/português-Português/wai-wai, produzido pela MEVA, em 1991, e à obra “Narrativas waiwai sobre biodiversidade”<sup>112</sup>, produzida pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente do Pará (SEMA-PA), em 2013, no que se refere ao processo de escrita e de tradução da Língua Wai-wai nos textos apresentados.

A motivação para o aprendizado da escrita da língua indígena na escola indígena é relacionada à manutenção da cultura indígena. Conforme Bakhtin (1992, p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Tal utilização é efetuada em forma de enunciados (orais e escritos), refletindo *as condições específicas e as finalidades* da esfera social a que pertencem. Estas, por sua vez, “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados *gêneros do discurso*. Durante a estada em Mapuera, observei que fora do ambiente escolar há a circulação de alguns gêneros discursivos escritos, como bilhetes e cartas, escritos em Wai-wai, endereçados a sujeitos indígenas que falam a mesma língua, de outras aldeias, ou à parentes que estudam ou moram nas cidades. Mesmo que timidamente, devido a praticidade da comunicação pelo rádio na aldeia, e de acordo com as condições específicas e as finalidades, há a circulação de gêneros escritos muito próximos à fala.

No que se refere à aquisição e à aprendizagem de português na Aldeia Mapuera e na Escola Indígena Wai-wai, com destaque para a Educação Escolar Indígena, passo a observar que a maioria dos sujeitos entrevistados declarou que aquisição da Língua Portuguesa se deu na cidade, ou nos espaços de circulação com os não indígenas, na convivência, na interlocução, em circunstâncias de comunicação verbal mobilizadas pelas necessidades

---

<sup>112</sup> Alguns professores Wai-wai relataram que esta obra foi deixada de lado pelos indígenas, pois eles não se viram representados nas narrativas, argumentando que elas estão “erradas”. Quando essa obra chegou a eles, grande número foi estraviado.

comunicativas, na proporção de seus impactos na vida social. Poucos sujeitos indígenas têm o privilégio de aprender português nas escolas urbanas, e quando o fazem encontram muitos obstáculos que vão desde a condição para se manter na cidade até às dificuldades com a segunda língua, como evidenciado nas falas de Edson e Waytia:

*[...] quando eu cheguei à cidade, eu entrei no colégio e lá passei a estudar, mas eu sentia muita dificuldade de falar e apresentar os meus trabalhos. Mesmo assim, sempre busquei conhecer as palavras que eu não conhecia (ENTREVISTA com professor Edson, em 27/06/2016).*

*Eu era tão tímido quando eu estudava na cidade que até de a professora chamar o meu nome para dar presença eu já morria de vergonha. Eu tinha e ainda tenho medo de falar errado, de inverter a ordem das frases. Lá na aldeia, a maioria dos índios que aprendem português têm dificuldades de pronunciar certas palavras [...] Até hoje eu ainda tenho dificuldades. Só consigo falar certo quando tento várias vezes. Se eu tentar falar rápido uma frase, eu não consigo (ENTREVISTA com Waytia, em 27/06/2016).*

Durante quatro anos tive a oportunidade de conviver com Waytia na cidade, tempo em que ele cursava Medicina na Universidade Federal do Pará. Este longo período de convivência diária com ele e com seus parentes, somado às minhas experiências anteriores como professor de Língua Portuguesa no ensino médio, em Oriximiná, também ajudou a compreender os obstáculos vivenciados pelos Wai-wai na aquisição e na aprendizagem do português. São muitas as situações de preconceito linguístico e estigmatização na escola e nos espaços urbanos, o que para muitos deles pode funcionar como bloqueio e impedimento de prosseguimento nos estudos. Waytia, por exemplo, relatou várias situações de nervosismo e angústia quando precisava apresentar trabalhos de exposição oral na esfera escolar e acadêmica, em Língua Portuguesa.

Esta situação entre os Wai-wai está muito relacionada ao que eles chamam de falar corretamente o português, ou seja, de acordo com as prescrições da norma linguística de prestígio, muitas vezes utilizada como condição para a “inserção” do indivíduo na sociedade letrada. Algumas características do português falado pelos indígenas de Mapuera, como o rotacismo produzido pela diferença fonética entre português/wai-wai, e os casos comuns de ausência de marcação de plural<sup>113</sup> (Ex.: “Nós tomamo muita água”), são entendidos como “erros”, não como diferenças entre variedades da língua, e relacionados ao baixo grau de escolaridade.

---

<sup>113</sup> No português do Brasil a variante [s] é padrão, conservadora e de prestígio; e a variante [0], por outro lado, é estigmatizada e não-padrão.

A falta de entendimento destas peculiaridades do “português wai-wai”, pode levar à compreensão de que os indígenas são pessoas menos escolarizadas, sem capacidade intelectual, fatores sociais que atuam na língua e que fazem com que a língua se torne no ambiente urbano um veículo de preconceitos e exclusões. Pois, quando se aponta o suposto “erro” da fala do outro, de qualquer forma se reforça a desigualdade social, marcando a variação usada por ele como um estereótipo, um problema que deve ser resolvido nas relações sociais e erradicado da escola e dos contextos discursivos mais formais.

Os dados do quadro 12, relativos à aquisição e à aprendizagem da Língua Portuguesa na escola e na aldeia, mostram que boa parte dos sujeitos indígenas aprendeu a falar a Língua Portuguesa fora da escola com os não indígenas, como os agentes da FUNAI na aldeia, ou por ocasião dos trabalhos nas fazendas e nos espaços urbanos. Na escola, a maioria aprendeu com os professores vindos da cidade, uma vez que essa disciplina passou a ser ministrada pelos professores indígenas nos últimos três anos. As falas destacadas mostram que tanto o processo de aquisição quanto de aprendizagem de língua entre os Wai-wai da Aldeia Mapuera ocorre de forma contígua, ou seja, tanto em ambientes naturais quanto em ambientes instrucionais, como a escola. Desta forma, esse processo entre os Wai-wai não pode ser compreendido se não for de maneira intercambiável.

No caso da Língua Wai-wai, a aquisição se dá de forma natural e emerge espontaneamente quando os sujeitos estão envolvidos em situações orais de interação com seus pares, ainda crianças, com foco na atenção e nos significados. Para que essa aquisição ocorra, não é preciso nem instrução nem intenção de aprender, o conhecimento resulta espontaneamente nos processos de interação. Já a aprendizagem de Wai-wai na Escola Indígena Wai-wai (institucional) é um processo consciente de obtenção de conhecimento da escrita, e de leitura em língua indígena, e é, tipicamente, um processo que só tem ocorrido no contexto da escola, diferente da aquisição da fala que se dá noutros espaços de circulação na aldeia.

As crianças observam tudo o que os mais velhos fazem, elas participam dos rituais, dos eventos na aldeia, possuem uma vida muito ativa e estão sempre presentes nos diálogos de seus pais com outros sujeitos. A aprendizagem na escola resulta de uma intenção de aprender, sempre orientada e recomendada pelos pais e pelas lideranças indígenas, e o uso do conhecimento aprendido exige esforço tanto dos professores indígenas quanto dos alunos, e de seus pais, os quais “monitoram” esse processo, podendo denunciá-lo às lideranças indígenas, para além da direção da escola.

No caso da Língua Portuguesa, essa língua possui um papel institucional e social ainda pouco consolidado na Escola e na Aldeia Indígena onde os sujeitos estão inseridos. Ela é reconhecida como uma língua de difícil comunicação entre os sujeitos, e é vista como um recurso de instrução na escola para fins de acesso e circulação entre os não indígenas, quando estes estiverem nos centros urbanos. Esse sentido e forma de perceber a Língua Portuguesa naquele contexto indígena talvez tenha se consolidado devido ao processo de aquisição e de aprendizagem do português ocorrer num ambiente de pouca imersão no português como segunda língua, ou seja, em um ambiente no qual a exposição a essa língua é bastante reduzida.

Por conta dessas questões, seria necessário que o currículo levasse em consideração essas particularidades sociolinguísticas e culturais para a escola indígena em questão, o que implicaria pensar o povo Wai-wai na sua diferença linguística e na sua diversidade cultural. Isso exigiria que o currículo fosse elaborado num contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses do povo indígena fossem representados. Mas esta ainda não é a perspectiva adotada pela SEMED de Oriximiná para a Educação Escolar Indígena na Aldeia Mapuera.

A Secretaria Municipal de Educação ainda não desenvolve um atendimento na Aldeia Mapuera levando em consideração esse conjunto de especificidades, as quais deveriam ser discutidas na escola com os professores e com os demais agentes do processo educativo, considerando a relação entre o conhecimento científico escolar e a dinamicidade da cultura ali inserida. Mas o que tem ocorrido é que a SEMED ignora essas questões, seguindo a lógica da uniformização cultural, na perspectiva das escolas urbanas. A gestão da Educação Escolar Indígena foi assumida ignorando-se a necessidade da produção de livros didáticos bilíngues português/wai-wai para que os professores indígenas tenham mais suporte no processo de alfabetização da Língua Portuguesa, como segunda língua, e da Língua Wai-wai, como língua materna.

Os diálogos com os professores Wai-wai e as observações na escola mostraram que o processo de ensino e aprendizagem na escola não ocorre através da observação de uma proposta curricular específica para aquele povo indígena, o qual não é acompanhado sistematicamente e nem são consideradas as suas especificidades no Projeto Político Pedagógico construído na SEMED para eles. O atual currículo que orienta a Escola Indígena Wai-wai foi proposto pela SEDUC-PA e é elaborado com base na Estrutura Curricular Unificada para as escolas indígenas do Pará, para o ensino fundamental de 1ª a 8ª série, segundo a Resolução N.º 505, de 16 de setembro de 2002, do Conselho Estadual de Educação

do Pará (CEED). Esta resolução, que orienta a organização do ensino em séries ou ciclos de aprendizagem, sugere que o currículo atenda “as particularidades sociolinguísticas” e as práticas socioculturais indígenas, entre outras questões já orientadas pelas legislações vigentes acerca da Educação Escolar Indígena.

A estrutura curricular unificada para as escolas indígenas do Pará está dividida da seguinte forma: o ensino fundamental de 1ª a 4ª série segue a Base Nacional Comum, sendo composto pelas disciplinas Língua Indígena, História e Geografia, Ciências, Matemática, Ensino da Arte e Educação Física. Neste nível, não há disciplinas compondo a parte diversificada. Por sua vez, o ensino fundamental de 5ª a 8ª série também segue a Base Nacional Comum, sendo composto pelas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Indígena, História e Geografia, Ciências, Matemática, Ensino da Arte e Educação Física. Na parte diversificada consta as disciplinas Estudos Amazônicos e Cultura e Identidade, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 13** - Estrutura Curricular Unificada para o E F de 1ª a 8ª séries das Escolas Indígenas do Pará

Artigo N.º 26, 78 e 79 da LDB N.º 9.394/69	Base Nacional Comum	Matéria	Atividade ou Disciplina	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
		Ensino de Língua	Língua Portuguesa	-	-	-	-	-	-	-	-
		Língua Indígena	X	X	X	X	6	6	6	6	6
		História	Ensino da História e da Geografia	X	X	X	X	5	5	5	5
		Geografia	Geografia	X	X	X	X	-	-	-	-
			História	-	-	-	-	4	4	4	4
		Ciências	Ciências	X	X	X	X	4	4	4	4
		Matemática	Matemática	X	X	X	X	6	6	6	6
		Ensino da Arte	Ensino da Arte	X	X	X	X	2	2	2	2
		Ensino da Educação Física	Educação Física	X	X	X	X	2	2	2	2
	Parte Diversificada	Estudos Amazônicos	Estudos Amazônicos	-	-	-	-	2	2	2	2
		Cultura e Identidade	Cultura e Identidade	-	-	-	-	2	2	2	2
<b>Carga Horária Semanal</b>				20	20	20	20	37	37	37	37
<b>Carga Horária Anual</b>				800	800	800	800	1450	1450	1450	1450

\*A letra X, na confluência entre as séries e as disciplinas, indica que estas são atendidas.

**Fonte:** SEMED/Oriximiná, 2017.

Durante o tempo que observei o trabalho dos professores indígenas, em alguns diálogos sobre as questões sociolinguísticas naquele território, eles se ressentiam de a SEMED não pesquisar e não produzir material didático, instrucional, nem considerar nos conteúdos das disciplinas temas como: a oralidade Wai-wai, a escrita e a leitura Wai-wai, a matemática Wai-wai e demais conhecimentos sobre esse povo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Wai-wai, o qual também é unificado e engloba todas as escolas indígenas do território indígena Nhamundá-Mapuera, desconsidera estas mesmas particularidades. Em outras escolas indígenas ligadas à URGE de Mapuera, a língua indígena materna não é Wai-wai, mas Hixkaryana, o que também é ignorado. Trata-se, portanto, de um contexto multifacetado, multicultural e multilíngue, que exige um tratamento com maior atenção e responsabilidade, atentando, por exemplo, à princípios, diretrizes e fundamentação histórica consistente sobre os povos do território em questão; assim como de conhecimentos sociolinguísticos, antropológicos ou sociológicos para a execução de uma Educação Escolar Indígena que represente os aspectos socioculturais e sociolinguísticos daquele povo. Todavia, tudo isso é ignorado pelo poder público.

Não consta no PPP uma orientação pedagógica que sustente a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bi/multilíngue e diferenciada, seja por meio de orientações teóricas de trabalho ou sugestões, seja por meio de considerações mais amplas no que concerne às áreas do conhecimento abordadas. Não há embasamento na construção de um currículo específico que seja próximo da realidade vivida pelo povo indígena Wai-wai, na perspectiva da integração de seus conhecimentos com conhecimentos ocidentais selecionados. De modo geral, há informações generalizadas e simplificadas sobre a história dos povos indígenas Wai-wai, baseadas em relatos orais, sem a citação de fontes de pesquisa ou dos sujeitos consultados.

Mesmo que não tenha sido regulamentada pelo sistema municipal de ensino ou pelo Conselho Municipal de Educação de Oriximiná (COMEO), a estrutura curricular da Escola Indígena Wai-wai foi adaptada, sofrendo uma série de modificações ao longo dos anos, entre as quais destaco a introdução do ensino multisseriado sem a devida adequação da estrutura curricular e a reorganização dos conteúdos. Houve também a inserção do ensino da Língua Inglesa como disciplina na parte diversificada, sem se considerar e dar sustentação à questão do multilíngüismo naquele contexto indígena. Sobre a questão do ensino multisseriado na escola em questão, o desabafo do professor Ary evidencia como se processou a gestão do currículo na escola indígena, sob a orientação da SEMED de Oriximiná:

*Eu tenho vários alunos, trabalho em turmas multisseriadas. Os professores que trabalham com turmas multisseriadas nas escolas anexas sentem muita dificuldade. Aqui na Aldeia Mapuera há o Jardim I e o Jardim II, tem o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Então, quem trabalha com uma turma multisseriada trabalha muito pesado. Eu vejo que assim eles não aprendem tanto, porque não dá para dar a atenção que eles deveriam ter, já que a educação é bilíngue. Como as turmas são multisseriadas, muitas vezes há uma criança que brinca, junto com as outras crianças maiores. É diferente, é complicado. Eles não aprendem como deveriam aprender. Nós temos que escrever muito*

*no quadro, temos que separar assunto para o 1º, 2º, 3º ano. Nossos alunos precisam aprender o português para ajudar as suas famílias, porque eles não falam nada também de português. Os alunos ficam apenas cerca de quatro horas na escola tirando dúvidas, eles também precisam aprender na casa deles com os pais. (ENTREVISTA com Ary, em 26/11/2016).*

Há, portanto, um conflito “abafado” na escola indígena, e silenciado na SEMED, sobre as lógicas de aprendizagem instauradas nas escolas que fazem parte daquele território indígena. A falta de capacidade técnica para discutir e assumir as reivindicações desse povo indígena tem levado, muitas vezes, a escola indígena à tentativas de enquadramentos do ensino nos modelos dos comportamentos institucionais não indígenas. Não há o entendimento de que é cada vez mais comum nesse território indígena as crianças serem expostas a uma língua em casa, mas também a outras nos entremeios onde se dão as práticas discursivas, e ainda àquelas que são estudadas na escola indígena. O currículo proposto, portanto, está aquém da dinamicidade sociolinguística daquele território indígena.

Ao resistirem a esses tipos de violência, os povos indígenas produzem contra-hegemonias epistêmicas, uma vez que são sujeitos detentores das práticas discursivas em sua língua indígena. Mesmo assim, a situação linguística desse povo é ignorada e até mesmo desprezada pela sociedade majoritária, que impõe a sua língua como a melhor e mais importante, desconsiderando que cada “língua indígena não só reflete, assim, aspectos importantes da visão de mundo desenvolvida pelo povo que a fala, mas constitui, além disso, a única porta de acesso ao conhecimento pleno dessa visão de mundo que só nela é expressa” (RODRIGUES, 2002, p. 27).

Os professores indígenas têm reivindicado mudanças à SEMED, sugerindo o ensino de conteúdos que respeitem as suas expressões socioculturais. Eles possuem consciência das desinformações geradas pela falta de produção de material didático nas escolas indígenas, principalmente de material que aborde ensino de português/wai-wai e sobre a situação histórica dos indígenas. A questão da carência de material didático para o ensino da Língua Wai-wai foi registrada na seguinte observação:

*Outra questão observada é que a escola não possui uma biblioteca que possa ajudar os professores a desenvolverem seus trabalhos. Os livros acumulados em uma sala, considerada a biblioteca, são livros didáticos encaminhados pela secretaria de educação, voltados à educação urbana, não atendendo, portanto, a especificidade da escola indígena bilíngue e diferenciada. Não há nenhum livro didático ou instrucional que aborde a alfabetização em Língua Wai-wai. (OBSERVAÇÃO, dia 18 de novembro de 2016).*

Sobre os subsídios didáticos que circulam na escola indígena, e a importância de conteúdos sobre a própria cultura para superação de um ensino centrado no modelo de escola urbana, os professores Ary e Tio Tio assim declararam:

*Então ficaria muito melhor se nós tivéssemos os nossos próprios livros didáticos para ensinar a nossa língua materna. Seria muito bom se tivéssemos um livro didático onde estivesse escrito, na nossa língua materna, as partes do corpo. Seria necessário também que nele estivessem as nossas lendas. Além dos livros didáticos, é necessário também o material didático para facilitar as nossas aulas. É importante que esses livros tragam histórias, não exatamente do passado, mas histórias da nossa realidade. (ENTREVISTA com Ary, em 26/11/2016).*

*Aí nós chegamos a conclusão de que cada vez mais devemos ensinar, procurar melhores meios de ensinar, buscar material didático, porque se a gente não procurar ensinar da melhor forma, eles vão continuar sentindo muita dificuldade. Então eu acho que quando as crianças estão com dificuldade o problema está também no professor [...] Então, saber falar o português significa poder ajudar o meu povo a conhecer outra língua e outra cultura. (ENTREVISTA com professor Tio Tio, em 24/11/2016).*

Sobre o ensino de português em realidades diferentes das dos grandes centros urbanos, como o caso dos territórios indígenas, pode-se dizer que nem sempre na sala de aula o trabalho com gêneros textuais variados é uma realidade. Muitas vezes a falta de produção de material didático, traduzido e adaptado às línguas indígenas faladas nos territórios, resulta num certo apego e interferência desregulada dos conteúdos das escolas urbanas pelos professores, desconsiderando os costumes indígenas de aprender, ensinar e participar. Nessa direção, o material didático em Língua Portuguesa, adotado na escola, é totalmente desligado da realidade sociolinguística dos alunos Wai-wai. Mesmo os alunos de 6º ano, da turma onde realizei a observação, ainda estão em processo de aquisição da Língua Portuguesa oral; portanto, ao se depararem com esse material, algumas vezes eles até se desinteressam pelos estudos.

Como uma crítica à ideia de uma sociedade estática e previsível, como aquela na qual foi e ainda é pensada a escola indígena, Cohn (2002) propõe uma visão de sociedade e socialização<sup>114</sup> que se constitua a partir da dinamicidade e mudança, levando-se em conta os processos de transmissão de conhecimentos entre gerações, baseados na oralidade. Esta premissa abre espaço para temas como a incompletude do que se transmite, algo que se

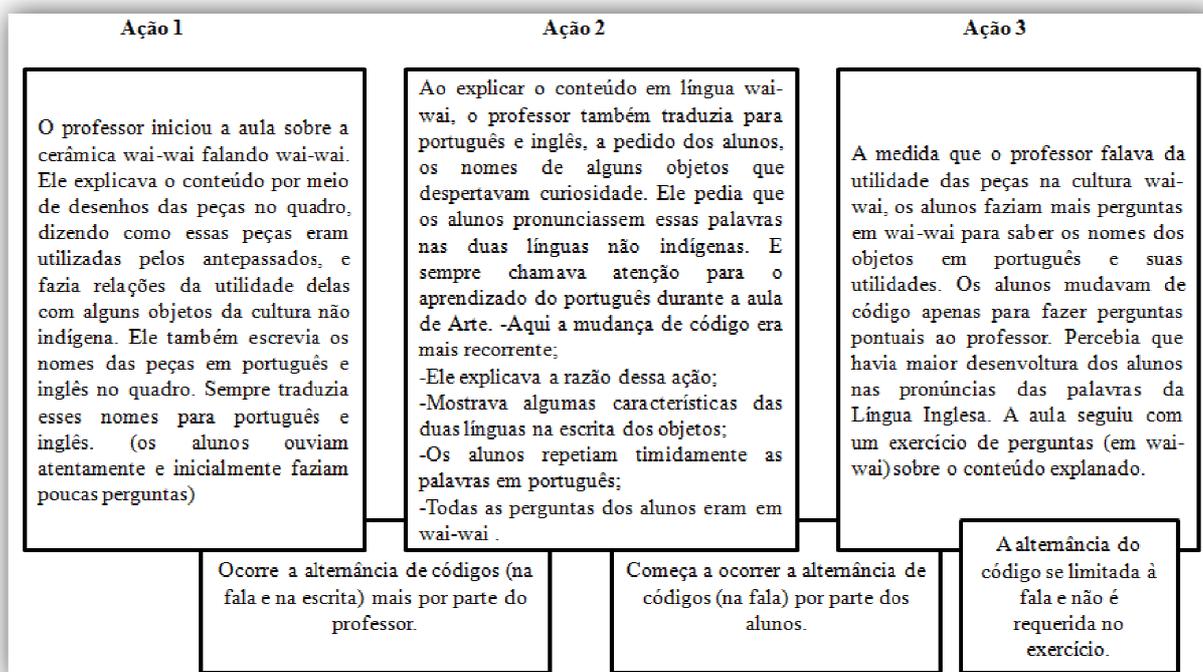
---

<sup>114</sup> Cohn (2002, p. 218) explica que os antropólogos da escola inglesa do estrutural-funcionalismo ao abordarem este tema consideram que a sociedade formadora do indivíduo é imutável. Nessa linha de pensamento, a **socialização** seria o ato de inculcar habilidades e atitudes em papéis sociais previamente estabelecidos. As **práticas de socialização** seriam aquelas dos agentes socializadores. Já os **processos de socialização** consistiriam nas experiências sociais que introduzem as pessoas nas habilidades e atitudes e os mecanismos pelos quais os efeitos da socialização são de fato alcançados.

transmite de forma não linear no tempo e no espaço, que é lacunar, e tem como próprio de sua natureza a multiplicidade de pontos de vistas, ou seja, inclui-se no processo de transmissão do conhecimento o movimento conjunto de sua produção.

Esta forma de perceber as relações sociais, para além da uniformização cultural, inclusive no espaço da escola, está muito presente nas aulas dos professores indígenas observados. A natureza reflexiva do discurso do professor, dirigido aos alunos durante as aulas, ajuda a compreender como o aprendizado do português se articula à língua indígena na escola. O esquema que segue, dividido em três ações, mostra o fluxo das práticas entre professor e alunos, durante uma aula de Arte<sup>115</sup>, na qual o professor Taniw falava sobre a cerâmica indígena aos alunos, levando os seus interlocutores à alternância de códigos.

**Figura 10** - Textualizando a articulação do português à língua indígena na escola



Fonte: Cândia, 2017.

Ao fazer a tradução da aula do professor Taniw para descrever como o aprendizado do português se articula à língua indígena na escola, num turma de cerca de 18 alunos, evidencio, durante a aula de Arte, a fluência linguística do professor Taniw na Língua Wai-wai, em português e em inglês. Ao explicar o conteúdo nessa língua indígena, Taniw mobilizou exemplos que o exigiam conhecimentos, além da língua indígena, da Língua

<sup>115</sup> A opção por uma aula de **Arte** para descrever como o aprendizado do português se articula à língua indígena na escola se deu porque esta aula melhor caracteriza esse processo, ainda que essa mesma relação também quase sempre se estabeleça nas aulas de Língua Portuguesa e de Língua Indígena.

Portuguesa e da Língua Inglesa. Na Ação 1 é possível verificar que ele inicia a aula na Língua Wai-wai e demonstra realizar um trabalho inicial para centrar a atenção dos alunos no assunto. Com esta ação, registrei que os alunos ouviam atentamente a explanação, sem fazer interações ou perguntas. Neste momento, a alternância de código era mais recorrente no professor, tanto na fala quanto na escrita das palavras no quadro.

Na Ação 3 é possível verificar que o professor, o qual de certa forma já possui a maior atenção dos alunos, faz com mais frequência a alternância do código e já consegue envolver bem mais os alunos. Boa parte da turma já fazia perguntas, interagindo com o professor por meio da língua indígena, ou seja, aqui começa a ocorrer com mais frequência a alternância do código na fala por parte dos alunos. Taniw, observando que a aula já fluía, explicou a eles a importância de aprender o significado de algumas palavras utilizadas durante as aulas nas línguas não indígenas em questão. Na escrita, o professor mostrava algumas características das línguas envolvidas nesse processo, e pedia que os alunos repetissem as palavras em português e em inglês. Os alunos faziam perguntas na Língua Wai-wai.

Na Ação 3 é possível perceber que esse movimento de alternância do código é mais frequente por parte do professor e dos alunos. Aqui, estes últimos faziam perguntas mais pontuais ao professor, e também demonstravam certa desenvoltura nas pronúncias das palavras da Língua Inglesa. O final da aula foi seguido por uma atividade de perguntas (em Wai-wai) sobre o conteúdo explanado, na qual observei que não havia questões que sugerissem a alternância do código, limitando, assim, esta atividade aos eventos de oralidade na sala de aula.

Na aula do professor Taniw verifiquei que o ensino de português se articula à língua indígena na escola em aulas que não estão restritas ao ensino de línguas, como nas disciplinas Língua Indígena, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Mas esta articulação no ensino cruza quase todas as disciplinas e é mobilizada individualmente pelos professores, de acordo com o seu grau de proficiência nas línguas não indígenas abordadas. Além disso, pude perceber também que alguns aspectos sociais, linguísticos e pedagógicos envolvidos nesse processo, o que pode variar em cada professor, também contribuem para a dinâmica das aulas, e podem ajudar no processo de construção da bilinguismo dos alunos.

Ainda que não se deva generalizar com este exemplo como se desenvolve o processo de ensino de línguas na Escola Indígena Wai-wai, esta aula é um indicativo de como o professor ajuda a desenvolver o bi/multilinguismo nos alunos. Ficou claro, nesse processo, que os alunos aprendem mais a Língua Portuguesa na escola quando o professor usa essa língua para realizar atividades concretas e conhecer novos conteúdos. Sendo assim, o docente

indígena não está só ensinando um novo conteúdo, mas criando oportunidades para que os alunos possam participar e falar essa outra língua, na perspectiva de que eles se tornem aprendizes mais autônomos, associando justamente à resistência e à dominação.

No ambiente de sala de aula, por exemplo, o professor pode desenvolver seu planejamento de forma que o aluno tenha que utilizar a língua alvo para pedir informações que realmente não tenha, que necessite opinar sobre assuntos diversos, realizar queixas e questionamentos. As aulas dos professores indígenas são quase sempre uma simulação do real. Para tanto, o professor trabalha com o propósito de fazer o aluno utilizar os recursos que o possibilite iniciar, desenvolver e terminar uma situação de conversação, demonstrando entendimento e possibilitando, assim, um processo muito próximo do real. Com isso, entre uma explicação e outra, o docente estabelece pontes entre os conhecimentos linguísticos das línguas envolvidas (wai-wai, português, inglês) e das diferenças culturais, ao ensinar dado conteúdo.

No âmbito do governo municipal, é necessário que as pessoas que trabalham na Educação Escolar Indígena compreendam esse processo de aprendizagem/aquisição de línguas e como isso se dá naquele contexto, a fim de que, junto com os professores indígenas, possam pensar o ambiente da sala de aula como um espaço o mais próximo possível das situações vivenciadas no dia a dia. Para que os outros povos fossem transformados, os Wai-wai precisaram ensinar a eles aquilo que “consideram ser conduta apropriada a seres humanos plenamente socializados, conduta guiada acima de tudo pelo *ethos* ideal da pessoa *tawake*, “pacífica”, “serena” ou “equânime”, isto é, agradável, disposta a ajudar o próximo” (HOWARD, 1993, p. 235).

Conforme Howard (1993), saber, presentes e beleza são considerados ideal do *ethos* Wai-wai da serenidade e sociabilidade, uma vez que eles sempre utilizaram esses elementos para se aproximar de outros povos, os quais sempre eram envolvidos por eles em trocas de alimentos, trabalho e bens, e passavam a adotar, geralmente, as normas da conduta pacífica. A aproximação deles com os irmãos ditos “atrasados” também se dava pela troca de bens. Esses bens, que eram produzidos manualmente, “pacificavam” o outro, pois eram dados como “presentes”. A noção Wai-wai de educação, portanto, não deve ser restringida à transmissão de ideias, conhecimentos, técnicas e valores, mas reconhece que aquilo que se sabe é “incorporado”, toma assento no ideal de pessoa almejado nos processos de socialização, e em seus corpos, e estes devem ser adequadamente produzidos para receber os conhecimentos, como bem observou Howard.

Apesar de se viver num mundo tão heterogêneo linguística e culturalmente, percebe-se que ainda existe muita resistência das instituições em aceitar e trazer para dentro das salas de aula, efetivamente, os diferentes conhecimentos, e as condutas com base nos ideais de cada povo indígena. A educação linguística, assentada na homogeneidade linguística e cultural dos povos indígenas, não considera a diferença que há entre eles, ignora as representações que se revelam em práticas específicas e geralmente desvinculam o ensino das práticas de linguagem da vida cotidiana dos sujeitos, o que contribui para que sejam acentuadas as dificuldades na aprendizagem.

## 5.2 Colonialidade do Poder: *discurso e poder na disputa e manutenção do território.*

*Aí nós saímos e andamos na vila. Lá vinha um chefe da Andrade Gutierrez num fusquinha. Ele deu uma buzina pra nós e perguntou se éramos os quatro que haviam fugido. Disse também que nós não poderíamos nem circular na vila porque não tínhamos nenhum direito. Ele disse que nós tínhamos que voltar hoje mesmo.*  
(Wirikí)

O poder é uma forma de relação social. Os mecanismos de controle do território pelo poder também se dão pelo uso da linguagem. Uma das formas de se exercer o poder é através da manipulação da cultura e da linguagem, pois o discurso é também utilizado para reproduzir a dominação. Desta forma, linguagem, discurso e poder estão interligados organicamente na sociedade moderna. Dito isto, é necessário discutir a questão da linguagem e do discurso ideológico, político e opressor dos agentes do capital, usados para regular a vida e as relações sociais do povo Wai-wai, como uma estrutura de dominação com o intuito de disciplinar as populações indígenas em seus territórios.

A *Colonialidade do Poder* neste contexto é instituída por meio da manipulação da cultura e da linguagem na constituição de uma identidade Wai-wai alheia à sua realidade indígena, e na própria existência do Estado, como figura política e jurídica fixa, centralizadora, que tende a homogeneizar e subalternizar os povos indígenas. Essa forma de controle, dominação e subordinação da população, também tem como base a ideia de raça, conceito que se articula como um mecanismo de perpetuação do poder moderno. É a partir dessa perspectiva que o filósofo peruano Aníbal Quijano<sup>116</sup> elabora a definição da *Colonialidade do Poder* (QUIJANO, 2007), fazendo referência à articulação do poder com a

---

<sup>116</sup> Quijano (2007) entende que a ideia de raça é parte da constituição do Eurocentrismo, pois sua construção aponta ao que é um projeto eurocêntrico, a partir de uma *racialização* das relações de poder no mundo.

elaboração de um discurso, cujas imbricações são históricas, que se propõe a uma ordem com fundamento numa classificação de ordem social.

O trecho da fala de Wîrîkî, ao relatar as suas estratégias para sair da Aldeia Mapuera, subvertendo as ordens do cacique e das empresas que se instalaram nas vilas e representavam obstáculos, impedindo-o de circular noutros espaços, mostra o quanto o discurso e o poder estão interligados. No entanto, os sujeitos, comprometidos com o poder ao qual se opõe, discutem e questionam as normas que estão implicadas em sua formação como sujeito. Se observados também como práticas descontínuas, os discursos podem revelar práticas e ideologias excludentes, segregacionistas, que se articulam com fins de dominação de territórios e de alienação dos povos que neles habitam, com base num padrão de poder hegemônico. Pode-se dizer, assim, que “a colonialidade do poder implica nas relações internacionais de poder e nas relações internas dentro dos países, o que na América Latina tem sido denominado como dependência histórico-estrutural” (QUIJANO, 2007, p. 121).

Os múltiplos sentidos da relação entre poder, discurso, instituições e práticas políticas, ajudam a desvelar as ideologias daqueles que, ao forçarem uma afirmação política e ideológica em território indígena, tentaram silenciar os povos Wai-wai. Nesse sentido, cabe observar que as relações entre discurso e poder são complexas. Logo, é importante esclarecer que o conceito de poder é aqui definido nos termos de Van Dik (2015, p. 17), para o qual o poder social é definido em termos de controle, “isto é, de controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros”. Nesta perspectiva, os que detém interesse também buscam o controle, pelo abuso do poder, daqueles considerados “controlados”. Este ato, segundo o mesmo autor, está envolvido em ações comunicativas que se dão pelo discurso. Assim, de forma mais específica, há que se falar em “controle” sobre discurso de outros, o que, para o mesmo autor,

[...] é uma das maneiras óbvias de como o discurso e o poder estão relacionados: pessoas não são livres para falar ou escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são parcial ou totalmente controladas pelos outros poderosos tais como o Estado, a polícia, a mídia ou uma empresa interessada na supressão da liberdade da escrita e da fala (tipicamente crítica). Ou, ao contrário, elas têm que falar ou escrever como são mandadas a falar ou escrever (VAN DIK, 2015, p. 18).

Esta ideia de subalternização do outro para o fortalecimento de um projeto expansivo, por meio de uma relação de poder, é também refletido na visão que o indígena passou a construir de si, dados os discursos de inferiorização que muitas vezes circulam, quando do contato com os não indígenas. Como uma atitude contra hegemônica e de resistência, esta questão pode ser evidenciada na fala do professor indígena Wîrîkî, ao refletir

sobre a imagem negativa que a sociedade hegemônica têm dos indígenas quando estes não conseguem se comunicar na Língua Portuguesa:

*Se eu não soubesse falar nem escrever em português, seria tudo muito mais difícil. É como se eu não soubesse de nada, como se eu fosse um analfabeto. A minha situação ficaria muito prejudicada, porque se nós não soubermos falar o português, assim como a língua indígena, nós vamos sofrer mais preconceitos, porque as pessoas pensam que nós não temos conhecimentos. É como se eu não soubesse escrever e nem estudar, aí as pessoas dizem: Ah, ele é indígena! Ele é do mato, filho da floresta (ENTREVISTA com professor Wîrîkî, em 27/06/2016).*

Sabe-se que as grandes dominações na história da humanidade sempre foram seguidas pela imposição de uma língua. Tal estratégia se tornou recorrente para que fosse possível estabelecer e impor uma hegemonia política e social, pois era necessário manter o domínio ideológico, cultural, religioso e, sobretudo, linguístico. No caso do Brasil, para impor a hegemonia e criar uma espécie de identidade nacional, Portugal instituiu a consolidação do Português como língua oficial<sup>117</sup>, desconsiderando as várias línguas indígenas predominantes, como o Tupi, o Guarani e o Tupinambá. Era promovido um processo de seleção linguística, o que se dava por meio de decretos, ações políticas e do sistema escolar.

Tal fato resultou em mecanismos fundamentais para a manutenção da hegemonia de uma dada civilização. A implicação disso foi a percepção de um sistema de valores, normas e regras de condutas sociais, usados como forma de dominação, em desacordo com o conjunto de símbolos compartilhados “pelos integrantes de determinado grupo social e que lhes permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações” (TASSINARI, 1995). É, pois, com fundamento nesta premissa que o professor indígena Wîrîkî subverte o tratamento desfavorável e preconceituoso pelo não uso da Língua Portuguesa, criticando e sinalizando uma perspectiva de superação da dominação linguística.

Do mesmo modo, o intelectual indígena Daniel Munduruku, em sua obra “Meu avô Apolinário”, enfatiza o papel que teve seu avô na compreensão e valorização de toda sua sabedoria. Foi isso que o auxiliou a aceitar-se como indígena, quando era vítima de ofensas na infância, ao morar na cidade, que remetia à ideia, para os não indígenas, de que ele era atrasado, selvagem e preguiçoso. A invenção do “outro inferior”, portanto, é condição essencial da existência da modernidade/colonialidade. É por isso que quando se fala de

---

<sup>117</sup> A política pombalina na Amazônia, para superar os obstáculos da colonização, executou um projeto que visava transformar o índio em colono. Como representante do Estado Português, Pombal formulou uma política indigenista que objetivava emancipar os índios, retirando-os da tutela das ordens missionárias para integrá-los à população branca. A estratégia-chave foi a implantação do Regime do Diretório, por meio do qual determinava que fosse obrigatório o ensino de Língua Portuguesa nos aldeamentos (aldeias de catequese), onde se mantinha o uso da chamada língua-geral (Nheengatú), utilitária para as ordens religiosas.

modernidade remete-se também à sua face oculta sempre presente, a colonialidade, isto é, a violência contra o outro que, nessa relação de violência, já foi produzido enquanto inferior.

Todavia, esse cenário epistêmico, político e hegemônico ainda que se pretenda, não é universal, pois em muitas situações traz à tona o inconformismo, a resistência. Como uma forma de resistência ao Estado e de combate à regulação da vida e das relações sociais, os Wai-wai sempre investiram em expedições e criavam estratégias para adentrar ao mundo não indígena, buscando romper com as fronteiras da ordem social instituída entre eles, assim como aqueles que exerciam o poder também se articulavam para chegar ao território indígena. No trecho a seguir, o professor Wîrîkî relata uma de suas empreitadas para chegar à cidade:

*Ele disse que iria mandar verificar se estávamos embarcando pra cidade. E falou: vocês estão embarcando pra cidade sem nenhuma autorização. Olha só o que ele falou pra nós! Aí pensamos, poxa, e agora!? Mas dissemos pra nós mesmos que a gente precisava ir de qualquer maneira. A gente não podia voltar. Imagina a gente vindo da aldeia seis dias de canoa para chegar à Cachoeira Porteira!? E pra voltar, seria mais de uma semana! Pensamos como iríamos fazer agora. Dois de nossos amigos então sugeriram que voltássemos amanhã. Eu não gostei quando eles disseram isso e falei: não, eu não vou voltar! (ENTREVISTA com professor Wîrîkî, em 27/06/2016).*

O inconformismo motivado pela percepção do pretense isolamento da comunidade pode ser analisado como uma estratégia que Wîrîkî encontrou para estabelecer interação com os não indígenas, com o fim de circular por outros espaços sociais. Pelo abuso do poder, o não indígena ao qual Wîrîkî se refere, não foi capaz de embargar a investida dele rumo à cidade. A tentativa de controle pelo discurso não foi capaz de frustrar seus objetivos, gerando em Wîrîkî uma forma de enfretamento e resistência.

No entanto, quando os outros indígenas que estavam com ele sugerem a volta à Mapuera, eles demonstram que sofreram influência direta daqueles que detinham o poder, num processo de reprodução de poder por meio do discurso. Neste caso, ocorre também aquilo que Van Dik (2015, p. 18) vai designar de controle do contexto, ou seja, “Se eventos comunicativos consistem não somente de escrita e fala “verbais”, mas também de um contexto que influencia o discurso, então o primeiro passo para o controle do discurso é controlar seus contextos”.

Desde muito jovem Wîrîkî já se sentia motivado a compreender o que os não indígenas que chegavam à aldeia diziam. Ele precisava entender, também, como se davam as relações políticas e ideológicas noutros espaços sociais, para além da Aldeia Mapuera. Nesse sentido, é importante atentar que o poder social de um grupo sempre vai estar relacionado ao acesso e a certos recursos materiais específicos que os outros grupos possam lhe proporcionar.

No caso das formas de colonialidade, não se trata somente de capital ou do território, dos recursos materiais, mas também dos recursos simbólicos, tais como o conhecimento (VAN DIK, 2015, p. 22).

Para tanto, segundo o mesmo autor, usa-se a forma de poder simbólico, ou seja, aquela que busca controlar a mente pelo controle do que os sujeitos querem e fazem. Neste caso, não “há necessidade de coerção se se pode persuadir, seduzir, doutrinar ou manipular as pessoas” (Ibidem., 2015, p. 23). Tal estratégia também foi utilizada pelos agentes do poder capitalista ao tentarem estabelecer entre os Wai-wai um padrão pré-estabelecido de organização social, que forçou o isolamento deles de outras formas de convivência e de subjetividades. É por isso que se diz que é preciso questionar e desvelar as ideologias mobilizadas por meio de conhecimentos, dos símbolos e dos valores produzidos para avaliação do outro, submetidos às relações assimétricas de poder.

A invasão dos territórios e a violência contra os povos indígenas da Amazônia brasileira, somadas às práticas de aprisionamento por portugueses, sempre atingiu a região desde os antepassados dos Wai-wai. Mesmo que os missionários norte-americanos utilizassem como argumento de defesa o trabalho missionário entre os indígenas, sempre houve especulação entre eles de que também havia interesse dos religiosos nas riquezas minerais da floresta, assunto muitas vezes silenciado nas aldeias. A missão de disciplinar e organizar as populações indígenas sempre foi vista com desconfiança por eles, e essa suspeita emerge nas suas falas quando dizem que havia contradição entre o que era pregado entre eles e as práticas observadas no dia a dia:

*As conversas sobre a presença dos missionários na aldeia sempre são entrecortadas por certos silenciamentos. O posicionamento com relação a aceitação ou contestação da “mudança cultural” promovida pelos missionários pode variar de acordo com a aproximação ou distanciamento que eles possuem com a nova religião. Algumas vezes eu percebia que, para alguns, criticar a irmã Irene Bensen era o mesmo que contestar a palavra de Deus (kaan) disseminada por ela entre eles. Mas muitos indígenas, geralmente aqueles que mais vivenciam situações de conflitos ao estudarem na cidade e manterem maior relação com os não indígenas, conseguem avaliar com bastante discernimento a introdução do protestantismo e a “mudança cultural”. Ao conversar com um professor indígena, ele me disse que ao longo dos anos ficava mais evidente a contradição no discurso da missionária. Disse que chegava no avião muitos alimentos para ela, os quais eram estocados em freezers e quase nunca eram compartilhados com os indígenas. Observou também que, como ela era a principal interlocutora deles com as instituições americanas, alguns recursos concedidos a eles por instituições estrangeiras não chegavam à aldeia. Assim, os Wai-wai foram percebendo que havia uma lacuna entre o que era pregado e o que era vivido pela missionária junto deles. E esta questão me parece que foi fundamental para que começassem a contestar e a se rebelar contra ela, o*

*que repercutiu na sua retirada de Mapuera.* (DIÁRIO DE CAMPO, dia 17 de novembro de 2016).

De qualquer forma, os Wai-wai percebiam que havia entre eles e a missionária uma relação assimétrica que a colocava numa posição cêntrica (o que pode também ser percebido na centralidade de sua moradia na aldeia), enquanto eles se percebiam numa posição periférica no próprio território. Havia, portanto, em Mapuera a construção de uma hierarquia racial e social, estabelecida entre o estrangeiro e o indígena, mediada pelos modos de apropriação dos recursos materiais exteriores e dentro do próprio território.

O discurso religioso era proferido para o estabelecimento de relações sociais cujo modo operativo buscava favorecer, naquele contexto e fora dele, tanto a constituição quanto a perpetuação da existência de sujeitos subalternizados, expressa por meio da colonialidade do poder, como um exercício da dominação especificamente moderno (ancorado na noção de raça) que interliga a ideia de controle dos povos indígenas ao acesso e à produção do conhecimento. Nesse sentido, acerca da pretensa superioridade da civilização ocidental e da autodeterminação dos povos, assim pontua Wallerstein (1997, p. 14):

Os conceitos de democracia e de direitos humanos, de superioridade da civilização ocidental e da economia de livre mercado (free market) são apresentados como valores universais e invocados pelas grandes potências, sob a liderança dos Estados Unidos, para legitimar e justificar o direito de intervenção, que evocam para si, e o desrespeito aos princípios de soberania e autodeterminação dos povos.

Há, portanto, um exercício de poder tutelar que deve ser pensado nos termos de invasão dos territórios. Tenta-se integrar elementos disciplinares das sociedades que detém maior poder político e econômico, com função ao mesmo tempo estratégica e tática, fazendo uso do poder performativo das palavras e dos modos de enunciação, que também são determinantes nesse processo. O argumento da compaixão, do entendimento do outro, passa a ser utilizado para inseri-lo à sociedade hegemônica, pois, dessa forma, seria resolvido o problema dos limites, do pertencimento à nação. As relações das agências que promovem formas de poder tutelar são relações complexas. Em muitas situações, comportar-se como tutelado pode ser uma estratégia indígena para adquirir conhecimentos, e uma forma de superação da própria tutela pela tomada de posição.

No que se refere ao processo de tutela do povo Wai-wai, os interesses dos missionários na ingerência desse povo também se constituíam em interesses políticos, pois eles interferiam consideravelmente na forma de organização e nas relações entre os grupos indígenas. A “palavra” era pregada com base em alguns preceitos que muitas vezes

contrariavam a tradição cultural indígena. Isso se caracterizava pelo exercício de uma tentativa de “dominação” silenciosa, como se não houvesse hegemonia, numa composição determinada pela dissolução dos elementos de persuasão, que se ancoravam na força arbitrária da superioridade americana. Trata-se de uma forma moderna de exploração e dominação que buscava aniquilar o surgimento do dissenso ou do conflito entre eles.

No entanto, em contraposição, os indígenas utilizavam esta mesma “palavra” na elaboração do discurso de contestação diante das atitudes contraditórias dos missionários. Tal fato pode ser verificado no diálogo registrado no diário de campo:

*Escutei também muitas queixas de que esse aprendizado da Língua Portuguesa já poderia ter sido efetivado antes na aldeia, mas a Língua Portuguesa não era ensinada na escola, quando a professora era a irmã Irene Bensen. A Língua Portuguesa passou a ser ensinada por conta das reivindicações do cacique, apoiado pela maioria dos indígenas, rompendo, assim, com as orientações da professora e missionária Irene. Então, esta foi uma manifestação contra-hegemonia, uma decisão tomada à revelia contra as imposições da missionária americana entre os Wai-wai. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 13 de novembro de 2016).*

Nos diálogos mais aprofundados com os Wai-wai é possível perceber claramente como se davam e como ainda se dão as negociações com seus interlocutores não indígenas. No jogo de forças sociais dentro do território indígena, as posições que eles sempre ocupam evidenciam uma localização além da pretensa forma hegemônica de perceber as relações com os não indígenas e de uma única forma de pensar. Esse modo de existir permite que eles se desconectem, no sentido particular de não comungar com um pensamento que lhes desfavoreça, dos modos de operação das ideologias, já que a ideologia era utilizada como recurso para suavizar uma imposição social de um grupo que entre eles lutava por uma posição superior estável.

Os procedimentos de coerção e interdição ao discurso da professora Irene Bensen visavam desconstruir as imposições, os papéis preestabelecidos por ela na aldeia. Este ato de enunciar e nomear de um determinado espaço, no caso a Aldeia Mapuera, favorecia o reconhecimento e o vir a existir indígena, dito a partir de uma posição de autoridade. Era, e ainda é, pela prática discursiva e sociocultural (relativo a discurso e estrutura social) que se processou e ainda se processam conflitos de poder em Mapuera. Assim, o movimento de (des)construção de identidades naquele território era incutido pelos discursos raciais e patriarcais dos norte-americanos, ou seja, estavam dentro da lógica hegemônica, erigida com base na razão ocidental da acumulação do capital e do conhecimento.

Naquele contexto, os estadunidenses encontram a justificativa moral para exercer as suas forças sociais, desenhadas pela colonialidade do poder. Esses modos de operação de ideologias agiam no sentido de estabelecer posições entre os sujeitos: periferia e centro. Mas não é possível ignorar o fato de que isso também despertava o desejo de conhecer o lugar (centro) de onde vinham aqueles que não pertenciam àquele território. O professor Wîrîkî expressou esse desejo de conhecer o lugar de onde vinham aqueles que tentavam lhe excluir a possibilidade de participação da vida social cêntrica, para além do território indígena:

*Em 1981 havia uma firma, eles chegaram na aldeia por conta disso. Aí eu tive uma ideia. Poxa, seria interessante eu conhecer o lugar de onde eles vinham. Mas na minha infância tinha uma norma, Cacique Euká não deixava jovem sair pra cidade. Havia uma norma que era sustentada pelos missionários na aldeia. Era muito raro alguém sair da aldeia para a cidade. Entre os colegas, eu sabia que precisava ir pra cidade. (ENTREVISTA com professor Wîrîkî, em 27/06/2016).*

Nesta fala, Wîrîkî deixa evidente como as grandes corporações empresariais e os conglomerados financeiros têm se valido do poder econômico para expandir e incorporar novos espaços nos circuitos de acumulação do capital entre os Wai-wai. Assim, houve a produção de um discurso que tentou silenciar uma realidade específica, configurando-se como uma importante arma para justificar um suposto processo de desapropriação territorial, como forma de promover a subtração dos recursos territorializados no país, compreendido por eles como periférico.

Wallerstein (1997, p. 19) observa que quando as nações mais fortes são questionadas sobre o direito à ingerência dos povos, os interventores sempre recorrem a uma justificativa moral: “a lei natural e o cristianismo no século XVI, a missão civilizadora no século XIX e os direitos humanos e a democracia no fim do século XX e início do século XXI”. Wîrîkî também passou a se questionar sobre as intervenções e as interdições vivenciadas por eles, quando os missionários chegaram à Aldeia Mapuera:

*Em certo momento em nossa cultura houve várias barreiras, por exemplo, quando ocorreu o nosso contato com os missionários. Eles disseram que nós tínhamos uma cultura, mas que nós tínhamos que deixar isso de lado, porque havia muitas coisas que eram pecado. Nós tínhamos os nossos pajés, os nossos curandeiros, os nossos espíritos fortes. Mas, na época, com a chegada dos missionários, foi dito que tudo isso era pecado e tentaram nos tirar essa cultura, as nossas tradições [...]. E teve um momento que eles tentaram tirar a nossa liderança. Mas mesmo assim conseguimos manter a nossa cultura e a nossa tradição (ENTREVISTA com professor Wîrîkî, em 27/06/2016).*

O professor, de modo desobediente, percebia que a tentativa de controle do território e das identidades indígenas partilhadas naquele espaço residia, principalmente, na construção

de uma identidade que não se parecia com a dele, e que era forjada numa aparência “natural” do mundo. Assim, os discursos religiosos, as normas, as regras, buscavam definir a posição que o indígena deveria ocupar (periférico), assim como as regras de conduta que deveriam “moldar” este novo sujeito. A atitude reflexiva e anticonformista de Wîrîkî fazia insurgir nele a não reprodução discursiva do racismo e do preconceito contra os rituais de seu próprio povo. Trata-se de questões relacionadas à oposição bem/mal, saúde/enfermidade, que são próprios do mundo ocidental, as quais de certa forma repercutiram na deslegitimação dos conhecimentos indígenas.

Todavia, o sucesso manipulador desse discurso dominante se deu principalmente em razão de os estrangeiros deterem certos recursos sociais, como os conhecimentos linguísticos da língua indígena, o que os levou a traduzir a Bíblia da Língua Inglesa para a Língua Wai-wai, incluindo também aqueles que dizem respeito aos recursos simbólicos que os ajudaram a ter acesso às dimensões da fala (oralidade) e da escrita Wai-wai, sob o pretexto da evangelização. Tais recursos ajudaram instituir as palavras ditas proibidas, como num procedimento de controle pelo qual os missionários ditavam o que poderia e o que não poderia ser dito. Desejava-se, então, o controle dos discursos. Pois, “Se a língua é o lugar da submissão do indivíduo, de sua sujeição, então é o lugar por excelência da inscrição do poder” (FIORIN, 2009, p. 151).

A partir dessas relações, compreende-se que aprender a desaprender os seus costumes, requereu um pensamento indígena crítico decolonial, desenvolvido como resposta dissidente imediata à invasão progressiva dos agentes da nação imperial naquele contexto, com fins na sobreposição de uma política hegemônica de identidades. Essa centralização do poder pode resultar na perda de autonomia e, como observou Crystal (2006, p. 66), muitas vezes também resulta num sentimento de alienação, quando os sujeitos percebem que “não estão mais no controle do próprio destino e que as necessidades locais estão sendo desconsideradas por tomadores de decisão que se encontram distantes”. Esse desvinculamento é perceptível na fala de Wîrîkî, na medida em que ele questiona a retórica externa da salvação e da boa vida para todos. É por isso que se diz que “a matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (QUIJANO, 2008, p. 293).

Durante a pesquisa de campo, à medida que dialogava com os Wai-wai, percebia a necessidade de cada vez mais refletir sobre a natureza intrinsecamente política da linguagem e das línguas, as relações de poder entre os discursos e sua dimensão política, assim como as relações de poder entre as línguas e a dimensão política de seu uso. Pois, como disse Fiorin

(2009, p. 164) “A circulação dos discursos no espaço social está também submetida à ordem do poder. Os usos linguísticos podem ser o espaço da pertença, mas também da exclusão, da separação e até da eliminação do outro”. No diário de campo registrei a questão da necessidade dos Wai-wai de transitarem por espaços outros de circulação dos discursos:

*Ao longo das entrevistas fui observando que os diálogos com os indígenas noutros espaços da aldeia, sem hora marcada, de forma mais descontraída, eram também muito produtivos. De qualquer forma a ideia da entrevista com um professor de português (eles já me conheciam antes como professor de português) também instaura neles certa formalidade e uma preocupação aparente de dar conta do uso “correto” da língua, como eles dizem. Eles têm enorme preocupação em falar “corretamente” a Língua Portuguesa, e essa habilidade, para eles, está relacionada ao poder de dominar muito bem essa língua, o que funciona como um símbolo de que eles também detêm, para além das línguas indígenas, o poder do “outro”. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 11 de novembro de 2016).*

Ao se referir à Roland Barthes, Fiorin (2009) explica que o objeto em que se inscreve o poder “é a linguagem ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua”. E complementa dizendo que o poder “reside na língua, porque ela é uma classificação e ‘toda classificação é opressiva’” (FIORIN, 2009, p. 150). Assim, como uma categorização do mundo, a língua é “uma maneira de vê-lo”, e essa maneira de vê-lo “obriga-nos a representar a realidade com suas categorias”, pois, “só se pode falar com elas” (Ibidem., 2009, p. 150-151).

O domínio da língua do outro, entre os Wai-wai se dá num jogo de poder mediado por disputas. Nesse processo, as línguas não poderiam ter convivido como aquisições neutras, mas como conquistas subversivas, atravessadas por propósitos políticos, pelo poder. Esse jogo de forças sociais é bem mais marcante no início das atividades de conversão religiosa entre eles, o que corresponde ao tempo de solidificação da presença missionária entre os grupos indígenas da Amazônia setentrional. Com objetivos claros de doutrinação e de pacificação dos povos do Complexo Tarumã-Charuma, o que sutilmente aliaram à missão evangelizadora a incumbência de observar o norte do país, os estrangeiros foram anotando os caminhos, os rios navegáveis, a flora, a fauna, as riquezas minerais e os habitantes, e enviavam continuamente fotografias e material escrito sobre o lugar.

Os Wai-wai relataram que os missionários mandavam muito material para os Estados Unidos. Em Mapuera eles possuíam um sistema de comunicação muito moderno para a época, o qual os interligava com os seus órgãos superiores. Esse sentimento de intervenção, de sequente mundança, que produziu uma ressignificação da cultura pelo uso do poder, já era sentido e ainda é muito questionado pelos Wai-wai:

*Quando eu era jovem, na aldeia, percebia que ninguém mais queria manter as tradições, só pensavam em ir para a igreja. Mas, mesmo assim, ainda mantinham alguma outra dança, alguma tradição. Antes não havia proibição de nada!* (ENTREVISTA com professor Wîrîkî, em 27/06/2016).

*Ela (irmã Irene) achava que as coisas não deveriam mudar, dizia que deveria haver apenas a cultura indígena.* (ENTREVISTA com Isaac, em 25/11/2016).

*Na época da missionária Irene, ela falava português, eu queria aprender o português para conversar com as pessoas, para trabalhar.* (ENTREVISTA com Xustim, em 23/11/2016).

*[...] antigamente eles não falavam essa língua, mas agora nós queremos aprender. Nós queremos nos desenvolver melhor, nós queremos falar!* (ENTREVISTA com Woxuna, em 23/11/2016).

Esta forma de pensar e de se perceber criticamente foi produzida pelos sujeitos por um descentramento do poder, pois, ao questionar o seu lugar no mundo, eles mobilizam o deslocamento das formas de produção centrados no conhecimento exterior, no estrangeiro, rearticulando-se à vida na aldeia, às formas particulares de produção de valores naquele contexto social. Desta forma, os Wai-wai passaram a refutar a visão de “vencidos” passivamente, alimentada nos discursos dos agentes da intervenção social “para o desenvolvimento”. Nesta relação, a necessidade de aquisição de uma nova língua passou a confrontar as relações de poder e de intersubjetividades que alimentam as forças coercitivas e de controle do território.

Mesmo que de forma indireta, a relação dos Wai-wai com os missionários norte-americanos provocou um contato intercultural entre eles e a cultura ocidental. Este contato foi seguido de uma persistente prática educativa de conversão. Tal processo exigiu esforços tanto dos missionários quanto dos indígenas, uma vez que de ambos demandou conhecimentos outros e deslocamentos. Esses deslocamentos culturais, por sua vez, geraram um entre-lugar, constituindo uma espécie de “zona de contato” entre eles. Para manter o indígena na nova fé, mesmo depois de este ser “ensinado a viver” nos moldes propostos pelos missionários, ainda pairava o receio de que eles retornassem às velhas práticas, deformando todo o ensino ministrado a eles.

Os missionários perceberam que havia também interesse dos Wai-wai pela cultura deles, para além da religiosidade, pois a relação com os religiosos poderia lhes proporcionar bens de troca, consumo e conhecimentos novos. Esta observação levou os missionários a pensarem formas de registrar os acontecimentos na aldeia, durante o processo de conversão, utilizando pela escrita um discurso de poder e de subjetivação que ajudou a disseminar suas

ideologias, e instruía (e ainda instrui) os leitores às práticas de conversão religiosa em sociedades indígenas.

No trecho, a seguir, da obra “O pajé de Cristo”, Homer Dowdy<sup>118</sup> (1997), para encobrir esta ideia, conta que “a maravilhosa história da transformação dos uai-uais não se deve totalmente aos esforços consagrados dos missionários, nem a Ewká e seu povo, mas a Deus mesmo, que redimiria alguns [...] de cada tribo, língua, povo e nação”. Pelos esforços investidos para a produção da obra sobre a conversão, este jornalista se sente “autorizado” a falar pelos Wai-wai sobre os seus sentimentos acerca desse processo, o que lhe é supostamente conferido pelo poder de uso e dominância de uma língua não indígena e de seus recursos:

Os uai-uais são, hoje, um povo feliz e determinado. Como encontram esse novo caminho é a história da qual tive de colocar-me de lado, maravilhado, para apenas dizer: foi obra de Deus. E se, nestas páginas fui bem sucedido em captar essa história com a ajuda das pessoas mencionadas e de outras, também por isso Deus foi o responsável (DOWDY, 1997, p. 12-13).

Quando Dowdy busca se esquivar do processo de conversão, atribuindo esta responsabilidade a Deus, ele tenta atenuar o peso do processo de sobreposição ideológica ocorrido na Aldeia Mapuera, articulado na ideia de raça, nos espaços, entre as pessoas e suas espiritualidades, de maneira funcional, atendendo às necessidades etnocêntricas em benefício de uma raça que concebe sua cultura como superior, mesmo que esta esteja em outro espaço cujas representações do mundo negam as suas. Como observou Fiorin (2009, p. 148) sobre a relação linguagem e poder, “Por toda parte, há vozes autorizadas, chefes, igrejas, dogmas, excomunhões, sumos sacerdotes, pequenos ditadores, opressores”.

O discurso de que os Wai-wai “encontraram” a palavra de Deus foi elaborado a fim de mascarar o fato de que este caminho foi imposto a eles pelo uso do poder e coerção, para veicular a ideia de espontaneísmo, e disfarçar as táticas discursivas elaboradas para a disseminação na aldeia das ideias escritas da Bíblia. No que se refere à jurisdição sobre os não cristãos que habitavam as terras consideradas cristãs, Las Casas (2008) já argumentava que os homens só podem ser levados a Cristo por livre vontade, nunca por coação.

Observa-se, no trecho anterior da obra de Dowdy, sobre o processo de conversão de Ewká ao cristianismo, o poder como “autoridade” sobre o discurso de um determinado grupo, e a tentativa também de “controle das mentes” dos leitores pelo uso da língua. Pois, o

---

<sup>118</sup> Jornalista que visitou as aldeias na Guiana, por volta de 1960, e escreveu a obra “O pajé de Cristo”, onde narra a conversão dos Wai-wai ao cristianismo evangélico. Esta obra foi publicada em 1963 e seu fio condutor é a trajetória de Ewká, primeiro indígena a “aceitar” os ensinamentos dos missionários e o primeiro a se tornar pastor.

“controle do discurso público é controle da mente do público e, portanto, indiretamente, controle do que o público quer e faz. Não há necessidade de coerção se se pode persuadir, seduzir, doutrinar ou manipular as pessoas (VAN DIJK, 2015, p. 23).

A ideia de catequização implementada aos povos indígenas pode ser relacionada ao pensamento de Fanon (2003, p. 35-36), quando ele estabelece uma relação entre o pensamento do colonizador para justificar suas atitudes diante do colonizado. Para Fanon, o mundo colonial configura-se como um mundo maniqueísta. Pois, não é suficiente o colonizador limitar fisicamente o colonizado com suas polícias e seus exércitos, cerceando o seu espaço. Para justificar e ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador concebe o mundo do indígena como um mundo sem valores, como uma sociedade impermeável à ética e, neste sentido, representa um mal absoluto (FANON, 2003, p. 36). Esse desenraizamento violento e traumático se traduz numa experiência de violência que implica numa “não menos maciça e radical destruição da subjetividade prévia, da experiência prévia de sociedade, de poder, de universo, da experiência prévia das redes de relações primárias e societárias” (QUIJANO, 2005, p. 17).

Nesta nova estrutura de exploração e de distribuição dos produtos, cada um de seus componentes é redefinido e reconfigurado. Este sistema único de produção de mercadorias para o mercado mundial é uma experiência histórica sem precedentes, um novo sistema de controle das mentes e de exploração social. Foi por meio dessa concepção de desenvolvimento que se legitimou o discurso de opressão e dominação do colonialismo, porque a ideia da emancipação alegada pela modernidade articulava uma ‘saída da imaturidade’ em direção a um racionalismo crítico que ‘ilustraria’ a humanidade, o que só seria possível a partir do desenvolvimento (DUSSEL, 1994).

Importante destacar ainda que bem antes do final do século XIX, quando do processo de conversão religiosa dos povos Wai-wai, esses povos indígenas já vivenciavam outras formas de colonialismo do poder, registradas já desde o século XVIII, decorrentes da pressão do norte, por meio dos holandeses, que buscavam mão de obra escrava em troca de mercadorias manufaturadas. A exemplo disso, na segunda metade do século XIX, foram registradas várias expedições de perseguição, desencadeadas pelos soldados da Guarda Nacional, para a captura de escravos fugitivos, como a famosa invasão do “quilombo Maravilha”, em 1855 (CAIXETA DE QUEIROZ, 2015, p. 112). Juntamente como a população de origem africana do Alto Trombetas, a população indígena também se refugiou nos lugares mais afastados dos rios.

Esses movimentos de desterritorialização e reterritorialização, muitas vezes ocasionaram a constante necessidade de busca por formas de se relacionar ou subverter à nova ordem produtiva que se já instalava na região. Grandes projetos de centrais hidrelétricas, atividades mineradoras e as áreas de proteção florestal, começaram a interferir na vida desses povos e até hoje preocupam, pois, no seu bojo, trazem um modelo econômico voraz que nega e invisibiliza a existência de populações nesses territórios, alienando tanto o uso da terra quanto os seus recursos. O cenário amazônico e os modos de vida da região do Alto Trombetas, onde em alguns pontos convivem as populações indígenas e os povos de origem africana, sofreram e ainda sofrem profundas transformações com a invasão dos agentes do capital internacional, iniciada com a instalação dos grandes projetos. Por conta disso, há hoje um movimento de recuperação e luta pelo direito às terras ancestrais, usurpadas pela constante expansão da indústria florestal e por um sistema econômico que os ameaça como povo.

Esse processo de constante negação, ameaça e de desterritorialização está marcado por um controle político altamente centralizado e autoritário, uma vez que a justificativa do progresso e da política “civilizatória” do território são reconfigurados como um reordenamento na distribuição dos recursos naturais que ignora, marginaliza e oprime os povos originários. Nesse sentido, faz-se necessário e urgente leituras outras dessas realidades, na perspectiva da desconstrução de um poder e de um discurso opressor dos agentes do capital. Isto implica refletir a partir de outras categorias de pensamento que não foram incluídas na fundamentação do pensamento ocidental, que dê visibilidade às memórias insurgentes, que reivindicam território, lugar, uma vez que se tentou silenciar e calar.

### **5.3 Colonialidade do Ser: *práticas de catequização e controle do discurso***

*Eu não consigo rezar em português, eu até tento, mas me atrapalho todo. Eu rezo  
somente em Wai-wai, em silêncio. Em língua indígena minha  
comunicação com Deus é mais prática.*  
(Waytia)

Como uma conceitualização fortemente desenvolvida por Maldonado-Torres (2007), a *Colonialidade do Ser* está também relacionada à sustentação do que anteriormente foi definido como colonialidade do poder. Todavia, a primeira corresponde a um questionamento de caráter mais ontológico (do Ser) no exercício de inferiorização. Trata-se de refletir sobre a subalternização e desumanização racial dos povos na modernidade, ou seja, sobre o discurso da falta de humanidade nos sujeitos colonizados que os distancia da modernidade, da razão e de faculdades cognitivas.

O tema da violência é fundamental para se compreender o pensamento decolonial, uma vez que ela é quem abre espaço para as reflexões em torno do processo de descolonização. Por esta razão, torna-se imprescindível compreender seus impactos e transformações no plano das relações sociais. Nessa direção, ao se referir à violência, Fanon (2009, p. 54) argumenta que o colonialismo ignora o modo de reflexão como um modo de pensar dotado de razão. Por essa razão, ele é a violência em estado de natureza e, assim sendo, não pode inclinar-se, senão, diante de uma violência ainda maior. Por conseguinte, o racismo, como uma forma de violência, é um dos problemas que ainda marcam profundamente as relações entre os grupos sociais.

É, portanto, a partir das reflexões das consequências da colonialidade do poder nas diferentes esferas sociais que emerge o conceito de *Colonialidade do Ser*. O excerto da fala de Waytia, acima, sobre como atualmente ele se relaciona com *Kaan* (Deus para os Wai-wai), na cidade, nos ritos da Igreja Católica, onde todos são falantes de Língua Portuguesa, evidencia como este indígena na sua interlocução com o seu mundo sobrenatural, encontra-se num lugar marcado por jogos de diferenças, onde concorrem traços dos dois discursos (wai-wai - português). Com este exemplo é possível sinalizar que a questão da identidade Wai-wai não pode ser pensada dissociada da linguagem, pois a linguagem é carregada de representação, o que implicaria na impossibilidade de se pensar as posições conflituosas numa descrição ou interpretação do discurso autêntico sobre esse sujeito (BHABHA, 2013, p. 135-137),

Maldonado-Torres (2007) explica que “a colonialidade do ser se refere, então, a experiência vivida da colonização e o seu impacto na linguagem” (MALDONADO-TORRES, 2007, 130). A partir dessas relações iniciais, Mignolo (2006, p. 633) observa que a ciência não pode ser separada da linguagem, pois,

[...] as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram sua identidade; elas também são lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendram a colonialidade do ser.

É, portanto, a partir das condutas de inferiorização do Ser, o que entre os povos Wai-wai se deu por meio das práticas de catequização, do controle do discurso e da negação da existência, que a *Colonialidade do Ser* será aqui abordada, em busca de caminhos para a reflexão sobre as políticas e as estratégias pensadas a partir do deslocamento do lugar de fala, para evidenciar atitudes etnocêntricas e excludentes no território indígena.

Partindo do pressuposto de que todo ato comunicativo é um ato intencional e subjetivo, feito a partir de escolhas linguístico-discursivas do produtor em conformidade com os aspectos sociais, culturais, e de que esses atos comunicativos são responsáveis pela construção de identidades, as “identidades sociais”<sup>119</sup> devem ser entendidas [...] como um feixe de traços identitárias que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos” (MOITA LOPES, 2003, p. 28). Desta forma, a constituição do sujeito passa atualmente por processos de fragmentação, deslocamento e mudança. Ressaltando a natureza constitutiva do discurso na construção das identidades, Hall (2008, p. 109) alerta que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Coracini (2003, p.13) evidencia que vive-se um “momento de incertezas e dúvidas inclusive quanto à(s) nossa(s) identidade(s) – individual, sexual, social, étnica, nacional – cujos limites são fluidos e fugidios [...]”. Assim, no estudo do discurso na construção das identidades é preciso considerar o contexto sócio-histórico e ideológico do usuário da linguagem, o *locus* da enunciação. O foco de interesse da Análise Crítica do Discurso<sup>120</sup> (ACD), por exemplo, são as mudanças que ocorrem na vida social, sua implicação com a linguagem e as relações sociais de poder. Desta forma, Meurer (2005, p. 81) observa que os pesquisadores não podem estar interessados “apenas nos textos em si, mas em questões sociais que incluem maneiras de representar a ‘realidade’, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo”.

Essa forma de colonialidade cognitiva que se dá pela negação do Ser é muitas vezes responsável por fazer com que o oprimido projete em si a visão negativa que o opressor tem dele, de ser ignorante e incapaz, algo que ocorreu entre os Wai-wai na relação com os missionários, considerando que desse confronto os indígenas também criaram representações dos não indígenas nem sempre positivas. Havia entre eles e ainda há vários obstáculos, e um deles refere-se à barreira linguística, mas ela estava longe de ser a mais difícil de ser

---

<sup>119</sup> Para Moita Lopes (2003), a identidade social de uma pessoa é definida e construída “nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula [...]. Desse modo, as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais [...]”. Essa identidade, ressalta o autor, é um construto social/político, “e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal [...]”(MOITA LOPES, 2003, p. 20-21).

<sup>120</sup> Ainda que a vertente teórica Análise Crítica do Discurso (ACD) considere que a linguagem não se encontra separada da sociedade, as suas categorias analíticas (FAIRCLOUGH, 2008, p. 103) não serão seguidas nesta abordagem, mas mostraram caminhos para as reflexões levantadas nesta subseção.

enfrentada. Havia muitos silêncios intraduzíveis que os separavam, mas que hoje precisam ser “escutados”.

Se é por meio das práticas discursivas que as pessoas constroem os outros e também são construídas, para a compreensão da formação de um sujeito Wai-wai, a partir do discurso sobre o outro, o quadro a seguir mostra como os sujeitos Wai-wai entrevistados se percebem e percebem o não indígena a partir das instâncias de discurso, das atuais relações sociais, das ações e interações, pessoas e mundo material, construídos no confronto histórico:

**Quadro 14** - Modos de Ser indígena e não indígena para os Wai-wai

Modos de Ser indígena para os Wai-wai	Modos de Ser não indígena para os Wai-wai
<i>A primeira coisa com que eu comecei a brincar foi com o arco e flecha, que pra nós não era somente um brinquedo, mas, na verdade, uma arma. (Wirikî).</i>	<i>Se eles saírem da aldeia para cidade, vão ver que tem na cidade <u>bebida alcoólica</u> e outras coisas ruins; mas há também aqueles que pensam em coisas boas, querem ir para a cidade para estudar e não pensam somente em coisas ruins. (Wirikî).</i>
<i>Digo que não se deve queimar as florestas, que não se pode poluir os rios, que devemos <u>preservar a natureza</u>. E muito menos abandonar a nossa língua e nossa cultura. (Taniw).</i>	<i>Mas quando escutam música ou veem televisão, eles começam a <u>cantar e dançar igual ao branco</u>. (Taniw).</i>
<i>Tatuagem não pode, só pode pintura indígena. A pintura indígena não tem doença. (Arisiya).</i>	<i>Eu não quero casar com branco porque <u>branco judia da mulher</u>, ele deixa e vai embora. (Arisiya).</i>
<i>[...] o cacique <u>não deseja brigas entre os parentes</u>, por isso os nossos filhos se sentem intimidados, pois eles não desejam ser punidos pelo cacique, eles precisam seguir as regas. (Neytem Mawayana).</i>	<i>Hoje nós vivemos na aldeia em constante comunicação entre nós, não existem tantos conflitos porque o atual cacique, o Eliseu, ele nunca permitiu a entrada de <u>bebidas alcoólicas</u>. Quem vem da cidade para a aldeia não pode levar nenhum tipo de bebida com álcool pois é castigado. (Neytem Mawayana).</i>
<i>[...] nós íamos buscar timbó e batíamos o timbó na água para matar os peixes para comermos assados na beira do rio. Então, nossas brincadeiras eram muito boas [...] quando nós brincávamos, fazíamos com os <u>elementos da nossa própria cultura</u>. (Tio Tio).</i>	<i>[...] mesmo assim, nunca procuramos imitar as <u>danças dos brancos</u>, principalmente algumas danças, como o forró e outras. (Tio Tio).</i>
<i>Então, na época dessas festas, <u>a gente se pinta, a gente fica animado</u>, mas não é assim nos outros dias, quando nós queremos fazer outras festas. Eles não gostam muito. Aos poucos, eu estava tentando inserir outra festa tradicional e também tentando criar algumas festas em datas tradicionais. (Manasa).</i>	<i>Aprendi que eu não podia <u>falar palavrão</u> com os nossos parentes, que devemos conversar com nossos pais com carinho, e também que quando a gente vai falar com as autoridades nós temos sempre respeitar [...]. (Manasa).</i>
<i>Como vivemos no dia a dia na margem do rio, <u>assim como hoje, naquela época a água ainda não era poluída</u>. Assim, nós tomávamos banho, saltávamos nágua, brincávamos muito na beira do rio. (Eduardo).</i>	<i>Somente depois que eu comecei a aprender o português é que eu passei a entender o que eles estavam falando de mim. Eu enfrentei muita coisa desse tipo. Eles falavam de mim com <u>preconceito</u> [...]. (Eduardo).</i>

<p><i>Naquela época havia somente <u>arco e a flecha</u>, não havia <u>espingarda</u>. Havia <u>aqueles arcos com a ponta bem afiada e eram os próprios índios que faziam para matar os bichos grandes, como anta e paca.</u> (Irayki).</i></p>	<p><i>[...] como agora as pessoas usam rifles e espingardas, é provável que deixemos de fazer as flechas, elas já são pouco utilizadas. Hoje usam mais <u>armas</u>, mas elas também trazem riscos.</i> (Irayki).</p>
<p><i>Chama minha atenção nas crianças que aprendem o português a <u>capacidade que eles têm de ajudar</u> aqueles que não sabem, que não tiveram a oportunidade de estudar, principalmente os mais velhos. Sempre há um mais novo que acompanha um mais velho.</i> (Waytia).</p>	<p><i>Acho que todas vezes que se aprende qualquer língua, a primeira coisa que nos ensinam são as <u>cosias que não prestam</u> [...] Mas eu acho que eles <u>não querem ser brancos</u> não, eles querem Saber, como no meu caso.</i> (Waytia).</p>
<p><i>[...] se há uma comemoração, nós temos que nos pintar, <u>o cacique orienta que seja assim</u>. E é assim que nós conhecemos a nossa cultura desde criança, por meio da observação. Se hoje há uma festa, nós temos que nos pintar; se há uma conferência, temos que nos pintar. Nessas ocasiões nós podemos usar um cocar, um artesanato, alguma coisa nós temos que usar.</i> [...] (Ary).</p>	<p><i>Nós precisamos escrever a nossa própria história [...]. Por exemplo, <u>não me interessa saber quando Pedro Álvares Cabral chegou aqui</u>. O que importa é conhecer hoje a nossa realidade.</i> (Ary).</p>
<p><i>A minha mãe dizia que não era para eu <u>arranjar inimizade</u> [...], que não era para eu ofender ninguém, que não podia roubar as coisas dos meus amigos [...] Ela dizia que se eu fosse assim, eu iria <u>crescer melhor</u>. Foi assim que eu me criei.</i> (Woxuna).</p>	<p><i>[...] desde pequeno a gente buscava seguir os exemplos que os nossos pais nos davam. Algumas coisas, <u>algumas palavras os nossos pais não deixaram a gente aprender</u>.</i> (Woxuna).</p>
<p><i>Quando eu estudei na cidade, nunca esqueci minha cultura. <u>Eu não tenho vergonha de mostrar a minha cultura indígena</u>. Quando era dia do índio, eu dançava na escola.</i> (Pehci).</p>	<p><i>Os meus colegas que estudavam junto comigo não agiam comigo, com <u>preconceito</u>, mas os de outras salas sim. Quando eu saía no corredor, eles faziam alguns gestos para mim, porque eles pensam que os índios batem a boca, como eles vêm na televisão.</i> (Pehci).</p>

Fonte: Câncio, 2017.

De um lado, os modos de Ser indígena para os Wai-wai ainda se mostram fortemente ligados aos aspectos da cultura ancestral, numa forma de resistência cultural, o que é expresso no manejo do arco e da flecha ensinado pelos pais, desde a infância, como instrumento de defesa do território e de luta pela sobrevivência; a preservação da natureza e a não poluição dos rios aparecem como traços da educação indígena, assim como o respeito às orientações do cacique e dos mais velhos para que cresçam no respeito mútuo e assim vivam melhor; os elementos da própria cultura sempre procuram ser destacados e valorizados como marca de identificação Wai-wai; de outro lado, alguns modos de Ser não indígena os desagradam, pois são concebidos por eles como lesivos e maléficis, o que os desvirtuaria e colocaria em risco os principais traços de sua cultura. Entre os aspectos frequentemente criticados pelos Wai-wai estão o uso de bebidas alcoólicas, as palavras de baixo calão utilizadas nas relações

interpessoais, algumas danças não indígenas que os desagrada (talvez pela maior erotização dos corpos), o uso de armas de fogo e, em maior escala, o preconceito.

A partir dessa relação, pode-se observar que alguns fatos se impõem aos sujeitos. Os contextos locais são influenciados e delineados pelas decisões produzidas em outras esferas sociais, como é caso de situações em que decisões são tomadas nas reuniões na casa grande, *Umana*, com os indígenas e suas lideranças. As orientações compartilhadas entre eles constitui um dos componentes do contexto que influencia comportamentos e discursos, quando em situações de contato com os não indígenas.

Nesse sentido, Homi Bhabha (2013, p. 126) compreende um novo conceito de cultura, o qual passar a existir com aspectos de “verbo”, não mais como “substantivo”, ou seja, a cultura passa a ser híbrida, dinâmica, gerando trânsito de experiências entre os povos, criando novos significados para símbolos culturais. Além de que, segundo o mesmo autor, este conceito está ligado à questão da sobrevivência, quando os deslocamentos põem em choque diferenças culturais.

Ainda acerca da compreensão da formação do sujeito Wai-wai, há outros componentes igualmente importantes. Entre eles, destaco a visão e o modo como os Wai-wai se posicionam frente ao poder do outro (muitas vezes negando-o) e como realizam estratégias de empoderamento discursivo. As identidades sociais aqui compartilhadas foram construídas não mais nas singularidades, mas nas fronteiras das diferentes realidades. Trata-se, portanto de entre-lugares, compreendidos como um pensamento construído nas fendas, nas bordas, a partir das relações estabelecidas com os não indígenas, historicamente.

A expressão “ele quer ser branco” é muito utilizada entre eles quando há assimilação de um comportamento que se manifesta contra os princípios partilhados entre eles. No município de Oriximiná, por exemplo, devido as ruas da cidade não terem sinalização, nem fiscalização constante no trânsito, o índice de acidentes com motocicletas é muito alto. Por conta disso, um jovem Wai-wai morreu em um acidente de moto. Este fato é sempre recorrente nas falas dos Wai-wai para lembrar o que pode acontecer com os indígenas que vão para a cidade (e “esquecem” seus saberes), querendo “ser branco”, ou melhor, querendo se comportar como não indígenas.

Em suas reflexões acerca do papel da linguagem e do discurso na construção de representações, relações, papéis e identidades em diferentes contextos socioculturais, Fairclough (2008, p. 209) concluiu que

as formas pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são um aspecto fundamental do modo como elas funcionam, como as relações de poder são impostas e exercidas, como as sociedades são reproduzidas e modificadas.

É por isso que se diz que a construção das identidades sociais se dá na negociação e pode ser, portanto, transgredida. Essa transgressão, todavia, não instaura novos modelos, ela provoca fissuras numa dada forma de *Ser* e de se perceber no mundo. E, como mecanismo limítrofe nas relações de poder, não instaura, mas simula uma nova ordem; ela não apaga, mas perturba, interfere na norma vigente. A transgressão é, assim, um investimento no horizonte de sentidos de uma mesma ordem discursiva. Desta forma, a cultura Wai-wai não pode ser entendida como algo fixo e imutável, mas sim como um sistema fluido e aberto à reinterpretação. Essa ideia de cultura permite apreender que as normas, consideradas adequadas entre eles, são construídas na interação social e podem assumir características diversas, segundo o contexto cultural analisado.

Assim, no discurso estão envolvidas não só questões de natureza linguística, mas também aspectos sociais, culturais, ideológicos, históricos, entre outros. Desse modo, o discurso, além de espelhar relações sociais, ideologias, dogmas e hierarquias sociais, também constrói a realidade e as identidades sociais. Fanon (2009, p. 36) chama atenção para a importância da Igreja na consolidação do projeto colonial, cujo início de criação e desenvolvimento se deu com a invasão da América. Ele questiona o papel da Igreja e o lugar que essa instituição ocupou nesta estrutura de poder colonial, sendo também responsável pela legitimação da ideia de raça e da naturalização do sistema de hierarquias dos colonizadores em relação aos colonizados.

Pelo discurso religioso, por exemplo, a Igreja buscou manter seu domínio não só por meio da força ou do poder econômico, mas também exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites de interesses, levando, muitas vezes, os indivíduos a pensarem e verem o mundo a partir de um lugar que os colocava numa posição de subalternidade. Trata-se de uma influência sedutora que, entre os povos Wai-wai, funcionou como uma espécie de “conquista moral” para os norte-americanos, já que a colonialidade começa quando o “outro” é classificado pelo detentor do poder como inferior.

A partir destas considerações, questiona-se a elaboração e a imposição de um discurso religioso que menosprezou de maneira significativa a identidade cultural do povo indígena Wai-wai. Ou seja, evitou-se reconhecer os indígenas como seres inteiramente humanos, o que se deu por meio de um discurso intelectual cristão em tom de convicção, de certeza e de sabedoria, presentes no discurso religioso. Sob tal condição, o indígena foi

declarado impermeável à ética e aos valores. Foi também relacionado ao mal absoluto, por ser concebido como um sujeito corrosivo, como um elemento deformador da estética e da moral adotados como padrão de Ser pelos missionários norte-americanos. A *Colonialidade do Ser* se expressa, assim, nas formas de inferiorização das populações indígenas, aproximando-as ou distanciando-as de um modelo cultural, econômico, social e comportamental ditado pelo poder hegemônico.

Nas páginas iniciais da obra de Homer Dowdy, o qual se utiliza de um discurso religioso e doutrinador para narrar a introdução (em tom de pacificação) de novas regras morais religiosas estrangeiras entre os Wai-wai, é possível perceber como foi planejada essa inserção e qual era a expectativa missionária de conversão dos indígenas:

[...] os missionários concluíram que, se quisessem ganhar o povo, teriam de começar alcançando os homens e, por meio deles, as mulheres e as crianças. A prova de estar certo, este meio diferente de aproximação, veio muitas vezes nos meses seguintes, a começar com a conversão do mais improvável homem da tribo [Euká]. Esta e outras intervenções - algumas reconhecidas apenas tardiamente com a direção de Deus - vieram pela oração. Um homem começou a orar pelos uai-uais em 1926, quando, para o mundo, essa tribo era somente um nome alistado nos jornais embolorados dos exploradores do século dezenove. Ajudar a revelar o poder de Deus a esse povo foi preocupação de cristãos na América, Grã-Bretanha e outros lugares - de parentes, amigos pessoais, igrejas de origem dos missionários e suas entidades mantenedoras, e da Missão Evangélica da Amazônia (MEVA) [...] (DOWDY, 1997, p. 10).

Sabendo-se que não haveria possibilidade de conversão às novas regras de conduta propostas pelos missionários, logo estes imaginaram que não haveria conversão se todo o grupo não se convertesse. Então eles passaram a investir num plano da conversão individual (ao contrário do que ocorreu com muitos povos indígenas), iniciando por Ewká, o xamã e principal líder dos Wai-wai. Aos poucos, Ewká também passou a usar um quadro negro que havia conseguido com os missionários para ensinar os indígenas. Muitos deles chegavam até o xamã, e este os ensinava o alfabeto e a respeito do papel de Deus, sempre iniciando as aulas com oração (DOWDY, 1997, p. 171-216).

Souza (2014, p. 79) observa que havia urgência em colocar o papel de Deus no idioma Wai-wai,

pois a crença em Kaan se apoiaria na crença do Livro, e as representações e condutas WaiWai seriam fundamentadas no ensino do Papel de Deus. Histórias bíblicas do Antigo Testamento foram traduzidas para reforçar as noções da teologia cristã “tornando-se um espelho no qual os WaiWai poderiam ver a si mesmos” [...] reforçando as concepções sobre criação, pecado, Cristo. O interesse pelas histórias fez crescer o desejo de muitos WaiWai em dominar a arte de fazer o papel falar. Além das histórias,

músicas serviam paralelamente para a evangelização e o reforço dos dogmas cristãos.

Nesse jogo de forças sociais, os sistemas de valores e verdades se relativizavam, eram questionados e se sobrepunham, mas sempre eram mediados por muitos conflitos. Nesse sentido, a cultura de quem detém certos instrumentos de controle, como o conhecimento da língua de quem se deseja convertido, vai se sobrepondo por um poder, o qual se caracteriza como um “conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras – para governar o comportamento e o homem como dependente de tais mecanismos” (GEERTZ, 2001, p.32- 33). Entre os argumentos usados pelos missionários, havia aqueles que eram respaldados num padrão ideal de Ser, já que os indígenas eram concebidos como sujeitos corroídos pelos pecados, como expresso no seguinte trecho: “Há entre vocês alguns que gostariam de ser batizados. Vocês precisam abandonar seus pecados. Amem a Jesus e não ao pecado. Não nos imitem; imitem a Deus. Não sejam preguiçosos em ouvir o Papel de Deus” (DOWDY, 1997, p. 239).

Esta forma de colonialidade põe em questão a qualidade do Ser. Todavia, os discursos que a constitui se apresentam arbitrários. No que se refere aos Wai-wai, esses discursos geralmente se apresentam na forma de classificação do Ser, como por exemplo, a partir da definição de que se trata de irmãos menores, próprios para cuidar, educar e evangelizar sob os preceitos de quem os julga, atitude que pode ser evidenciada na descrição de Homer Dowdy (1997) sobre o processo de conversão dos Wai-wai ao cristianismo:

Os uai-uais por si mesmos não podiam crer como Eucá cria; os uai-uais reagiam de modos muito diferentes ao novo ensino. Apenas uma prática da nova fé era compartilhada por quase todo povo: assistir regularmente às lições dominicais em Canaxen. Com graus diferentes de atenção e interesse os uai-uais iniciavam o cântico de hinos em sua própria língua. Alguns fechavam os olhos durante as orações - embora muitos se sentissem mais seguros conservá-los abertos quando o céu estava sendo invocado (DOWDY, 1997, p. 168).

Ainda que este processo tenha sido permeado de desconfianças pelos indígenas, os missionários os viam como irmãos menores que precisavam ser ajudados e salvos do pecado. Nesse sentido, Catherine Walsh (2007, p. 29) é bem categórica quando diz que “A colonialidade do Ser se refere assim à não existência e à desumanização, uma negociação do status do ser humano que se iniciou dentro dos sistemas de cumplicidade do colonialismo e escravidão”.

Acerca do processo de colonização, Dussel (1994) e Maldonado-Torres (2007) explicam que a construção da razão e do projeto de modernidade não foi erigida a partir do

conceito fundador da filosofia Cartesiana, sustentada no *ego cogito* (penso, logo existo). Este projeto começou a se sustentar um século antes, a partir da frase de Henán Cortés *ego conquiro* (conquisto, logo existo) durante a conquista do México a princípios do século XVI. Tal fato tornou-se a “carta de apresentação” do homem colonizador na América, configurando-se pano de fundo e estabelecendo as relações de poder, por meio do “quem sou”, nas relações “conquistador-conquistado”, para o estabelecimento de quem é ser Europeu, sendo assim um dos grandes sustentos da lógica e dos argumentos da colonialidade, que também se fará presente, de outras formas, dentro dos grandes conflitos da modernidade (Liberalismo-Capitalismo).

Desta forma, a ideia de ser, sob esta lógica, está intimamente relacionada à instrumentalidade ou funcionalidade frente ao outro, que é a base sobre a qual se desenvolveu a modernidade, questionando quem é mais humano que os outros. Trata-se de empreender esforços para justificar as práticas opressoras e naturalizar a escravidão e a servidão em nome do progresso e de Deus, o que se estabeleceu por meio da vulgarização de práticas, mecanismos de violência e da naturalização de relações de desigualdade e de injustiça.

Ao relatar em sua obra as estratégias discursivas de Bam<sup>121</sup> para convencer e introduzir o cristianismo entre os Wai-wai, por meio do ensino, Dowdy apresenta um mundo espiritual duplo em natureza (indígena - cristão), buscando introjetar no sujeito uma visão unilateral de contato com o Deus ocidental, colocando o indígena sujeito da história e da direção do seu processo de liberdade e de progresso, quando escolhesse Jesus, pois os indígenas eram vistos como prisioneiros dos espíritos (Kworokjam), como observado no trecho a seguir:

O Papel de Deus era como um novo feitiço [...] O ensino de Bam enfatizava os contrastes do mundo espiritual. — Jesus morreu e ressurgiu para destruir os maus espíritos - dizia. — Ele se sacrificou para libertar os cativos, prisioneiros dos maus espíritos. Jesus cortou as amarras e anulou o poder dos tabus. Se fez isso, como poderia Ele conviver ao lado dos maus espíritos dentro de você? Você precisa escolher entre Jesus ou os espíritos. Se Ele entrar, o maligno tem que sair. (DOWDY, 1997, p. 167).

Assim, fundamentados na razão humana e no cristianismo como o instrumento do saber verdadeiro, enquanto descoberta, os missionários já sinalizam entre os Wai-wai o poder dos norte-americanos sobre os indígenas. Em 1984, o Novo Testamento completo chegou às mãos dos Wai-wai (DOWDY, 1997, p. 276), e em 2002 o missionário linguista Robert

---

<sup>121</sup> Os Wai-wai chamavam o missionário Roberto Hawkins de “Bam”, devido à dificuldade de pronunciar o nome “Bob” (SOUZA, 2014, p. 52 ).

Hawkins entregou a eles a Bíblia completa, o Antigo e o Novo Testamento (SOUZA, 2014, p. 86).

É importante observar, também, que os remédios alopáticos fizeram parte fundamental da estratégia missionária, pois eram constantemente associados ao Deus cristão. Eles viam que os missionários usavam “bolinhas brancas e macias e do líquido que esguichava através de um espinho brilhante” (DOWDY, 1997, p. 96) no tratamento das doenças que tanto castigavam os indígenas. Assim, os medicamentos passaram a ganhar muita importância devido às curas proporcionadas, competindo agora com o interesse pelos facões e machados.

Souza (2014, p. 39) explica que “os missionários administravam as doses necessárias sempre seguidas de oração, de modo que, para as representações indígenas, a cura, mesmo provocada pelos remédios, era atribuída ao Deus cristão”. Assim, as representações missionárias davam conta de que todo o conhecimento é, antes de tudo, conhecimento do próprio Deus, de modo que, para os missionários, associar a alopatia à ação divina estava em pleno acordo (DOWDY, 1997, p. 123).

Ancorados em valores fundamentais da sociedade moderna, tais como a liberdade e a prosperidade, renovação e controle dos processos educativos, tais ideologias estavam vinculadas a interesses político-econômicos e de divulgação ideológica de sua doutrina. No entanto, como bem pontua Wallerstein (2007, p. 115), sobre a dominação ocidental de acordo com os interesses daqueles sobre os quais se impunha o domínio, “com o passar das décadas, os que eram “assimilados” e, portanto, tornavam-se ocidentais e até mesmo cristãos descobriram que sua assimilação não levava, como prometido, à igualdade - igualdade política, econômica e, acima de tudo, social”.

Na perspectiva de um exercício decolonial, Maldonado-Torres (2007) considera que a emergência da reivindicação de identidades negadas deve ser uma prática fundamental na descolonização do ser, pois se trata do reencontro do sentido do ser humano, e do ser em geral, por parte daqueles que foram considerados na modernidade como meros humanos. É a liberação de grandes imaginários ao arbitrário, é a ação responsável frente ao outro. Esta reivindicação da identidade negada historicamente é manifestada na fala dos professores Wîrîkî e Tio Tio, ao narrarem sua inserção nos movimentos indígenas e a importância da comunicação em língua indígena e em Língua Portuguesa para poderem dialogar em razão dos conflitos vivenciados pelo seu povo:

*Lembro que quando participava dos movimentos indígenas, onde eu via também os outros povos indígenas, ficava preocupado porque eu precisava me expressar. Eu ficava me questionando o que acontecia. Os brancos e as autoridades percebem quando alguém fala bem, fala correto. Essa pessoa já não fala somente a sua língua indígena, ela já aprendeu o português. Nem por isso a gente não pode dizer que ele não seja mais um indígena. Claro, são indígenas, mas também aprenderam a outra língua, a língua do branco (ENTREVISTA com professor Wîrîkî, em 27/06/2016).*

*Depois que eu aprendi a falar português, posso dizer que houve algumas mudanças na minha vida. Eu fui o primeiro intérprete entre as lideranças, viajava para Belém, para São Paulo, para Manaus. Todo tempo eu era chamado para esse trabalho, para as reuniões (ENTREVISTA com professor Tio Tio, em 24/11/2016).*

A consciência de Wîrîkî e Tio Tio de que precisam estudar mostra a possibilidade encontrada por eles de deslocar o sujeito, sensibilizando-o, como uma resposta aos que ainda se encontram aprisionados em posições de subordinação, quando da não reivindicação de seus direitos. Para os pensadores decoloniais, como Fanon, uma saída para o problema da “colonização do ser” é a inserção de um novo lugar de fala, de um novo lugar de enunciação, dando a ele a oportunidade da palavra a partir daquilo que potencialmente pensa e sabe.

É importante considerar que há também entre os Wai-wai mecanismos de manutenção do poder que reproduzem certos modos de ser, como práticas que são transmitidas e adquiridas graças aos modos de ser indígena. Esses modos de ser também estão relacionados ao eixo cognitivo, ou seja, à produção e organização do saber, na forma de preceitos explícitos e implícitos, construídos no discurso pelas versões do mundo social, que posiciona os indivíduos nas relações de poder. Tais aspectos podem ser observados na fala de Waytia, ao avaliar e validar o que é bom e o que é ruim nos modos de ser e na cultura do outro:

*O que ajudou a anular a diversidade na aldeia não foi a comunicação, o que anulou foi a religião, no meu ponto de vista. Eles chegaram lá e acabaram com tudo. Não foi por que a pessoa aprendeu português que não vai mais haver aquele ritual, não vai ter mais pajé, não vai ter mais nada. (ENTREVISTA com Waytia, em 27/06/2016).*

A negação da informação, da comunicação, cercearia então a possibilidade do diálogo, da circulação dos saberes e das informações. No entanto, é preciso, pela aquisição da língua hegemônica, descortinar as ideologias, conhecer o pensamento do outro para combater a inferiorização que eleva o indígena a uma posição subalterna na sociedade, negando a sua autonomia intelectual, e que o liga ao mal, ao diabo, à despersonalização.

Van Dijk (2015, p. 117), ao falar do poder como controle, observou que os grupos possuem maior ou menor poder se forem capazes de exercer (maior ou menor) controle sobre os atos e as mentes dos membros de outros grupos. Todavia, pontua que os grupos podem exercer controle sobre outros grupos ou apenas controlá-los em situações ou domínios específicos. Opondo-se à ideia de que não houve resistência aos discursos missionários, mesmo que no contexto da aldeia eles assumissem a função de intérpretes do texto sagrado, os Wai-wai também manifestavam resistência às estratégias dos missionários, conforme descrito por Dowdy:

Os uai-uais não encontravam dificuldades para compreender que Deus era um espírito. Os maus espíritos viviam entre o povo e os governavam; assim seria com o Espírito de Deus, se eles preferissem. De fato, Jesus tornou-se para todos apenas mais um espírito, acrescentado ao número ilimitado de espíritos que normalmente vivia ao redor deles (DOWDY, 1997, p. 168).

Souza (2014) comenta que segundo os relatos registrados pelos missionários, “a primeira viagem não atingiu o objetivo desejado, no sentido de que o cristianismo dos missionários da UFM não teve poder para modificar as práticas e representações WaiWai”. Pois não houve aceitação dos Wai-wai “em seu estômago”, ou seja, às normas do cristianismo protestante, aos pensamentos, percepções e ações. O autor explica que a expressão “em seu estômago” possui a mesma ideia que “segurar Jesus” (ahsî pînkakî) para os Wai-wai, o que entre os evangélicos tem o sentido de “aceitar Jesus no coração”. Desta forma, a expressão Wai-wai *hsî pînkakî* é usada “no imperativo, assim como está escrito, dando a ideia de não soltar de nenhum modo, isto é, ‘segure firme e não solte mais’, dá a ideia de conversão ao cristianismo na língua WaiWai” (SOUZA, 2014, p. 39).

Para tanto, várias estratégias linguísticas eram mobilizadas para que os Wai-wai fossem evangelizados. A ideia da pretensa falta de capacidade indígena para a aprendizagem era negada a cada investida dos missionários norte-americanos. Dowdy (1997) descreve um momento da desconstrução dessa ideia no decurso do trabalho de alfabetização, pelos métodos de ensino da Língua Inglesa, para aprender a Língua Wai-wai na Aldeia Mapuera:

Eucá convivia muito com os missionários. Era ainda informante para o estudo da língua *uai-uai* e para a tradução das Escrituras. Os missionários eram uma espécie de Paulo, e ele, um Timóteo. Mas, freqüentando o lar dos missionários e vendo as ferramentas do homem branco, Eucá desenvolveu um apetite pelas coisas que possuíam [...] Eucá lia e tornava a ler até decorar as histórias e versículos que Bam e ele traduziam do papel de Deus [...] De sua escrivaninha expedia cartas aos *uai-uais* que sabiam ler, aos missionários em *Canaxen*, e até para Achi, que estava de férias nos Estados Unidos (DOWDY, 1997, p. 171-172).

Com muita clareza Dowdy descreve que Ewká era considerado um informante para que os missionários se apropriassem da Língua Wai-wai com a intenção de convertê-los ao cristianismo. Todavia, esta resposta positiva também negava-lhe a percepção etnocêntrica da incapacidade intelectual indígena, uma vez que o xamã cada vez mais se aprofundava no conhecimento linguístico para a comunicação escrita na língua indígena, tendo como referência a Língua Inglesa.

Mesmo que reconheça esta capacidade, o linguista americano ainda assim, a partir de uma analogia entre eles com os apóstolos bíblicos Paulo e Timóteo, o coloca numa posição inferior de discípulo, de aprendiz, subalternizando-o nesta relação mediada pelo conhecimento linguístico. No evangelho, Timóteo era um ferrenho discípulo de Paulo, ajudava-o a pregar o evangelho. Todavia, este jogo de mistificação entre os sujeitos e seus nomes, utilizando como recurso os fundamentos da Bíblia, é compreendido aqui como um eufemismo utilizado para desgastar a evidente ação de um discurso contaminado pelas ideias de exploração capitalista, pelo uso da linguagem, num jogo retórico cujo objetivo foi diminuir as feições da ação de exploração, provocando, por meio de um discurso persuasivo, reações emocionais no leitor.

Os missionários pautavam-se nas ideias básicas sobre os indígenas de que havia neles certa incapacidade intelectual para a aprendizagem, incapacidade para mudanças, e que o estágio de selvageria não permitiria tais avanços. Nesse sentido, Giralдин (2002) assim observa:

Em meados do século XIX, os missionários, e talvez a grande maioria da sociedade, estavam convictos de que a humanidade estava dividida em dois grupos: de um lado, os selvagens; de outro, os civilizados. Além disso, os missionários acreditavam que os povos que viviam, de acordo com tal sistema classificatório, no “estágio” da selvageria, eram pessoas infelizes (Rocha, 1988); o que significa dizer que a forma adequada à sociabilidade, somente seria realizada no “estágio” da “civilização”, à qual se associava a felicidade. Além da infelicidade, o proposto “estágio selvagem” da sociedade era marcado também pela “ferocidade”. Enfim, considerava-se que a vida dos povos “não-civilizados” era na selva – como os animais –, considerando-os, portanto, selvagens e ferozes – como as feras –. Cabia, então, aos religiosos a missão “humanitária” de tirá-los desta vida “selvagem”, “feroz” e “infeliz”. Por isso, associava-se civilização à catequese. Através da catequese religiosa seria possível atrair os “selvagens” à “civilização” e a uma vida mais “feliz” (GIRALDIN, 2002, p.7).

Do ponto de vista doutrinário, pode-se dizer que a prática de evangelização indígena já se configura, para os norte-americanos, representando aqui o centro do poder e a expansão capitalista na América Latina, como um neocolonialismo na Amazônia. Neste aspecto, para

Oliveira (2010), o movimento dos Wai-wai em direção ao cristianismo segue um padrão convencional comum às narrativas evangélicas, onde a ênfase é a redenção do indivíduo enquanto ser moral autônomo e intrinsecamente mau. Fica evidente, portanto, que o indígena é relacionado ao mal absoluto, por ser concebido como um sujeito deformador da estética e da moral adotados como padrão, segundo as novas orientações religiosas ocidentais.

Howard (1993) considera que a conversão dos Wai-wai ao credo evangélico levou-os a uma modificação radical. Entretanto, também argumenta que os indígenas não ficaram inteiramente submissos aos missionários. Segundo a pesquisadora, os missionários se aproveitaram da habilidade dos Wai-wai de visitar outros grupos para, através deles, atraí-los a si com intuito de conversão. Os Wai-wai, por sua vez, valeram-se dos bens de troca, dos remédios, da escrita, dos novos poderes espirituais proporcionados pelos missionários para dominarem outros povos indígenas.

Esta questão pode ser confirmada na fala do professor Taniw, quando demonstra e defende a importância de conhecer a realidade do não indígena para reivindicar seus direitos, quando espoliados por eles:

*Estamos conhecendo a realidade do branco, coisa que para nós era desconhecida há muito tempo, porque quando vínhamos para a cidade nós ficávamos com muito medo, hoje esse medo já não existe mais, nós já sabemos conversar, quando precisamos de alguma coisa nós procuramos as autoridades, quando precisamos voltar para a aldeia nós procuramos outra pessoa para ajudar na nossa viagem, no nosso retorno (ENTREVISTA com professor Taniw, em 27/06/2016).*

Assim, para os Wai-wai, dominar a fala e a escrita daqueles que podem colocar em risco seus direitos, constitui uma estratégia de desconstrução de poder sob o jogo de forças da linguagem, considerando que nas sociedades hegemônicas as instituições se comunicam por meio de signos fechados e pelos discursos de convencimento. Portanto, o discurso persuasivo é sempre a expressão de um discurso institucional. E a sua apropriação pressupõe, para Taniw, ter acesso ao ato de fala de um comando exterior à sua cultura, mas que também lhe confere poder social nesse outro contexto .

O trabalho de evangelização entre os Wai-wai foi muito intenso e divulgado para justificar a ação dos missionários nas aldeias, mas sempre houve especulação entre os indígenas de que também havia interesse por parte dos religiosos nas riquezas minerais da floresta, assunto muitas vezes silenciado nas aldeias. No livro *Massacre*, publicado em 1998 pela editora do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), há a acusação de que os primeiros

missionários evangélicos que se estabeleceram entre os Wai-wai realizavam atividades mineralógicas com mão de obra indígena (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Os interesses religiosos dos missionários também se constituíam em interesses políticos, pois eles interferiam consideravelmente na forma de organização e nas relações entre os grupos. É possível caracterizar o discurso religioso entre os Wai-wai como dogmático, dado a sua natureza de inquestionabilidade. Entre outros aspectos narrados por Dowdy (1997), acerca do processo de conversão dos Wai-wai ao cristianismo evangélico, observou-se mecanismos que acentuaram a persuasão no discurso religioso na aldeia. Dentre eles, a sua própria narrativa revela um discurso carregado de imperativos, elaborado em tom dramático de libertação, de salvação e pecado, o que revela a ideia de que há caminhos prontos a serem seguidos.

Tudo isso passou a influenciar a vida social do Wai-wai de modo muito marcante. Eles começaram a fumar em segredo, houve a emergência de uma consciência de pecado, como aspectos novos e estranhos na cultura. Essas atitudes mostram-se como formas de resistências ao novo padrão cultural imposto que pretendiam anular cosmovisões, filosofias e religiosidade dos indígenas a partir da construção de um outro sujeito.

Com o passar do tempo, muitas mudanças aconteceram entre os Wai-wai, além da autoridade do cacique, a missão de compartilhar o conhecimento foi passada ao papel social do professor, mesmo que este não seja entre eles considerado uma liderança, como os caciques e os pastores indígenas, o professor é uma peça chave no processo de aprendizagem desenvolvido na escola da aldeia. Essa autoridade do professor é manifestada na imagem que este novo enunciador constrói de si, uma vez que esta nova imagem é construída por meio das características linguísticas e sociais partilhadas por eles:

*É por isso que nossa educação escolar indígena precisa ser diferenciada. Existe Lei que prevê isso, a Lei N.º 11.645, que diz que a cultura afro-brasileira e indígena precisa manter suas tradições, mas, para isso, nós temos que ir ao foco de nossa cultura e mostrar nossas tradições. Mas pode acontecer que alguém questione isso, em todo caso, é preciso compreender que a cultura é fundamental (ENTREVISTA com professor Wîrîkî, em 27/06/2016).*

*Quando eu conto histórias sobre os conflitos isto chama a atenção deles, eles ficam quietos, pensativos e analisam o que é dito (ENTREVISTA com professor Taniw, em 27/06/2016).*

Tanto a fala do professor Wîrîkî quanto a do professor Taniw enfatizam a autoridade do professor. Há, nas suas falas, o desejo de guiar e ensinar. A palavra, o discurso e o poder se contemplam de modo a irromper com os estereótipos produzidos do civilizado, do

incivilizado, anteriormente alimentado pelo discurso religioso. As formas de resguardar suas tradições instauraram-se agora na aldeia de modo que, para os Wai-wai, é possível resguardar sua cultura, mas também é necessário viver essas transformações culturais sem se destituir de sua própria identidade enquanto povo indígena.

Todavia, como observou Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 135),

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidade são, pois, identificações em curso.

A língua, portanto, não é usada apenas para transmitir informações, mas assume o sentido de cumprir objetivos determinados na comunidade ou negociados neste mesmo espaço pelos seus interlocutores. Entre os muitos objetivos por trás das estratégias de um processo comunicativo está a intenção de comunicar ao interlocutor a posição que o indígena acredita ocupar nos diferentes contextos sociais.

Desta forma, pode-se dizer que a relação entre os Wai-wai e os missionários foi uma relação estabelecida no conflito, mas também na partilha num mesmo espaço, por mais que eles se negassem mutuamente. Nessa relação, os dois modos de enunciação estavam relacionados em um mesmo discurso, o discurso religioso. Tal discurso conferia aos missionários uma imagem de homem que possuía outro deus, despertando a curiosidade dos indígenas. O tom de certeza, de sabedoria, aliados às práticas de ensino para a leitura da Bíblia, presentes nos discursos dos missionários revelam as estratégias de *Colonialidade do Ser*, mas também chamava atenção dos indígenas. Ao observarem essas estratégias persuasivas, os recursos linguísticos engendrados nesse processo, os Wai-wai incorporaram alguns preceitos que foram utilizados em seus discursos persuasivos para o convencimento e também para poderem exercer certa influência no contato com outros povos indígenas da região.

#### 5.4 Colonialidade do Saber: *transgressões e tensionamentos entre conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas*

*Mas depois houve outro momento em que tentei vir pra cidade. Eu me planejei de novo e disse que agora ia dar certo, pois eu já conseguia me comunicar melhor com os brancos. Na aldeia eu já falava mais um pouco de português com eles, eu aprendia com eles quando iam para a aldeia.*

(Wirikí)

A Colonialidade do Saber está relacionada às formas hegemônicas de conhecimento e impõe-se nas configurações de hegemonia epistêmica, política e historiográfica. Este tipo de colonialidade utiliza-se das formas de produção de conhecimento como *locus* de legitimação cultural, descartando formas, sujeitos e lugares outros de se conceber e disseminar o conhecimento. A introdução da escola entre as populações indígenas mostrou uma série de conflitos entre as lógicas de aprendizagem da cultura ocidental e as tentativas de enquadramentos dos indígenas nesses modelos de comportamentos institucionais. No que se refere aos povos Wai-wai, a construção dessa lógica se deu e ainda se dá entre transgressões e tensionamentos no confronto entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas.

À repressão de outras formas de produção do conhecimento não europeu, Quijano vai designar *Colonialidade do Saber*. Aqui nega-se o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, por considerá-los primitivos e irracionais pelo fato de serem “outra raça”, diferente do que se estabeleceu como padrão e, por conta disso, sem referência. Mignolo (2003) observa que os espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e a civilização dos povos a partir de critérios relacionados ao desenvolvimento da escrita alfabética.

Entre os Wai-wai da Amazônia setentrional, as condições e os dispositivos de poder utilizados na conversão pelos missionários norte-americanos, mostram que esses povos indígenas vivenciaram um longo período de emergentes problemas relacionados aos Direitos Humanos, pois, como visto anteriormente, entre eles ocorreu a manutenção da desigualdade, da racialização, da subalternização e inferiorização dos seres, assim como de suas lógicas de racionalidades. Pois a língua indígena era descrita e ensinada na perspectiva do dominador.

Mesmo em situações em que muitas vezes o diálogo era desprezado entre eles (os estrangeiros se consideravam detentores do direito de subjugar para explorar), foi no reconhecimento das diferenças entre si e o outro, que os Wai-wai encontraram formas de resistir. Foi pelo conhecimento do não indígena que eles tramaram formas de transgressão da ordem vigente, como destacado no trecho da fala de Wirikí acima, ao narrar como na

convivência com os “brancos”, mediante o aprendizado da nova língua, ele se preparou para ir à cidade (transgredindo uma ordem vigente) onde eram proibidos de estar.

Quijano (2005) e Mignolo (2003) explicam que os mecanismos de genocídio e silenciamento dos falantes indígenas e de seus conhecimentos são resultantes do processo colonial iniciado com uma nova rota marítima, o circuito Atlântico, que trouxe alguns países da Europa para a América Latina dando início ao processo de colonização. Esse processo descrito por Quijano (2005) tem quatro etapas que atuaram no contato entre colonizador e colonizado:

- 1) há uma classificação e reclassificação de sujeitos – indígenas e europeus são construídos em discursos políticos/científicos como pertencentes a sociedades distintas hierarquicamente;
- 2) ocorre a criação de estruturas institucionais que articulam e administram essa classificação – Estado, governos, escolas, igrejas, universidades dentre outras;
- 3) ocorre também a criação de espaços em que essa classificação se institucionaliza: os indígenas vivem em áreas indígenas e os não indígenas constituem a sociedade nacional *stricto sensu*;
- 4) e desse processo surge a formulação de perspectivas epistemológicas que canalizam uma nova matriz de poder – a nova produção de conhecimento (QUIJANO, 2005, grifo do autor).

É nessa “superposição” da epistemologia ocidental que, em sua universalidade, neutralidade e objetividade, são negados os corpos situados em contextos históricos específicos e as epistemologias que os povos indígenas produzem (MIGNOLO, 2006). É desse entre-lugar e desse silenciamento das epistemologias indígenas que irá resultar, por exemplo, as narrativas de transição que hierarquizam as sociedades entre modernas e tradicionais (MIGNOLO, 2003) como base da construção de discursos fundamentados em conceitos científicos que desvalorizam práticas de significar o mundo diferentes das da Europa, como os conceitos sobre escrita.

A subalternização dos conhecimentos vai ocorrer, então, a partir da *Colonialidade do Saber*, conceituado por Quijano (2005) como “colonialidade do poder/saber”. Nesta relação, há a criação de uma alteridade, o indígena é visto como outro, marcado por aquilo que lhe falta: falta ciência, falta civilidade, falta humanidade. Conforme Clifford (1998), passam-se a se constituir nas ciências também outros discursos científicos legitimados, como o da Linguística e da Antropologia, que criam verdades sobre as sociedades indígenas, enquadrando-as e imobilizando os povos e as línguas. Portanto, a *Colonialidade do Saber* é uma perspectiva de análise crítica da produção da hegemonia e da consolidação de conceitos

sobre língua e linguagem, que mais dizem ao falante *como* falar, sobre *o que* falar e *com quem* ele pode falar, do que descrevem suas práticas discursivas.

Em meados do século XX, a questão das línguas indígenas no Brasil passou pelas mãos de instituições missionárias como o SIL, e mais tarde pelas de linguistas e antropólogos formados no modelo científico norte-americano seguindo “o fetiche do fonema” (SOUZA, 2007, p. 152-153). Os usos da escrita alfabética e elementos fundamentais para conceitos de identidade eram construções que não faziam parte das vivências dos povos indígenas. Assim, não é possível considerar no Brasil o conceito língua sem se analisar a colonialidade do poder/saber, os agentes e as políticas envolvidas nesses processos, pois eles também são parte constituinte dos conceitos de língua e linguagem.

Compreender as ideologias de salvação, civilização e subalternização que estão contidos nesses conceitos e suas implicações para as práticas linguísticas dos grupos indígenas são fundamentais quando está em questão a escolarização para os povos indígenas. A perspectiva crítica aos processos de exclusão e estigmatização desses povos, os quais sempre construíram lógicas de conhecimentos fora da escola, que não se enquadram e desafiam os modelos ocidentais, é considerada uma prática decolonial e transgressora, uma vez que tal pensamento possui uma genealogia que não está fundamentado nos moldes ocidentais de produção e validação do conhecimento, mas reemergem no pensamento e no fazer decolonial.

Entre os mecanismos de silenciamento dos falantes indígenas apontados por Quijano (2005), destaco o discurso político/científico utilizado pelos missionários norte-americanos para marcar a diferença entre eles e os Wai-wai como pertencentes a sociedades distintas hierarquicamente. Isso fica evidente em muitos trechos da obra de Homer Dowdy (1997, p. 9) sobre a história de “como Eucá e seu povo trocaram o medo pela fé em Cristo”:

O povo parecia mesmo ter sido preparado por Deus para o trabalho que o Senhor estava prestes a realizar nele e por meio dele. Isto se tornava evidente, à medida que a degradação e decadência em sua vida pregressa se faziam conhecidas. Desde que nenhum homem sobrevive num vazio, os wai-wais foram sendo preparados para receber a mais profunda mudança que lhes era oferecida.

Ao impessoalizar o discurso, Dowdy atribui a Deus o trabalho de conversão dos Wai-wai ao credo evangélico, buscando “proteger a face” dos missionários diante desse projeto de invasão e de tentativa de sobreposição ao conhecimento do outro, dando ideia que eles foram “autorizados” a essa investida por um ser superior, Deus. Isso fica mais evidente quando ele busca esquivar os missionários do contato direto com os indígenas, fundando um

contato direto dos Wai-wai com Deus, o que fica evidente quando diz “o trabalho que o Senhor estava prestes a realizar nele e por meio dele”. O discurso político/científico é um recurso utilizado por Dowdy para mostrar que tal investida foi necessária porque os Wai-wai viviam na degradação e na decadência, num vazio. A ideia de vazio está relacionada à desqualificação dos conhecimentos indígenas diante dos conhecimentos dos norte-americanos, e é um recurso hierárquico de legitimação deste último saber.

No entanto, para que fosse possível adentrarem ao território indígena e instituírem o conhecimento ocidental entre os Wai-wai, era necessário que estivessem vinculados a uma estrutura institucional, neste caso a Igreja, como entidade mantenedora, e à Missão Evangélica da Amazônia. Para tanto, a palavra de Deus passa ser usada como arma. O comportamento moral e o modelo de *Ser* ocidental são postos como referência numa ordem de classificação que diminui e demoniza os indígenas. É pelo discurso religioso que é articulada e administrada essa classificação, como pode ser verificado no relato de Dowdy sobre o início do plano de catequização, em 1948:

[...] três irmãos sabiam que pela frente havia ainda uma violenta batalha a ser travada, com um objetivo claro e definido - a invasão de um grande território ainda totalmente dominado por Satanás, usando a Palavra de Deus como arma. Os irmãos Hawkins - Nilo, 33 anos, Rader 30 e Roberto 26, todos altos, rijos, com olhos brilhantes e corações compassivos, tinham lastro para semelhante aventura. Cresceram num lar no Texas, tendo no pai um exemplo vivo dos padrões bíblicos tradicionais, onde as doutrinas do pecado e salvação foram corretamente valorizados.

A ideia de que os Wai-wai era um povo que vivia no mundo das sombras e do pecado foi sustentada num conceito hegemônico de saber, construído pela diferença entre as sociedades, em um processo subalternizante que considera e impõe essa diferença como uma dependência que as sociedades indígenas devem ter para com o não indígena. Assim, os Wai-wai deveriam chegar às vivências dos norte-americanos, os quais representariam o maior grau de evolução. O reflexo disso foi o cerceamento da Língua Portuguesa, e a restrição com outros não indígenas naquele território por um longo período.

Essa percepção da realidade se deu também a partir da demarcação hierárquica de espaços. Sob o argumento de que a palavra de Deus era levada por meio de um “ministério transcultural” e que, para isso, era preciso haver condições para que eles alcansassem o povo Wai-wai, os missionários norte-americanos se dirigiram à Georgetown, capital da Guiana, buscando permissão para adentrar ao território indígena.

Mas os funcionários da colônia britânica não estavam tão convencidos como os irmãos do Texas de que os *wai-uais* precisavam do evangelho.

Particularmente, um comissário colonial, um inglês de elevada estatura, fez muita oposição ao plano dos Hawkins [...] Mas a despeito de suas repetidas recusas os irmãos persistiram. Finalmente Nilo e Roberto descobriram que a oposição do comissário não tinha fundamento legal. A lei permitia aos ministros do evangelho irem a qualquer parte da colônia sem qualquer empecilho. Assim mesmo o comissário se recusava a conceder a licença, até que em janeiro de 1949 o agente inglês foi transferido para um posto mais tranquilo [...] (DOWDY, 1997, p. 51, grifos do autor).

A permissão para chegar ao território Wai-wai exigiu a criação de estratégias e de um forte aparato de Estado, ou seja, a influência dos “ministros do evangelho” junto às autoridades locais. Esses recursos, cujo objetivo é a integração, serve como mecanismo para proteger as disparidades surgidas em meio ao sistema mundial e como máscara ideológica para justificar a manutenção de tais disparidades pela imposição de um saber. Afinal, a marcha para a economia-mundo tende diminuir as distâncias econômicas e sociais entre as áreas distintas, com fins no progresso e no interesse direto daqueles que impõem agora o domínio (WALLERSTEIN, 2007, p. 114).

Acreditava-se que as diferenças entre os missionários e os Wai-wai criaria uma dependência exterior ao território indígena, ligada ao espaço norte-americano. Mas os indígenas manipularam a estada deles no próprio território até que também fossem consumados, pelo embate, os seus interesses. Essa breve recaptulação ajuda a compreender como se instaura entre os Wai-wai o processo de formulação de perspectivas epistemológicas ocidentais, o que se dá por meio do exercício de uma liderança moral e intelectual, fazendo concessões, dentro de certos limites dos interesses conjuntos dos missionários norte-americanos.

A nova forma de produção de conhecimento é denunciada nas práticas de violência presentes no processo de aquisição da nova religião, na introdução da escrita e da manutenção da língua indígena com fins na catequização, muito evidentes na narrativa de Dowdy sobre a conversão de Ewká. Pode-se dizer, assim, que as práticas discursivas adotadas pelos missionários entre os indígenas passam por um contínuo de imposição, necessidade, apropriação, resistência e ressignificação indígena.

O primeiro choque entre eles ocorreu quando os estrangeiros começaram a utilizar a língua como um mecanismo de privação e isolamento, e com a introdução da escrita para fins de questionar a cultura indígena com os fundamentos na cultura ocidental; enquanto os Wai-wai se interessavam por esse recursos para dialogar com outros povos e transitar por outros espaços alternativos de conhecimentos. A língua para os missionários era um instrumento de assimilação e de (des)caracterização cultural. Enquanto para os indígenas a língua possui uma

relação orgânica que nutre não somente o corpo de coisas boas, mas também a alma, por meio da sabedoria, adquirida com a maturidade. A visão que os Wai-wai possuíam de língua ia de encontro à perspectiva utilitarista dos missionários, sustentada numa relação assimétrica de poder. Neste período a Língua Portuguesa era embargada pelos missionários no território indígena.

Ao tentar compreender a relação dos Wai-wai com as palavras da língua, Catherine Howard (1990, p. 21) explica que para eles há palavras pacíficas, ou seja, aquelas que entram pelo ouvido e vão até o ventre, às partes do corpo onde mora a alma, as emoções e a sabedoria. Quando as palavras alcançam este lugar, então elas educam, acalmam as pessoas e fazem a alma ficar mais “dura”, firme ao corpo, é quando a pessoa torna-se madura, sábia, socializada. Este estado de maturidade e de sabedoria só é alcançado por aqueles que possuem as almas mais “duras”, como os antigos xamãs e atualmente os pastores. Por meio de suas palavras pacíficas e “endurecedoras”, eles são capazes de moldar e firmar as almas nos corpos das pessoas, ou seja, são capazes de “amadurecer” os outros (CAIXETA DE QUEIROZ, 1999, p. 275; HOWARD, 1990, p. 21).

Portanto, para os Wai-wai o grau de maturidade de uma pessoa está inscrito no bom uso que ele possa fazer dos recursos da língua. Este pensamento, se relacionado aos missionários, mostra que inúmeras vezes os indígenas observaram o quanto eles faziam mau uso da língua, o quanto as suas palavras não educavam e não acalmavam as pessoas, não permitindo, assim, que elas amadurecessem e vivessem menos aborrecidas. Tudo isso se dava entre transgressões e tensionamentos, mediante as tentativas de dominação e de hierarquização dos conhecimentos. Nesse processo de classificação, muitas vezes não hegemônicas foram silenciadas. No entanto, a voz indígena, muitas vezes “calada por um silêncio imposto em nome de uma nova civilização, não morreu, mesmo com sua substituição pelo especialista em indígena” (TERENA, 2017, p. 6).

Munduruku (2009) explica que as práticas de silenciamento, que se iniciam com a imposição da língua do colonizador, implantam uma lógica que tentou rebaixar os corpos indígenas a uma condição de subseres humanos. Isso decorre, para Jacupé (2002, p. 94), da falta compreensão de que

Somos tecidos do tecido que tece a própria Mãe e tudo que criamos vem dessa mesma trama. Essa trama é uma lei ancestral, é uma lei imemorial. Os povos indígenas conhecem essa lei. A ciência civilizada parece que esqueceu. Gostaria de lembrar a todos que não são os povos indígenas que correm risco de extinção, e nem os animais, e nem as plantas. Pois estes vivem de acordo com a lei.

A relação entre natureza, língua e conhecimento, apontada por Terena, Munduruku e Jacupé, assim como concebida pelos Wai-wai, corresponde a estar em um grupo e produzir uma epistemologia própria, uma vez que falar uma língua, para eles, implica também aprender a linguagem, ou seja, aprender as significações dessa cultura, dos sujeitos que estão nesse grupo, em seu contato interior, mas também com o mundo exterior e com a natureza, numa relação atravessada pela significação. Munduruku (2009) observa que a voz da natureza, dos que a compõem, traz notícias sobre os lugares distantes, sobre o futuro e o presente, sobre como organizar a vida. Por isso Terena (2017) destaca que as sociedades indígenas têm uma formação autônoma, diferente da escolar, uma vez que nasce oralmente, por práticas individuais e depois passa para práticas coletivas.

Para os Wai-wai, tanto a Língua Wai-wai quanto a Língua Portuguesa muitas vezes possuem as mesmas funções, os mesmos sentidos, mas ambas se distanciam pelo uso, o que evidencia nelas valores diferenciados. A Língua Wai-wai é vista como fundamental e mais importante que o português, não só por representar um traço identitário que o não indígena exige mediante um código institucional, mas porque somente ela é capaz de representar as práticas discursivas dos wai-wai, de materializar a cultura e traduzir os conhecimentos que este povo indígena construiu na relação com a natureza e com os demais povos indígenas, o que fica evidente nas falas a seguir:

*É mais fácil a gente se comunicar na nossa língua porque é mais fácil contar com ela todas as nossas experiências, toda nossa vida. (ENTREVISTA com Arisiya, em 26/11/2016).*

*[...] a partir do momento que nós estamos aqui na aldeia, nós voltamos falar a nossa própria língua e a viver a nossa própria cultura. Então eu acho que não é a Língua Portuguesa que vai fazer acabar a nossa cultura. Nós falamos muito mais a nossa língua materna do falamos a Língua Portuguesa. (ENTREVISTA com Ary, em 26/11/2016).*

*Os meus filhos falam somente a língua indígena. Eu quero que eles aprendam a ler a escrever ainda mais a língua indígena, porque nossa língua é muito importante para nós. Importante para que nós não esqueçamos a nossa cultura. Nós precisamos continuar a usar e a escrever a nossa língua. (ENTREVISTA com Xustim, em 23/11/2016).*

*Nossos filhos estão aprendendo a nossa língua materna para que a gente nunca perca a nossa língua. [...] E assim também eu vou explicando para os meus filhos. Eu digo que eles têm que aprender a nossa língua para dar continuidade na nossa cultura. Eu vou explicando para eles o significado das palavras. (ENTREVISTA com Woxuna, em 23/11/2016).*

Tanto Arisiya, quanto Ary, Xustim e Woxuna estabelecem relação da língua indígena com os conhecimentos da cultura. Eles deixam claro que somente pelo uso da língua materna

é possível a continuidade da cultura indígena, ou seja, a língua está relacionada à produção da identidade Wai-wai, o que só pode ser compreendido mediante a contextualização da identidade e do uso da língua nas suas histórias de vida. Os indígenas têm muito interesse em aprender outras línguas, obter outros conhecimentos, mas se ressentem das objetivações que as instituições, como a Igreja e a Escola, possam fazer deles, daí o controle para que os professores de outras línguas sejam eles mesmos, para que possam administrar a violência das práticas de destruição de seus povos por processos como a imposição de outros conhecimentos, pelo ensino de línguas.

Dito isto, com base nos fundamentos da coexistência das epistemologias indígenas e não indígenas e da resistência das sociedades indígenas, passo a dizer que entre os wai-wai muitos efeitos de verdade são subvertidos pelos discursos que não reconhecem as diferenças entre as culturas. A tentativa de cerceamento dos indígenas de conhecimentos outros, como os da sociedade nacional, assim como da aquisição da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, foi vista como impedimentos e se chocava com a dinâmica transeunte desse povo. Essa forma de regulação do saber sempre foi muito questionada por eles e seus argumentos de confronto quase sempre remetem a história do contato com os missionários, como observado nas falas a seguir:

*Meu pai também não deixava sair da aldeia para a cidade porque lá tinha coisa ruim, nós fomos orientados assim, dessa maneira. (ENTREVISTA com professor Wirikî, em 27/06/2016).*

*Eu lembro muito bem de quando eu era criança, eu havia sofrido muito na época porque nós não tínhamos contato direto com o branco, o nosso cacique nunca autorizava a ida para a cidade. (ENTREVISTA com professor Neytem Mawayana, em 27/06/2016).*

*[...] se nós ficarmos isolados, sem falar português, vai ser difícil a comunicação com as pessoas da cidade. Você precisa aprender a falar e entender a Língua Portuguesa para poder conversar, poder se comunicar, e mesmo assim para poder se alimentar, para comprar alimentos e outras coisas. Então é necessário, é bom para o indígena aprender outras línguas, como o português, o espanhol. Mas se nós não aprendermos o português, ou outra língua, tudo vai ficar mais difícil. (ENTREVISTA com professor Tio Tio, em 24/11/2016).*

O sentido de aprender outra língua, de conhecer outra cultura, para os Wai-wai, está inscrito na falta de diálogo e interação, como princípios que intermediam o diálogo com os não indígenas. Não dialogar significa provocar o isolamento, a falta de convivência, de circulação e de garantia de acesso a outros bens culturais. A aquisição de outros conhecimentos para os Wai-wai sempre foi um recurso de resistência à violência do invasor e

ao sofrimento. Waytia, por exemplo, questiona a visão sobre a aquisição de uma nova língua que insiste em evitar as contradições, as tensões e os conflitos que sempre estiveram presentes nas relações sociais entre os Wai-wai:

*É importante sim ter esse conhecimento. O que me motivou a aprender a Língua Portuguesa foi o desejo de estudar e a necessidade de facilitar a minha comunicação com as outras pessoas que me motivaram a aprender a Língua Portuguesa [...] No meu ponto de vista, essa pessoa vive só no seu mundo, ela se fecha, fica sem ler outra língua e ter outros conhecimentos. Se eu não soubesse falar indígena nem português, certamente eu não iria poder estudar e crescer na vida (ENTREVISTA com Waytia, em 27/06/2016).*

Para Waytia, se um sujeito indígena se fecha em sua cultura, ele evita dialogar com o mundo exterior, ele deixa de observar as condições do presente, não sabe analisar as diferenças, contextos, as circunstâncias que o coloca em desvantagem nas diferentes situações. Esta sua ideia de ler e buscar outros conhecimentos supera o formalismo da mera adição de elementos das culturas subalternas pelas culturas hegemônicas. E reconhece, com este pensamento, as diferenças internas em cada cultura e as possibilidades de superá-las pelo aprendizado de línguas.

Esta forma de conceber a realidade também foi evidenciada na fala de Waytia, por ele entender que aprender o português é uma necessidade de ordem política e, por isso, de garantia de direitos. Nesse sentido, Waytia aponta a questão do pensamento localizado, o que poderia alimentar a ideia de desarticulação, contribuindo para a percepção da perspectiva única do conhecimento. Sendo assim, os Wai-wai contestam a falta de experiências com outros povos, principalmente com os não indígenas:

*Depois que eu aprendi a falar o português, eu passei a me comunicar melhor com as pessoas, os brancos, né. Eu me comunicava melhor que os outros índios da minha faixa etária e fazia novas amizades. Isso me ajudou bastante. (ENTREVISTA com Waytia, em 27/06/2016).*

*Quando nós ficamos adultos, algumas palavras mudam, nós temos que falar de outro jeito. Isso acontece com o português também. Há alguns detalhes, algumas questões, que só quem é daquela cultura sabe. Então eu aprendi porque eu procurei realmente aprender o português. Nós temos que aprender também o português. Com essa língua foi possível conhecer outros lugares, outras pessoas, e saber o que o branco pensa. (ENTREVISTA com professor Tio Tio, em 24/11/2016).*

*Os nossos parentes Tiriyo, quando vêm para cá, para nossa aldeia, eles conversam com a gente na língua deles. A gente não sabe a língua deles. Mas se nós não conversarmos com eles, a gente não vai aprender. Somente falando, conversando, perguntando o nome das coisas, dos objetos, a gente vai aprendendo. Depois já conseguimos até falar algumas expressões, como*

“bom dia”, “boa tarde”. Eles nos ensinam, depois a gente tenta falar, e a gente aprende. Mas precisamos conversar pessoalmente com eles. Então ocorre do mesmo jeito com o português. (ENTREVISTA com professor Manasa, em 22/11/2016).

A ideia de isolamento e de pensamento desarticulado não encontra sustentação quando da relação dos Wai-wai com o conhecimento. Para eles, a aquisição de uma língua e dos conhecimentos que podem ser adquiridos com ela é sempre uma construção pautada na vivência, na interlocução, na experiência com outros povos, em outros espaços sociais. Tudo isso é constituído de maneira prática na vivência, daí a necessidade de adentrar a outros espaços de socialização, para além de onde estão, e vivenciar outras práticas discursivas, o que ainda está para além da limitação de nosso horizonte epistemológico.

A matriz cultural do poder que “organizou” e tem organizado o conhecimento para os povos Wai-wai, a *Colonialidade do Saber* desde a introdução dos missionários entre eles, é colocada em questão quando os sujeitos indígenas exigem que ampliemos nosso horizonte epistemológico para enxergar e tratar de responder às suas demandas, uma vez que eles ainda estão a reivindicar antigos e novos direitos negados.

Dentro das discussões em desenvolvimento há algumas reflexões que dialogam com a ideia de haver um colonialismo cognitivo que nos limita e “impede” de ir além. Zemelman (2006), ao estudar como esta colonialidade foi levada a cabo por meio de um dispositivo de dominação cognitiva, o qual chamaram de *estruturas paramétrais*, observaram que o pensamento não é somente um ato meramente cognitivo, é, sobretudo, um ato de resistência cultural. Para os autores, essas estruturas são definidas a partir da delimitação ou da parametrização da realidade e das possibilidades dentro desta realidade e, “de alguma maneira se expressam a partir das inércias, das preguiças mentais, da conformidade, da idéia de que o pensamento é um ato puramente cognitivo” (DIAZ, 2005, p. 123).

Em contraposição, as *estruturas não paramétrais* são aquelas que nascem de pensar mais além das estruturas impostas, aquelas que rompem com a concepção de limites, preconceitos e estereótipos, que conduzem o ser humano a acomodar-se às “suas circunstâncias”. Elas fazem referência muito próxima ao que Mignolo (2007) definiu como *Colonialidade do Saber*, e funciona com alguns dos dispositivos de dominação que o ocidente instalou na América, dos quais nos custa desprender-nos para poder olhar mais além, articulando-se como um horizonte de olhar, pensar, conhecer e fazer.

Sob este processo, muitas culturas foram progredindo, sobrevivendo, apesar de marginalizadas e por vezes suprimidas. Mas nunca foram completamente abolidas e, em

certos momentos, foram aparecendo. A partir deste aspecto, é importante reconhecer as culturas umas entre as outras, assim como reconhecer a diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença. Mas, o pensamento moderno, sustentado na *Colonialidade do Saber*, articulado em dispositivos de dominação, faz acreditar que há grupos humanos constituídos de seres harmoniosos, pequeninos, sem força, sem capacidade de imaginação, nem de projetos, sendo capazes, portanto, apenas de obedecer instruções.

Para ilustrar essa questão, Eduardo, ao reconhecer as diferenças de pensamento dentro de sua cultura, observa que a visão que antes algumas lideranças possuíam, dada a influência dos missionários, começou a ser modificada. Waytia também observa que a sua maneira de ver as meninas indígenas já começou a ser desestabilizada, ou seja, a cultura Wai-wai possui uma dinâmica que está para além de ser reconhecida apenas como uma cultura passiva, de testemunho, de passividade, conforme as narrativas abaixo:

*O cacique Euká não deixava ninguém ir para cidade porque ele pensava que nós íamos nos envolver com os não índios, que íamos ficar misturados porque íamos conhecer outras mulheres e ter filhos. Isso preocupava porque ameaçava acabar com a nossa cultura indígena. Esse era o pensamento dele. Ele não deixava os jovens saírem. E até hoje alguns indígenas pensam assim [...] Mas, depois disso, eu comecei a sair para a cidade. (ENTREVISTA com professor Eduardo, em 16/11/2016).*

*Eles incentivam tanto os meninos quanto as meninas. Mas são poucas as meninas que querem seguir a carreira acadêmica. No entanto, há muitas índias estudando em Santarém. Até me surpreendi, porque antes eu tinha a impressão de que as índias tinham medo de enfrentar, de morarem sozinhas em Santarém, elas tinham vergonha, eram muito tímidas. Mas agora há muitas lá, as que eram da minha época, ou até de antes (ENTREVISTA com Waytia, em 27/06/2016).*

Os princípios que determinam o pensamento de Eduardo e de Waytia é o de que a igualdade não se realize em separação, porque com separação não haveria igualdades, considerando que a igualdade de acesso aos conhecimentos só será possível se houver a possibilidade destes conhecimentos se relacionarem entre si. Nesse sentido, a relação entre as culturas, para os Wai-wai, não deve ser compreendida sob um ponto de vista epistêmico que ordene valores dominantes como base para as relações sociais, o que não permite que a realidade seja apreendida a partir de um modo específico de pensar, centrado em dada cultura e em determinadas formas hegemônicas de pensar.

Sem dúvidas, a introdução da escrita pelos missionários causou uma ruptura com a tradição desses povos. A intenção do processo de alfabetização com a educação escolar era de

assimilar os indígenas e torná-los “cristãos civilizados”. Os indígenas, por sua vez, nem sempre viam esse processo dessa forma, ou seja, enquanto os missionários e a sociedade envolvente queriam (e ainda querem) dominá-los por meio da escrita, eles queriam dominar (e ainda querem) a escrita justamente para não serem dominados.

Esta questão foi patente nos diálogos com os sujeitos do estudo, quando justificam o interesse dos alunos Wai-wai por aprender a Língua Portuguesa:

*[...] as crianças indígenas que ainda não estão na escola indígena demonstram interesse em aprender o português na escola. Principalmente agora que elas querem estudar e fazer faculdade, pois elas recebem hoje incentivos dos pais agora, tanto meninas quanto meninos. Eles dizem que se as crianças e os jovens não souberem português, eles não vão poder fazer nem o ensino médio e nem a faculdade (ENTREVISTA com Waytia, em 27/06/2016).*

*[...] nós queremos que os nossos filhos aprendam o português porque é fundamental, pois se eles não falarem como se comunicarão com as outras pessoas que não sabem falar a Língua Wai-wai? Logo, queremos dar mais condições para que possam se comunicar com o não indígena. Os alunos reclamam quando possuem dificuldade, eles falam que não aprenderam desde criança (ENTREVISTA com professor Taniw, em 27/06/2016).*

*Algumas dizem que querem ser enfermeiras, outras professora, depois que se formarem. Mas, pra isso, precisam conhecer, precisam estudar mais para terem melhor diálogo. Na sala de aula às vezes elas falam que querem ser médicas, como forma de brincadeira, mas isso pode ser realizado no futuro, quando eles ingressarem na universidade (ENTREVISTA com professor Wírikí, em 27/06/2016).*

Desta forma, pode-se dizer que os modos de pensar que orientam o ordenamento das relações sociais entre os indígenas, principalmente no que se refere ao aprendizado da Língua Portuguesa, não são inteiramente informadas pelo saber científico, enquanto maneira de pensar hegemônico; ao contrário, eles foram construídos nos movimentos de luta contra essa hegemonia, representada no desejo de aquisição de outras línguas, mas também na manutenção e no fortalecimento da sua própria língua indígena na Aldeia Mapuera.

A alfabetização dos Wai-wai, ao contrário do que muitos pensam, não se deu na língua nacional, o português brasileiro, mas sim na língua nativa, aprendida, transcrita e ensinada pelos missionários norte-americanos. No que se refere à relação educação *versus* conversão, a moral cristã, em sua versão evangélica fundamentalista, passa a reger, com reservas por parte dos indígenas, certas condutas. São essas relações, confrontadas com a ideologia cristã, que vão impregnar o processo de alfabetização na língua indígena. Cumpria à missão a explicação do mundo com base no cristianismo, subvertendo e reprimindo outras formas de produção do conhecimento que se davam naquele contexto. Mas esta relação era

conflitante, pois, como observa o professor Wîrîkî, eles sempre tiveram suas políticas internas na aldeia:

*Em todo caso, pode ocorrer que um jovem que vá a cidade não queira mais pensar assim. Afinal, ele já foi vítima de preconceito, tanto quanto são agora os seus parentes. Isso pode acontecer também. Olha a principal barreira é mantermos a nossa tradição, nós temos que manter isso. Sempre há impedimentos, mas também nós temos nossas políticas internas aqui na Aldeia. Em certo momento em nossa cultura houve várias barreiras, por exemplo, quando ocorreu o nosso contato com os missionários (ENTREVISTA com professor Wîrîkî, em 27/06/2016).*

Os Wai-wai, portanto, não aceitaram com docilidade os conhecimentos a eles prescritos, esses conhecimentos foram negociados para que a convivência na aldeia fosse possível. Assim, seus costumes, normas, leis, davam suporte para que naquele contexto se estabelecesse um equilíbrio para as suas existências. Por conta disso, as práticas de conversão se intensificavam. O missionário Neill costumava contar histórias sobre sua infância e juventude nos Estados Unidos, passada entre as décadas de 1920 e 1940. Relatava que seus irmãos eram proibidos de jogar bola aos domingos, e para substituir a atividade e entretê-los, sua mãe incentivava-os a jogos e brincadeiras envolvendo conhecimentos bíblicos. Esse mesmo princípio de substituir “divertimentos mundanos” por “divertimentos cristãos” foi aplicado posteriormente como uma tática para a conversão religiosa dos Wai-wai, assim como o restante do “pacote” conversionista (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

Oliveira (2010, p. 27) destaca que as notícias sobre o “sucesso missionário” nas aldeias logo se espalhou pela América do Norte, principalmente pela história da conversão de Ewká, na qual Dowdy se fundamentou para escrever a obra “O Pajé de Cristo”. Tal obra representa uma forma de produzir conhecimento a partir do discurso hegemônico disciplinar, para condensar ou suprimir as posições rivais divididas, cuja principal característica se dá por privilegiar um padrão de pensamento ocidental, mas também por veicular uma imagem do indígena como objeto, não como sujeito que produz conhecimentos, o que lhe permite, portanto, reclamar a falsa neutralidade anunciada na obra. Os Wai-wai são abordados como sujeitos que procuram a redenção a seus pecados, e os estrangeiros como os homens que trouxeram a luz, ou seja, os indígenas são pensados como sujeitos subalternizados e inferiorizados, cujos espaços de produção de conhecimentos são descaracterizados. Opera-se nesta maneira de observar o indígena a tradição de pensamento do homem ocidental.

A presença dos missionários norte-americanos com suas mercadorias, escrita e histórias sobre Deus despertava curiosidade nos indígenas, os quais, para compreender o mundo não indígena, conferiam interesse e atenção. As tentativas de inferiorização do

indígena pelo saber é condição para a imposição de um poder. Os mecanismos de naturalização de conhecimentos praticados pelos missionários norte-americanos entre os Wai-wai vão se chocar com as concepções de linguagem/língua, articulados com a natureza e com os corpos indígenas, e estes vão conviver em conflito até a atualidade. A continuidade deste processo passa a se dar de outras formas nas atuais práticas de educação escolar orientadas pelas agências governamentais.

Na Seção 4 foi possível verificar que o processo de aquisição de leitura e escrita da Língua Wai-wai e do português no contexto da Escola Indígena Wai-wai e da Aldeia Mapuera ocorre de forma contígua, tanto em ambientes naturais quanto em ambientes instrucionais, e que esse processo só pode ser compreendido de maneira intercambiável. O estudo da *Colonialidade do Poder* mostrou que o discurso ideológico, político e opressor dos agentes do capital foram e ainda são usados entre eles para regular a vida e as relações sociais, com o intuito de discipliná-los em seu território. O estudo da *Colonialidade do Ser* mostrou que as práticas de catequização e controle do discurso engendrados pelos missionários norte-americanos funcionou como uma espécie de “conquista moral”. E que esse jogo de forças sociais se relativizavam, eram questionados e sempre mediados por muitos conflitos. Na *Colonialidade do Saber* verificou-se que a introdução da escola entre os Wai-wai perpassa por uma série de conflitos, destacando-se as lógicas de aprendizagem da cultura ocidental e as tentativas de enquadramentos dos indígenas nesses modelos de comportamentos. Verificou-se também que a construção dessa lógica se deu e ainda se dá entre transgressões e tensionamentos no confronto entre os conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao me reportar ao texto introdutório, passo a dizer que se o objetivo deste estudo era analisar a aquisição da Língua Portuguesa entre os Wai-wai, no contexto da realidade da Escola Indígena da Aldeia Mapuera, descrevendo o modo como a Língua Portuguesa se constitui entre eles, como essa língua se articula à língua indígena, verificando as relações entre ela e a Língua Wai-wai na formação do sujeito indígena, como os sujeitos lidam culturalmente com o aprendizado de português, e que lugar esta língua passa a ocupar na cultura dos indígenas, posso dizer que cheguei a algumas considerações finais.

Essa busca se evidenciou como necessária para que eu pudesse compreender, no contexto da realidade da Aldeia Mapuera e da Escola Indígena Wai-wai, na Amazônia brasileira, estado do Pará, que sentidos assume a aquisição da Língua Portuguesa, uma vez que os impactos das políticas educacionais, entre elas as políticas linguísticas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência entre os povos indígenas, como o Estado, o município, as igrejas, as empresas e as escolas, em muitos casos são decorrentes de intervenções desconectadas com o agir social próprio do sujeito indígena Wai-wai da Aldeia Mapuera.

Para que fosse possível entender a história dos povos Wai-wai da Amazônia brasileira, especialmente do território indígena Nhamundá-Mapuera, sua ampla rede nativa de intercâmbios, a cosmogonia e a tradição cultural, foi necessário aprofundamento teórico nas fontes históricas disponíveis sobre esse povo indígena, complementando com informações provenientes das entrevistas *in locu* realizadas com os sujeitos. Nesse sentido, essas primeiras conclusões constituem uma interpretação possível dos dados expostos, que poderão desdobrar-se em novas possibilidades de interpretação.

O estudo da organização social e dos aspectos sociolinguísticos dos Wai-wai de Mapuera mostrou que os processos produzidos na articulação das diferenças culturais, por meio de complexas negociações com os não indígenas repercutiram na atual organização social e nas forças que agem sobre as línguas (Wai-wai-Português) naquele contexto. As mudanças estabelecidas a partir das relações e tensões entre eles e os estrangeiros possibilitaram novos processos socioculturais e sociolinguísticos, que geraram novas práticas sociais por meio do uso de novas línguas, para além da Língua Indígena Wai-wai. As novas experiências religiosas difundidas pelos missionários evangélicos “exigia” que eles se colocassem como exemplo de comportamento e de conduta a serem seguidos pelos indígenas. E essas novas adequações e mudanças não deveriam se dar somente na esfera da religião, mas também nas práticas sociais discursivas e educativas.

Nesse processo, entre os Wai-wai da Aldeia Mapuera ocorreram transformações e ressignificações de práticas sociais e discursivas, gerando novas estruturas sociais e práticas outras, mediadas pelo intercâmbio econômico e comunicacional com os demais povos indígenas e não indígenas, em razão dos “benefícios” da modernidade. Portanto, entre os Wai-wai de Mapuera não é possível falar de identidade como um conjunto de traços fixos, foi necessário situar-se em meio à heterogeneidade para buscar entender como se produzem essas hibridizações. Isso foi importante para entender que há entre eles diversas formas com as quais os membros de cada grupo se apropria dos repertórios heterogêneos de bens e das mensagens disponíveis.

As observações *in loco* possibilitou capturar alguns aspectos da atual organização social e das práticas sociais discursivas ali vivenciadas. Entre elas, destaco que as atuais lideranças indígenas de Mapuera, como o cacique geral e os vice-caciques, falam com muita fluência a Língua Portuguesa, o que lhes permite estabelecer relações políticas e comerciais com os políticos e comerciantes nas cidades mais próximas e nos grandes centros urbanos, como Belém, a fim de resolverem questões relativas à escolarização e à saúde da população indígena. As falas dos sujeitos entrevistados mostraram que as relações de poder sempre atravessaram as decisões das lideranças indígenas naquele contexto, o que me leva a afirmar que há também uma base de poder entre eles.

As lideranças exercem forte poder de decisão em tudo que está relacionado às questões indígenas, e eles têm se mostrado muito presentes nos embates, mesmo com toda dificuldade de deslocamento até às cidades. A comunicação em Língua Portuguesa permite às lideranças certo controle do discurso formal e institucional das autoridades não indígenas, uma

vez que hoje eles podem lançar mão de estratégias de controle do conteúdo discutido, o que antes se dava pela intermediação de um tradutor, que de alguma forma exercia esse controle.

Desta forma, isto me permite dizer que não é possível falar em um território Wai-wai sem associá-lo às relações de poder, o que pressupõe embates culturais. Todavia, cabe destacar que o poder aqui não está associado apenas ao poder do Estado, mas sim ao poder que os próprios povos indígenas detêm a partir de suas diferentes apropriações *em e sobre* os seus próprios territórios, e a forma como compreendem suas territorialidades. Isso também está inscrito no fato de que viajar para a cidade ainda não faz parte da realidade de todos os indígenas. Os que mais viajam são os professores e suas famílias, pois quase todos os meses eles viajam para receber seus salários. Junto deles, também viajam as lideranças, ou os que vão levar farinha de mandioca (uuwî) para vender na cidade.

A busca de uma pretensa “harmonia social” é algo que está sempre muito presente nas falas dos Wai-wai. Percebi que ao mesmo tempo em que desejam entre eles a socialização de novas tecnologias que lhes dê acesso a conhecimentos outros, também manifestam muita preocupação com os problemas que tudo isso possa lhes trazer, principalmente quando refletem sobre a relação deles com os não indígenas. Essa pretensa “harmonia social” flui no uso do discurso em tom religioso, que funciona como estratégia e recurso persuasivo para pacificar o outro, para ensinar uma conduta apropriada, tendo em vista um ideal de pessoa “pacífica”.

Verifiquei que em Mapuera não há um sentimento nacionalista nas pessoas, mas isso é muito forte com relação ao pertencimento ao povo indígena Wai-wai, o que talvez possa ter relação com os inúmeros confrontos vivenciados por eles com os não indígenas, vistos também com conflitos interétnicos. A língua, os diferentes costumes, e outros aspectos externos de diferenciação, aqui e ali acentuam essas diferenças, e estas sempre afloram em seus discursos. De modo geral, o cenário da aldeia mostra que naquele território indígena há distintas formas de subjetividades sociais, articuladas em momentos diferenciados, subvertendo a ideia do homogêneo que estamos “acostumados” a vivenciar, para a percepção de um espaço de negociação cultural.

As suas experiências de contato entre si e com os demais habitantes dos países em que circulam, possibilitou que eles falassem, além de suas línguas originárias, as línguas dos grupos com os quais mantêm relações mais estreitas. Mesmo que muitas linhas fronteiriças tenham se rompido, abrindo caminho para a resignificação de novas identidades, mais abrangentes e coletivas, e principalmente calcadas em princípios cristãos, os Wai-wai continuam a caminhar com as marcas de suas ancestralidades.

No que se refere à aquisição e a aprendizagem da Língua Portuguesa entre os Wai-wai, no contexto da realidade da Escola Indígena da Aldeia Mapuera, especialmente com relação ao modo como a aquisição e a aprendizagem da Língua Portuguesa vai constituindo a sua formação no território indígena, verifiquei que os Wai-wai não se sentem satisfeitos somente em aprender a ler e a escrever a Língua Wai-wai, lembrando que no passado eles foram embargados pela missionária evangélica de estabelecer diálogo com os não indígenas falantes de português. Foi essa ruptura e o desejo de aprender a Língua Portuguesa que os levou ao estabelecimento de uma escola indígena em Mapuera e o rompimento com as prescrições ditadas pelos missionários.

No processo de conversão, o discurso de ordem era a obediência absoluta às escrituras, o que se fazia por meio de um jogo de lutas hegemônicas, forjadas para legitimar o saber ocidental, esconder e rejeitar os conhecimentos indígenas. A língua indígena aprendida pelos missionários não foi utilizada apenas como um veículo de transmissão de informação, mas, sobretudo, como um instrumento de poder. Por meio dessa forma de *Colonialidade do Saber*, a Bíblia passou a ser, por muitos anos, o único texto escrito lido na aldeia, já que a leitura se sobrepunha à escrita. Entretanto, mesmo que a memória ancestral fosse reprimida pelos novos conhecimentos aprendidos, esta continuou viva pela força da prática de contar histórias, pela narração oral, a qual continua a agregar a memória de várias épocas ao presente.

Em Mapuera, desde muito cedo a Educação Indígena se dá pelos ensinamentos dos mais velhos. Esse processo, que ocorre por meio da oralidade, é também levado pelos professores indígenas às salas de aula, os quais buscam incorporá-los às suas práticas pedagógicas. Nesses ensinamentos é repassado que há uma forte relação entre os homens e o universo, rompendo a fronteira entre o físico e o espiritual, num diálogo constante com os mitos e os ancestrais. Todavia, na Escola Indígena Wai-wai nem sempre esses conhecimentos são validados, haja vista que disputam no contexto escolar com o conhecimento científico, cujo modelo tende a subverter essa dinâmica.

Nesse espaço entre os conhecimentos, há uma relação contra-hegemônica, ou seja, de contra-poder, configurada pelo questionamento dos Wai-wai acerca da educação que lhes é ensinada na escola. Na Escola Indígena Wai-wai observei que os professores promovem uma prática de ensino que busca a integração entre os conhecimentos, com atenção e interesse real por aquilo que o outro tem a dizer sobre sua cultura e sobre a cultura do “outro”, efetivando-se uma educação intercultural pautada no respeito à diferença, muito

evidenciada no desejo de aprender a língua do não indígena, mas com muitas reservas na absorção de seus valores culturais.

Ficou evidente na fala dos sujeitos entrevistados e na observação realizada na escola que a aquisição da Língua Wai-wai se dá na relação com seus pais, desde criança, e na convivência com os demais parentes, no dia a dia da aldeia. Essa aquisição está relacionada à tradição oral, à força de contar histórias, às experiências vividas no território indígena e à socialização no interior dos grupos sociais, caracterizando uma relação imbricada na cultura, na identidade, e no universo da vida Wai-wai, mediados pela linguagem.

No que diz respeito ao aprendizado do português e sua articulação com a língua indígena na Escola Indígena Wai-wai, a observação na escola mostrou que a dinâmica utilizada pelo professor de tradução de palavras da Língua Wai-wai para o português e inglês é uma prática bastante recorrente pelos professores e muito requerida pelos alunos. Essa articulação se dá devido ao intenso interesse em conhecer novas expressões e o desejo de muitos alunos desenvolverem a mesma habilidade de tradução que seus professores possuem, o que os leva, cada vez mais, ao distanciamento do monolinguismo. O monolinguismo entre os Wai-wai é uma situação linguística reprovável, pois falar outras línguas faz parte da cultura e é uma prática desenvolvida por eles nas suas históricas redes de relações no norte amazônico.

O aprendizado do português se articula à língua indígena, na sua maioria, pela necessidade de comunicação, tendo em vista novas formas de sociabilidade com os não indígenas. Essa questão reitera a forte característica do povo Wai-wai de conectar-se com outras pessoas, de interagir e interatuar a partir da reflexão sobre o seu próprio conhecimento, o que lhes permite intervir sobre as demais dimensões da vida. É por meio dessa possibilidade comunicacional que são tecidas novas possibilidades e o sentido das relações, como novas formas de se perceber no mundo e de regulação das condutas, necessários para articular as mudanças de interesse do dia a dia.

A resistência da Língua Wai-wai é cada vez mais reforçada pelo fato de os professores de português e inglês serem os próprios indígenas, com exceção do professor de matemática que é não indígena, mas que também já fala Wai-wai. São eles que “escolhem” os conteúdos e os gêneros discursivos a serem trabalhados, o que funciona como uma espécie de “controle” e de “filtro” no jogo de forças sociais e, muitas vezes, de contestação aos conteúdos da cultura ocidental hegemônica, já que o discurso contribui para a construção de posições do sujeito ou identidades sociais. É importante observar que em Mapuera, mesmo

que a educação bilíngue ocorra na escola, o bilinguismo (wai-wai - português) pouco se desenvolve no dia a dia das pessoas, na convivência entre os falantes com os quais interagem.

A aquisição e o aprendizado da língua indígena se desenvolve no território indígena nas práticas e nos eventos sociais circunscritos à Aldeia Mapuera e à Escola Indígena Wai-wai. No *espaço da escola* ocorre tanto a aprendizagem da língua indígena (esta em maior escala) quanto a aprendizagem do português. O professor estabelece pontes entre os conhecimentos linguísticos das línguas envolvidas (wai-wai-português) e entre as diferenças culturais, ao ensinar dado conteúdo. Ainda que reduzidas, há práticas sociais discursivas escritas, mas prevalecem as relacionadas aos eventos de oralidade. No *espaço da Aldeia Mapuera* prevalece a aquisição da língua indígena (em maior escala). A aquisição da Língua Portuguesa é bastante reduzida e as práticas sociais discursivas são predominantemente orais.

As relações internas e externas são sobrepostas pelos usos das línguas e pelas práticas sociais discursivas em espaços de fronteiras, nos entremeios entre a escola na aldeia e o espaço urbano. Os discursos e as interações por meio da fala e escrita, tanto em Wai-wai quanto em português, se dão mais na escola do que em outros espaços de socialização da Aldeia Mapuera, onde prevalece a Língua Wai-wai falada. Fora do ambiente escolar, nos aqui chamados de entremeios, espaços de fronteira entre o território indígena e o espaço urbano, prevalece os eventos de oralidade na Língua Wai-wai, mas ela começa a “disputar” espaço com a Língua Portuguesa falada, a medida que os sujeitos seguem em direção aos espaços urbanos, nos diálogos com os falantes de português. Tanto o processo de aquisição quanto de aprendizagem de língua entre os Wai-wai da Aldeia Mapuera ocorre de forma contígua, ou seja, tanto em ambientes naturais quanto em ambientes instrucionais, como a escola.

A articulação das diferenças culturais, contribuiu para verificar se a relação entre a Língua Portuguesa e a Língua Wai-wai resulta na formação de um sujeito particular. Essa questão pode ser verificada quando do estudo da introdução dos missionários evangélicos entre eles. A nova religião não trouxe somente um novo saber espiritual, mas também por meio dela foi inserido o texto escrito. Ao ser guiada por um livro, a Bíblia, a nova religião fez da leitura uma ferramenta de vital importância para a evangelização e ensino dos dogmas cristãos, usado como elemento principal para a “consolidação” de uma lógica religiosa ocidental híbrida entre eles.

Os elementos da cultura Wai-wai são facilmente perceptíveis nos eventos religiosos e nas reuniões, quando o discurso religioso é invocado pelos pastores indígenas na língua indígena. Foi, portanto, nesta articulação das diferenças culturais que se constituiu o conhecimento escolarizado em Mapuera. É nesse espaço de passagem entre os processos

educativos não escolarizados, embora sistematizados, para a escolarização propriamente dita, que se dá a formação de um sujeito Wai-wai particular, diferente daquele identificado e descrito por eles: carregado de elementos marcantes da cultura Wai-wai ancestral, que os distanciava (marcando uma profunda diferença) dos *Karaywa*, ou seja, dos não indígenas. É nesse entre-lugar que hoje os Wai-wai passam a refletir sobre a sua identidade.

Foi o desejo de comunicação sem fronteiras, rompendo com o programa religioso que desejou controlar o movimento dos corpos e das línguas, que levou os Wai-wai a darem novos sentidos às suas relações, por meio de novas formas de se perceber no mundo e de regulação das condutas, necessários para articular as mudanças de interesse do dia a dia. É dessa forma que eles lidam com esta particularidade de se constituir entre duas línguas, que assumem poderes diferenciados, na sua formação cultural. As pressões sociais dos agentes do capital sempre operaram sobre os Wai-wai e sobre a sua linguagem, tendo reflexo nos seus próprios processos discursivos nos atuais jogos de forças sociais.

Esse sujeito particular Wai-wai, constituído na interação, no jogo de forças sociais, compreende que o contato com outras vivências e experiências pode promover o enriquecimento humano e fomentar maior abertura de espírito, condições fundamentais para a construção de uma competência multilíngue e intercultural que conduza à compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de enfrentar a realidade e de agir. A consciência e o respeito pelos diferentes conhecimentos é um argumento de defesa contra o pensamento único e uma possibilidade de maior inserção social na luta pela garantia de direitos e inserção profissional.

Mesmo seguindo as orientações do livro didático em português, o professor indígena insere elementos da cultura indígena nas aulas, assim como os da cultura ocidental, talvez promovendo aquilo que denominamos de interculturalidade nos domínios sociais indígenas. Entretanto, eles se demonstram bastante cientes do valor que possuiu a sua língua indígena, como símbolo de identidade e de resistência. Mas não descartam a necessidade de dialogar, de interagir socialmente com o não indígena. O fato de viverem em um país cuja língua oficial não é a sua, faz com que eles precisem se “apropriar” da língua nacional para se comunicarem com as pessoas e compreenderem os seus vários discursos, orais ou escritos, a fim de melhor circular e interagir nessa sociedade.

A partir destas considerações, passo a dizer que o sentido da aquisição da Língua Portuguesa entre os Wai-wai da Aldeia Mapuera está inscrito na razão de aprender essa outra língua para conhecer as outras culturas e dialogar com conhecimentos outros, pois, para eles, não dialogar significa provocar o isolamento, a falta de convivência, de circulação e de

garantia de acesso a outros bens culturais. A busca de conhecimentos para os Wai-wai sempre foi um recurso de resistência à violência do invasor e ao sofrimento. Assim, a necessidade de falar a Língua Portuguesa é justificada, inicialmente, pela consciência da importância do diálogo com os não indígenas.

No caso da Língua Portuguesa, essa língua possui um papel institucional e social ainda pouco consolidado na Escola e na Aldeia Indígena onde os sujeitos estão inseridos. Ela é reconhecida como uma língua de difícil acesso. A aquisição da Língua Portuguesa entre os sujeitos da pesquisa, em maior escala, evidenciou que essa aquisição ainda ocorre na cidade ou nos espaços de circulação com os não indígenas, na convivência, na interlocução, em circunstâncias de comunicação verbal mobilizadas pelas necessidades comunicativas, na proporção de seus impactos na vida social.

O sentido de educação Wai-wai para, portanto, não deve ser restringido apenas à transmissão de ideias, conhecimentos, técnicas e valores; deve ser compreendido nos termos de que aquilo que se sabe é “incorporado”, toma assento no ideal de pessoa almejado nos processos de socialização, e em seus corpos, e estes devem ser adequadamente produzidos para receber os conhecimentos. No jogo de forças sociais dentro do território indígena, as posições que eles sempre ocupam evidenciam uma localização além da pretensa forma hegemônica de perceber as relações com os não indígenas e de uma única forma de pensar.

Em outras palavras, as questões aqui pontuadas vão explicar a Tese de que a aquisição da Língua Portuguesa, historicamente reivindicada pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, embora ocorresse de forma a tentar negar suas culturas e submetê-los política e epistemologicamente, produziu (e ainda produz) práticas de resistência e enfrentamentos. E é esse modo de existir que permite que eles se desconectem, no sentido particular de não comungarem com pensamentos que lhes desfavoreçam, nos modos de operação de suas ideologias.

## REFERÊNCIAS

### FONTES:

WAI WAI, Wîrîkî. **Entrevista 1.** [jun. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Oriximiná, 2016. 1 arquivo. mp3 (40 min.).

WAI WAI, Taniw. **Entrevista 2.** [jun. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Oriximiná, 2016. 1 arquivo. mp3 (30 min.).

HIXKARYANA, Tio Tio. **Entrevista 3.** [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (35 min.).

HIXKARYANA, Eduardo. **Entrevista 4.** [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (25 min.).

MAWAYANA, Manasa. **Entrevista 5.** [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (40 min.).

XEREW, Irayki. **Entrevista 6.** [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (25 min.).

MAWAYANA, Cuusa. **Entrevista 7.** [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (35 min.).

MAWAYANA, Neytem. **Entrevista 8.** [jun. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Oriximiná, 2016. 1 arquivo. mp3 (25 min.).

WAI WAI, Iiray. **Entrevista 9.** [jun. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Oriximiná, 2016. 1 arquivo. mp3 (20 min.).

WAI WAI, Edson. **Entrevista 10.** [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (33 min.).

WAI WAI, Waytia. **Entrevista 11.** [jun. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Belém, 2016. 1 arquivo. mp3 (45 min.).

XEREW, Wahta. **Entrevista 12.** [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (30 min.).

XEREW, Isaac. **Entrevista 13.** [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (35 min.).

XEREW, Pehci. **Entrevista 14.** [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (37 min.).

XEREW, Shoni. **Entrevista 15.** [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (25 min.).

HIXKARYANA, Samíri. **Entrevista 16**. [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (34 min.).

XEREW, Ary. **Entrevista 17**. [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (35 min.).

WAI WAI, Xustim. **Entrevista 18**. [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (32 min.).

WAI WAI, Woxuna. **Entrevista 19**. [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (40 min.).

MAWAYANA, Arisiya. **Entrevista 20**. [nov. 2016]. Entrevistador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia. Aldeia Mapuera, 2016. 1 arquivo. mp3 (19 min.).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACÁCIO, Mara Sílvia Jucá. **Estudo fonológico da língua Waiwái (Caribe):** uma contribuição. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Faculdade Indígena Intercultural. JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Salleri (Orgs.). Cárceres: Editora UNEMAT, v. 9, n.1, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.

ALBERT, Bruce. Associações Indígenas e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia Brasileira. In.: RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas no Brasil 1996-2000**. São Paulo: Instituto Sociambiental, 2000.

ALMEIDA, N. **Entre a tutela e a autonomia:** a atuação da Funai na promoção do acesso e permanência de indígenas no ensino superior. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

ALVAREZ, André et al. A construção da escola pelos Parkatêjê. In: ASSIS, Eneida (Org.). **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: UNAMAZ/UFPA, 1996.

AMOROSO, M. R. Mudanças de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In.: SILVA, Aracy Lopes da. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez e Juventud**, Manizales, vol. 8, n. 1, p. 221-242, enero-junio 2010.

AZZI, Riolando. **Os salesianos no rio de Janeiro: os primórdios da obra salesiana (1875-1884)**, São Paulo: Salesiana Bom Bosco, 1982.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2006.

BALLESTRIN, Luciana . América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, p. 89-117, 2013.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução de Marco Estevão. 3a edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BENVENISTE, Emile. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan/abr. 2012.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. Maringá: EdUEM, 1998.

BONIN, Iara Tatiana; GOMES, João Carlos A. **Representações eurocêntricas ensinando sobre gênero e etnia em livros didáticos de história - Ensino Médio**. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Itajaí: Univali, 2008, p. 1-13.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei N.º 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em 11 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. único, p. 207, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 12 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB N.º 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB N.º 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Plano Nacional de Educação PNE. **Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural ressignificando a escola. Brasília, DF: MEC, 2007. Caderno SECAD 3. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad3\\_ed\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf). Acesso em: 24 out. 2016.

CAIXETA DE QUEIROZ, Ruben. A saga de Ewká: epidemias e evangelização entre os Waiwai. In: WRIGHT, Robin (org.). **Transformando os Deuses**: os múltiplos sentidos da conversão dos povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p. 255-284.

\_\_\_\_\_. **Trombetas-Mapuera**: território indígena. Brasília: FUNAI/PPTAL, 2008.

\_\_\_\_\_. Olhares e perspectivas que fabricam a diversidade do passado e do presente: por uma arqueologia etnográfica das bacias dos rios Trombetas e Nhamundá. **Anuário Antropológico**, Brasília, UnB, n. 2, v. 39, p. 161-200, 2014.

\_\_\_\_\_. Cosmologia e história Waiwai e Katxuyana: sobre os movimentos de fusão e dispersão dos povos (yana). In: GRUPIONI, Denise Fajardo; ANDRADE, Lúcia M.M. de. **Entre Águas Bravas e Mansas**: índios & quilombolas em Oriximiná. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo: Iepé, 2015.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Colonialidade do poder e sujeição nas relações sociais e educativas no Alto Trombetas. **Revista Antropológicas**, ano 18, 25(2), p. 41-70, 2014.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2015.

CARDOZO, Ivaneide Bandeira; JUNIOR, Israel Correa do Vale. (Org.) **Etnozoneamento da porção paraense das terras indígenas Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera**. Porto Velho - RO: EDUFRO, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. **O índio, a leitura e a escrita, o que está em jogo?** Cefiel/IEL/Unicamp – Linguagem e Letramento em Foco: Formação do professor indígena – Ministério da Educação, Governo Federal, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/15.pdf>. Acesso em 11 de julho de 2016.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, SP: Unicamp, v.17, p. 133-144, jan./jun, 1991.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008. 256 p.

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: GONÇALVES, J. R. S. (Org.). **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 17-62, 1998.

CLIFFORD, James. **Itinerários transculturales**. Barcelona: Gedisa, 1999.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

COSTA, Mauro Gomes da. “Os nossos suores que de boa vontade derramaremos” ou os antecedentes da ação salesiana na Amazônia (1882-1915). In: \_\_\_\_\_. **A ação dos salesianos de Dom Bosco na Amazônia**. São Paulo: Editora Salesiana, 2009.

COUDREAU, Olga. **Voyage au Cumina**. Paris: A Lahure, 1900.

COUDREAU, Henri. **Voyage au yamunda 21 janvier 1899 - 27 juin 1899**. Ouvrage illustre de 87 vignettes et de 17 cartes. Paris: a. Lahure, 1899.

CRYSTAL, David. **A Revolução da Linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

CIMI: Conselho Indigenista Missionário. **Relatório de Violência contra os povos indígenas no Brasil**, Rio Branco, 2015.

\_\_\_\_\_. **Indígenas no Brasil** – Dados de 2013. Brasília: 2014, p. 11- 14. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/Relatviolenciadado2013.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

CUMMINS, Jim. **Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society**. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

CZARNY, Gabriela. Ressituando debates interculturais nas américas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Colonialidade e decolonialidade da (anthropo)logia jurídica: da uni-versalidade a pluri-versalidade epistêmica**. 2011. 295 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**. MEC, BRASILIA, v. 20, n. 76, p. 34-43, 2001.

DIAS JUNIOR, Carlos. Trajetórias e construções sociais entre os povos. **Tellus**, ano 8, n. 15, jul./dez. 2005.

DÍAZ, Jorge. Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar, **Revista interamericana de educación de adultos**. Michoacán: Año 27, n.1, 2005.

DOWDY, H. E. **O pajé de Cristo: uma história do amor de Deus operando milagres nas selvas da Amazônia**. Título original: Christ'switchdoctor. New York: Harper &Row, 1963; [Trad. Fausto Camargo César]. São Paulo: Editora Sepal, 1997.

DREYFUS, S. Os empreendimentos coloniais e os espaços políticos indígenas no interior da Guiana ocidental (entre o Orenoco e o Corentino) de 1613 a 1796. In: VIVEIROS DE CASTRO, E.; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (orgs.). **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII-USP, FAPESP, 1993.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del otro**. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural editores, Centro de Información para el Desarrollo, CID, 1994.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, p. 51-66, 1984.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colombia, n.1, p. 51-86, enero-diciembre de 2005.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.133-168. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html> Acesso: em 02 fev. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FARAGE, N. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ANPOCS, 1991.

FERREIRA, Maraiana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana K. L. LOPES DA SILVA, Aracy. (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Globo, 2001.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **ALEA**, v. 11, n. 1, p. 148-165, 2009.

FISHMAN, Joshua. “The impact of nationalism on language planning”. In: RUBIN, Joan; JERNUDD, Björn H. **Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations**. Honolulu: University Press of Hawai: 1971.

\_\_\_\_\_. **Language and Nationalism: Two Integrative Essays**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1975.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOCK, N. **Waiwai: religionandsocietyof na Amazoniantribe**. Copenhagen: The National Museum, 1963.

FONTANA, A.; FREY, J.H. The Interview: from structured questions to negotiated text. In.: DENZIN, N; LINCOLN, Y.S. (orgs.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications Inc., p. 645-672, 2000.

FRANCHETTO, Bruna. Reflexões em torno de uma experiência ‘ideologicamente correta’. Paper apresentado durante o **XXI Econtro Anual da ANPOCS**, no GT “Educação Indígena: diversidade e cidadania”, 1997. Mimiografado.

FREHSE, Fraya. **Ô da rua: o transeunte e o advento da modernidade em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2011.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A demarcação das línguas indígenas no Brasil. In.: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura, 2014.

FRIKEL, Protássil. Classificação lingüístico-etnológica das tribus indígenas do Pará setentrional e zonas adjacentes. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 6, p. 113-188, 1958.

\_\_\_\_\_. **Elementos demográficos do alto Paru de Oeste, Tumucumaque brasileiro: índios Ewarhoyána, Kaxúyana e Tiriyo**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1970.

\_\_\_\_\_. Dez anos de aculturação Tiriyo. Mudanças e Problemas (1960-1970). **Boletim MPEG**, Publicações Avulsas, n. 16, 1971.

FUNAI. Programa Zo'e: diretrizes de uma política de recente contato. **Frente de Proteção Etnoambiental Cuminapanema/CGIIRC/FUNAI**, 2015.

\_\_\_\_\_. **Povos indígenas**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/portal/>. Acesso em: 5 abr. 2016.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos e práticas, para pensar a tolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Edusp e Unesco, p. 167-188, 2001.

\_\_\_\_\_. Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios. **Tellus/Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas-NEPPI**, Campo Grande: UCDB, ano 5, n. 8/9, abr./out. 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Redes de relações nas Guianas**. São Paulo, FAPESP, Ed. Humanitas, 2005.

\_\_\_\_\_. Sociedades indígenas em novo perfil: alguns desafios. **Mirante-Travessia**, ano 13, n. 36. p. 5-10. 2000.

\_\_\_\_\_. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?. In: RICARDO, F. (Org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p. 37-41.

\_\_\_\_\_. ; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** São Paulo: Iepe, 2003.

\_\_\_\_\_. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas. Seminário Temático “Educação indígena: diversidade e cidadania”. **XXI Econtro Anual da ANPOCS**, 1997.

GAMBOA, S. S.; SANTOS, J. C. **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 2009. p. 366.

GIRALDIN, Odair. Povos indígenas e não-indígenas: uma introdução à história das relações interétnicas no Tocantins. In: GIRALDIN, O. (org.). **A (trans) formação histórica do Tocantins.** Goiânia: Editora da UFG, 2002, p. 109-135.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Educação escolar indígena no Pará: entre discursos e práticas.** 2001. 60 f. Monografia (Especialização em Educação e Problemas Regionais) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

\_\_\_\_\_. **Autonomia e sustentabilidade indígena: entraves e desafios das políticas públicas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2010.

GRANDO, Beim. **Corpo e educação as relações interculturais nas praticas corporais Bororo em Merun-MT.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.** [online]. vol.59, n.2, p. 32-35. 2007.

\_\_\_\_\_. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 63-78, 2008.

\_\_\_\_\_.; MIGNOLO, Walter. Intervenciones descoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**, Revista de Humanidades, Bogotá, n. 9, p. 29-37, jul./dez. 2008.

GROSJEAN, F. **Individual bilingualism.** The encyclopedia of language and linguistics. 1656-1660. Oxford: Pergamon Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Bilingual: Life and Reality.** Cambridge: Harvard University Press, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As Leis e a Educação escolar Indígena. Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002).** Em Aberto, Brasília, v. 20, n.76, p. 197-238, fev. 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação escolar indígena e a mudança de governo.** 2006. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/a-educacao-escolar-indigena-e-a-mudanca-de-governo> Acesso: em 14 de Janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In.: GRUPIONI, L. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos Índios do Brasil.** São Paulo, Cia. das Letras, 2002. p. 37-52. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0GrthcRJvuEaHo1Z2x1aHh3WVU/edit> Acesso: 02 jan. 2017.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 03-133.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Revista Iztapalapa**, ano 13, n. 29, (Enero-Junio), p. 5-39. 1993.

HORNBERGER, Nancy H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, Rodolfo; FALTIS, Christian. **Language distribution issues in bilingual schooling.** Clevedon, England: Multilingual Matters, 1991. p. 163-172.

HOWARD, Catherine. **Trade beads, men's oratory and women's sexuality among the Waiwai of Northern Amazonia.** Mimeografado, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pawana: a farsa dos visitantes entre os Waiwai da Amazonia.** In: CASTRO, E. V. de; CUNHA. Amazônia. **Etnologia e história indígena.** São Paulo: NHII/ USP/ FAPESP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Wrought Identities.** The Waiwai expeditions in search of the "Unseen peoples" of Northern Amazonia. 2001. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Chicago, Illinois, 2003.

\_\_\_\_\_. A domesticação das mercadorias: estratégias Waiwai. In.: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (Orgs.) **Pacificando os brancos: cosmologias do contato no Norte-Amazonico.** São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

JACUPÉ, Kaká Werá. **Oré awé roiru'a ma: todas as vezes que dissemos adeus.** São Paulo: TRIOM, 2002.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. **O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América Espanhola.** Porto Alegre: L&PM, 2008.

LATOUCHE, S. **A ocidentalização do mundo**: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária. Tradução de Celso Mauro Paciornik. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, A; FERREIRA, Mariana K. L. (orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

LIMA, Antonio Carlos de Souza (org.). **A educação superior de indígenas no Brasil**: balanços e perspectivas / organização Antonio Carlos de Souza Lima. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015. 320 p.

LUCIANO, Gersm dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre o índio brasileiro de hoje. Rio de Janeiro e Brasília: Trilhas de Conhecimentos/Laced/ MEC/Secad/ Unesco. 2006.

\_\_\_\_\_. **Territórios etnoeducacionais**: um novo paradigma na política educacional brasileira. Comunicação apresentada na Conferência Nacional de Educação – CONAE,. Brasília: CINEP, 2010.

\_\_\_\_\_. Os Desafios da Educação Indígena Intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. ROSA, Helena Alpini. BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, História Indígena, e Educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 69-88.

\_\_\_\_\_. **Indígenas no Ensino Superior**: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil. 53º CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS. México, D. F, 2009.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Tereza Machado. **O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas**. In: Em Aberto, ano XIV, nº 63. Brasília: MEE/INEP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores indígenas**: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, L. D. (org.) Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006, p. 11-37.

\_\_\_\_\_. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra-PT: Almedina, 2010, p. 399.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **“Escola Itinerante”**: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2016.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, ago. 2005.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngüe: uma breve discussão. **Horizontes (UnB)**, v. 9, p. 118-140, 2010.

MIGNOLO, W. **Local histories/Global Designs**. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking (Princeton: Princeton University Press), 2000.

\_\_\_\_\_. **Histórias Globais/projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

\_\_\_\_\_. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo, Editora Cortez, 2006, p. 667-771.

\_\_\_\_\_. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007a.

\_\_\_\_\_. Sobre pensamiento fronterizo y representación. Entrevista de Iñigo Clavo, María y Sanchez Mateos Rafael. **Bilboquet**, n. 8, 2007b. Disponível em: <<http://bilboquet.es/B8/PAG/waltermignolo.html>> Acesso em: 23 out. 2016.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org), **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 11-18, jul/set., 1990.

MOTE NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borba. Curitiba: CRV, 2016. 384 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Antologia de contos indígenas de ensinamento**: tempo de histórias. São Paulo: Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. **Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade**, 2008. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativasindigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

NOBRE, Domingos. Para Uma Síntese dos Avanços e Impasses da Educação Escolar Indígena Hoje. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs.). **Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005.

NOVAES, R. R. Um olhar antropológico. In: TEVES, N. (org). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus/FE. UFRJ, 1992.

OLIVEIRA, L. V. de. **O cristianismo evangélico entre os Waiwai**: alteridade e transformações entre as décadas de 1950 e 1980. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional/PPGAS, 2010.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, abr 2010. p. 15-40.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. Recuperado em 01 de jul. 2014, de IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística: Disponível em: [http://e-ipol.org/wpcontent/uploads/2013/06/Políticas\\_linguisticas\\_e\\_Políticas\\_publicas.pdf](http://e-ipol.org/wpcontent/uploads/2013/06/Políticas_linguisticas_e_Políticas_publicas.pdf) Acesso em: 04 janeiro 2017.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

\_\_\_\_\_. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza. **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas** / organização Antonio Carlos de Souza Lima. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

\_\_\_\_\_. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. In: LIMA, Antonio Carlos; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PARAENSE DA PAIXÃO, A. J. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da Aldeia Teko haw-Pará**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade**. Ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

PORRO, A. História Indígena do alto e médio Amazonas: séculos XVI a XVIII. In.: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Introdução a uma história indígena**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda. 2008.

QUEIROZ, R. C. de. **Trombetas-Mapuera: território indígena**. Brasília: FUNAI/PPTAL, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v.19, n.55, São Paulo, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

\_\_\_\_\_. **Os Fantasmas da América Latina**. In Oito Visões da América Latina. Adauto Novaes (org.). São Paulo: Editora Senac. 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística e a política da linguística. In: D. SIMÕES; C.C. HENRIQUES (orgs). **Língua Portuguesa, Educação & Mudança**. Rio de Janeiro, Ed. Europa, 2008, p. 11-22.

\_\_\_\_\_. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; Da SILVA, Kleber Aparecido; TILIO, Rogério; e ROCHA, Claudia Hisdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

RICARDO, C. A. (org.). **Índios do Nhamundá/Mapuera**. In.: Povos Indígenas do Brasil. vol. 3. Amapá-Pará. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1983.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: Para o conhecimento das línguas indígenas. 3.ed.São Paulo, Loyola, 2002. 135p.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. In: McKAY, Sandra L.; WONG, Sau-Ling C. (Eds.). **Language diversity - problem or resource?: a social and educational perspective on language minorities in the United States**. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1991, p. 3-25.

SAID, Edward. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente, 1ª. Ed. 1978. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Hay que reinventar la Universidad como tenemos que reinventar las ciencias sociales. **Gaceta**. México, n. 91-93, jul./set. 2005.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 1ªEd. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SCHÜTZ, Ricardo. **Assimilação Natural X Ensino Formal** . English Made in Brazil. Abril 2010. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

SHIVA, Vandana. **Biopirataria**: a pilhagem da natureza e do conhecimento. Tradução: Laura Cardellini Barbosa de Oliveira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Monoculturas da mente**. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**. Petropolis: vozes, 2005.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília: FUNAI/DEDOC/2001.

SOUTO, Fabiano Oliveira. **Entre limites e distanciamentos: alguns aspectos das formações de coletivos “Waiwai” e percursos etnológicos pela Amazônia Oriental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. 2015.

SOUZA, A. F. **Representações WaiWai**. 2006. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de pós-graduação de História Social. Rio de Janeiro: IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Entre escritas e as Escrituras**: práticas letradas nas missões protestantes junto aos WaiWai. 2008. Tese (Doutorado em História Social) Programa de pós-graduação de História Social. Rio de Janeiro: IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, L. M. T. M. de. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 135-169.

SOUZA, André Oliveira de. **Entre conversões e convertidos**: táticas e estratégias no encontro cultural entre missionários protestantes e os Waiwai da Amazônia setentrional entre 1948 e 1962. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) - Programa de Pós Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2014.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

TASSINARI, Antonella. **Educação diferenciada**: algumas ideias subsídio para encontro de professores indígenas do Oiapoque, 1995. Mimeografado.

TERENA, Marcos. **Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas**. Apostila de textos – Módulo I. Disponível em:

<<http://seculoindigenasnobrasil.wordpress.com/2010/05/26/acao-educativaexposicao-seculos-indigenas-no-brasil/>>. Acesso em: 03 janeiro 2017.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. Hoffnagel, J. & Falcone, K. (Orgs.) São Paulo: Contexto, 2015.

VITORINO, Marinalva M. **Dicionário bilíngüe Wai-Wai/Português, Português/Wai-Wai**. Boa Vista: Missão Evangélica da Amazônia, 1991. 41 p.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, 2(2), p. 115-144, 1996.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Impensar as ciências sociais**. México: Siglo Veintiuno editores, 1998.

\_\_\_\_\_. **O universalismo europeu**: a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: GOMEZ, Santiago Castro; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para uma diversidade epistêmica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana, 2007, p. 47-62.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 131- 152. julho/diciembre, 2008. Disponível em [www.revistatabularasa.org](http://www.revistatabularasa.org). Acesso em 20 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009. Disponível em < <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf> > Acesso: em 20 de novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

WALSH, C.; GARCÍA, J. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso. In: MATO, D. (Org.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad central de Venezuela, 2002. p. 317-326.

WATSON-GECEO, K.; GECEO, D. W. Understanding language and power in the Solomon Islands: methodological lessons for educational intervention. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.). **Power and inequality in language education**. Cambridge: CUP, 1988. p. 59-72.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escola de branco em maloka de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

\_\_\_\_\_. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2003, n. 22, p.5-13. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100002&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 03 novembro 2016.

YDE, Jens. **Material culture of the Waiwai**. Copenhagen: The National Museum, 1960.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2005.

ZEA, Evelyn Schuler. **Waiwai**: Povos Indígenas do Brasil. Instituto Socioambiental: São Paulo, 2006.

ZEMELMAN, Hugo. **El pensamiento como desafío posible**. Mexico, DF: Instituto y pensamiento y cultura en América Latina, A. C. 2006.

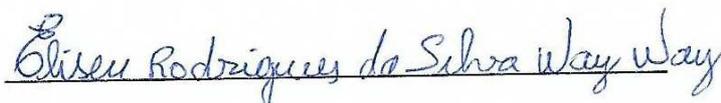
ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. O impacto do bi/multilinguismo sobre o potencial criativo em sala de aula – uma abordagem via teoria dos sistemas dinâmicos. **Revista da FAEEDBA-Educação e contemporaneidade**, v.32, n. 41, p. 77-89, jan./jun.2014. Disponível em: [http://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos/3612/977/1175.pdf](http://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/977/1175.pdf). Acesso em 13 de julho de 2016.

**APÊNDICE A – Termos de Consentimentos livre e esclarecido  
(Cacique Geral da Aldeia Mapuera)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
ao Cacique da Aldeia Mapuera**

Eu compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada UM ESTUDO DECOLONIAL DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA WAI-WAI DA AMAZÔNIA BRASILEIRA, ALDEIA MAPUERA-PA, orientada pela Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), e que tem como pesquisador responsável o Prof. MSc. Raimundo Nonato de Pádua Câncio, doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, os quais podem ser contatados pelo e-mail [ecosufpa@hotmail.com](mailto:ecosufpa@hotmail.com)/[nonatocancio@hotmail.com](mailto:nonatocancio@hotmail.com) ou pelos telefones (91)98800-9425 / (93)99124-5759, respectivamente; e AUTORIZO a estada do Prof. Raimundo Nonato de Pádua Câncio por tempo determinado na Aldeia Mapuera, a fim de realizar tal pesquisa, assim como a participação dos sujeitos nela envolvidos, (alunos da escola da referida aldeia, professores e comunitários). Na qualidade de responsável por esta instituição, compreendo como e porquê este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa, conforme disposto na Resolução N.º 510, de 07 de abril de 2016, que versa sobre questões éticas na pesquisa em Ciências Humanas, mais especificamente o respeito à dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas, envolvendo seres humanos, de modo a evitar possíveis danos aos participantes; assim como nos princípios éticos contidos na Resolução CNS N.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Declaro ainda ter recebido uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Oriximiná-PA, 10 de outubro de 2016.



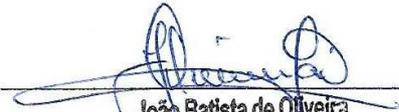
(Cacique da Aldeia Mapuera - Oriximiná-PA)

**APÊNDICE B – Termos de Consentimentos livre e esclarecido  
(Representante da FUNAI - Oriximiná-PA)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada UM ESTUDO DECOLONIAL DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA WAI-WAI DA AMAZÔNIA BRASILEIRA, ALDEIA MAPUERA-PA, orientada pela **Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo**, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), e que tem como pesquisador responsável o **Prof. MSc. Raimundo Nonato de Pádua Câncio**, doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, os quais podem ser contatados pelo e-mail [ecosufpa@hotmail.com](mailto:ecosufpa@hotmail.com)/[nonatocancio@hotmail.com](mailto:nonatocancio@hotmail.com) ou pelos telefones (91)98800-9425 / (93)99124-5759, respectivamente; e AUTORIZO a estada do Prof. Raimundo Nonato de Pádua Câncio por tempo determinado na Aldeia Mapuera, a fim de realizar tal pesquisa, assim como a participação dos sujeitos nela envolvidos, (alunos da escola da referida aldeia, professores e comunitários). Na qualidade de responsável por esta instituição, compreendo como e porquê este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa, conforme disposto na Resolução N.º 510, de 07 de abril de 2016, que versa sobre questões éticas na pesquisa em Ciências Humanas, mais especificamente o respeito à dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas, envolvendo seres humanos, de modo a evitar possíveis danos aos participantes; assim como nos princípios éticos contidos na Resolução CNS N.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Declaro ainda ter recebido uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Oriximiná-PA, 10 de outubro de 2016.

  
\_\_\_\_\_  
**João Batista de Oliveira**  
Chefe CTI/Oriximiná  
(Coordenador da FUNAI em Oriximiná-PA)

**APÊNDICE C – Termos de Consentimentos livre e esclarecido  
de participação voluntária na pesquisa  
(Cacique da Aldeia Mapuera e Diretor da Escola Indígena Wai-wai)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NA PESQUISA  
(Cacique da Aldeia Mapuera e Diretor da Escola)**

Declaro saber da participação dos alunos da Escola Indígena Wai-wai - Aldeia Mapuera - na pesquisa intitulada **UM ESTUDO DECOLONIAL DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA WAI-WAI DA AMAZÔNIA BRASILEIRA, ALDEIA MAPUERA-PA** desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo pesquisador Prof. MSc. Raimundo Nonato de Pádua Cânciao, doutorando em Educação no referido programa, orientado pela Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, os quais podem ser contatados pelo e-mail: ecosufpa@hotmail.com / nonatocancio@hotmail.com, ou pelos telefones (91)98800-9425/ (93)99124-5759, respectivamente. O presente trabalho tem o objetivo geral de analisar a aquisição da Língua Portuguesa entre os Wai-wai, no contexto da realidade da Escola Indígena da Aldeia Mapuera, na Amazônia brasileira, no estado do Pará. E os seguintes objetivos específicos: 1) descrever o modo como a Língua Portuguesa se constitui na comunidade Wai-wai; 2) descrever como o aprendizado do português se articula à língua indígena Wai-wai; 3) verificar a relação entre a Língua Portuguesa e a Língua Wai-wai na formação do sujeito indígena; 4) verificar como os sujeitos Wai-wai lidam culturalmente com o aprendizado da Língua Portuguesa e que lugar esta língua passa a ocupar na cultura dos indígenas. Os dados produzidos pelos alunos (as) para o estudo serão textos e desenhos requeridos pelo professor, assim como imagens fotográficas do dia a dia na aldeia. No que se refere aos **textos**, aos **desenhos** produzidos e às **imagens** das crianças na aldeia, sou de acordo em liberar a utilização deste material para fins científicos e de estudos, em favor do pesquisador, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990) e Artigo 79.º do Código Civil. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, que a qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho, e que a participação no estudo não comporta qualquer remuneração, sendo esta presente autorização e cessão cedidas livres e espontaneamente e em caráter gratuito. Compreendo também que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas do estudo, com a preservação do anonimato dos participantes. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa, conforme disposto na Resolução N.º 510, de 07 de abril de 2016, que versa sobre questões éticas na pesquisa em Ciências Humanas, mais especificamente o respeito à dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas, envolvendo seres humanos, de modo a evitar possíveis danos aos participantes; assim como nos princípios éticos contidos na Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Declaro ainda ter recebido uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Aldeia Mapuera - Oriximiná-PA, 30 de novembro de 2016.

Ediseu R. da Silva Wai Wai  
Cacique da Aldeia Mapuera

Eduardo Francisco de Souza  
Diretor da Escola Municipal Indígena Wai-Wai

**APÊNDICE D - Termos de Consentimentos livre e esclarecido  
de participação voluntária na pesquisa  
(Professores Indígenas e Sujeitos Indígenas - Aldeia Mapuera-PA)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NA PESQUISA  
(Professores e Comunitários)**

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada UM ESTUDO DECOLONIAL DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA WAI-WAI DA AMAZÔNIA BRASILEIRA, ALDEIA MAPUERA-PA desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo pesquisador Prof. MSc. Raimundo Nonato de Pádua Cândia, doutorando em Educação no referido programa, orientado pela Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, os quais podem ser contatados pelo e-mail: ecosufpa@hotmail.com / nonatocancio@hotmail.com, ou pelos telefones (91)98800-9425/ (93)99124-5759, respectivamente. O presente trabalho tem o objetivo geral de analisar a aquisição da Língua Portuguesa entre os Wai-wai no contexto da realidade da Escola Indígena da Aldeia Mapuera, na Amazônia brasileira, no estado do Pará. E os seguintes objetivos específicos: 1) descrever o modo como a Língua Portuguesa se constitui na comunidade Wai-wai; 2) descrever como o aprendizado do português se articula à língua indígena Wai-wai; 3) verificar a relação entre a Língua Portuguesa e a Língua Wai-wai na formação do sujeito indígena; 4) verificar como os sujeitos Wai-wai lidam culturalmente com o aprendizado da Língua Portuguesa e que lugar esta língua passa a ocupar na cultura dos indígenas. Minha participação consistirá em respostas a um Questionário e Entrevista previamente elaborados pelo pesquisador. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos no estudo, conforme disposto na Resolução N.º 510, de 07 de abril de 2016, que versa sobre questões éticas na pesquisa em Ciências Humanas, mais especificamente o respeito à dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas, envolvendo seres humanos, de modo a evitar possíveis danos aos participantes; assim como nos princípios éticos contidos na Resolução CNS N.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Declaro ainda ter recebido uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Aldeia Mapuera - Oriximiná-PA, 20 de novembro de 2016.

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nós, Professores da Escola Municipal Indígena Wai-wai e Comunitários, abaixo assinados, autorizamos a utilização, nesta pesquisa, dos dados por nós fornecidos.

N.º	PROFESSORES	ETNIA
01	Paulo Manoel dos Santos	Wai Wai
02	GERSON ROBERTO DE SOUZA	Matsigena
03	Daniel Silva de Souza	Wai Wai
04	Pedro Ronaldo Neto	Wai Wai
05	Juanildo Manausa Wai Wai	Misturado: Matsigena - Xavante
06	Eduardo Francisco de Souza	Matsigena
07	Neto Irayki Wai-wai	Xeréti
08	Nurilda Souza Wai Wai	Wai - Wai / Matsigena
09	Edson Dio Fio Wai Wai	Wai-Wai
10	Adilson Oliveira de Souza	Wai Wai

N.º	COMUNITÁRIOS	ETNIA
01	Arturco Fernando Wai Wai	Wai-wai
02	Rodrigues Woxuna Wai Wai	Wai Wai
03	Nildo Xustim Wai Wai	Wai Wai
04	Orizina Wai Wai	Misturado: Matsigena / Matsigena
05	Pedro Carlos Wai Wai	Wai-wai
06	Marta Shoni Wai Wai	Wai Wai
07	Reberto dos Santos	Wai Wai
08		
09		
10		
14		
15	Isaac Eduardo da Silva	Wai-wai