

RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO

PRÁTICAS DE COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE NA AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA AMAZÔNIA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

C215p

Câncio, Raimundo Nonato de Pádua.
Práticas de colonialidade/decolonialidade na aquisição e
aprendizagem de línguas na amazônia. / Raimundo Nonato de Pádua
Câncio. – Palmas, TO: EDUFT, 2020.
108 p. ; 21 x 29,7 cm.

ISBN 978-65-89119-35-7

Título em inglês: Practices of coloniality/decoloniality for language
learning and acquisition in the Amazon.

1. Amazônia Brasileira. 2. Colonialidade. 3. Línguas. 4.
Aprendizagem, línguas. 5. Brasil. I. Raimundo Nonato de Pádua
Câncio. II. Título.

CDD – 469

RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA CÂNCIO

PRÁTICAS DE COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE NA AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA AMAZÔNIA



PALMAS - TO
2020

Universidade Federal do Tocantins

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos

Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

(PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Conselho Editorial

EDUFT

Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

Diagramação e capa: Gráfica Movimento

Arte de capa: Gráfica Movimento

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
<i>Raimundo Nonato de Pádua Câncio</i>	
PREFÁCIO	8
CAPÍTULO I – Os Waiwai da Amazônia Brasileira	11
Quem são os Waiwai da Amazônia brasileira?.....	11
Organização social e aspectos sociolinguísticos	19
Situação escolar, bi/multilinguismo e diálogos interculturais	32
CAPÍTULO II – Base teórica e procedimentos metodológicos	41
A opção Decolonial e a matriz de colonialidade	41
O estudo de Caso do Tipo Etnográfico	49
Procedimentos, instrumentos e Análise	54
CAPÍTULO III – Colonialidade/Decolonialidade, aquisição e aprendizagem de línguas na formação da cultura Waiwai.	61
Colonialidade do Poder: discurso e poder na disputa e manutenção do território. .	72
Colonialidade do Ser: práticas de catequização e controle do discurso	79
Colonialidade do Saber: transgressões e tensionamentos	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta um estudo sobre a aquisição e a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Língua Indígena Waiwai, faladas pelos povos Waiwai (Karib) da Aldeia Mapuera, do Território Indígena Nhamundá-Mapura, Amazônia brasileira. O principal objetivo é analisar, com base nas teorias críticas Pós-colonial e Decolonial, os sentidos que assume a aquisição e o aprendizado da Língua Portuguesa e como esses povos indígenas lidam com esta particularidade de se constituírem entre duas línguas, que assumem poderes diferenciados na sua formação cultural. A problemática apresentada coloca em questão os conhecimentos que nascem das experiências culturais e são incorporados como habilidades que ajudam demarcar identidades no ambiente escolar e no contexto da aquisição do português. Os sujeitos aqui evidenciados 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.

É justamente por serem sujeitos que falam de um lugar, possuem experiências, vivências e histórias singulares, uma vez que no Brasil habitam uma região fronteiriça (Brasil-Guiana), que damos atenção especial ao modo como o aprendizado do português é reivindicado historicamente por eles, considerando que o povo Waiwai, composto por várias etnias, é multilíngue e sua história mostra que, naquele contexto de fronteiras, sempre houve entre esses sujeitos uma ampla rede de intercâmbios, por onde circulavam e circulam objetos, técnicas, rituais e pessoas. No entanto, para melhor compreender essas relações, é imprescindível que as discussões acerca da produção do conhecimento entre os povos indígenas, como nesta abordagem, sejam constituídas a partir de campos teóricos multidisciplinares.

Nessa direção, este estudo, realizado com o financiamento da CAPES e no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, está inscrito entre aqueles que buscam refletir sobre as relações de poder advindas da herança colonial e do imperialismo econômico e cultural na Região Amazônica, marcados pelo contato com o colonizador, o qual sempre utilizou a aquisição e o aprendizado de línguas como recursos empreendidos no processo de cristianização, envolvendo disputas, relações de poder e contra hegemônias nesse contexto. Como bem observou Bakhtin (2006), os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do mesmo sistema, porque a comunicação verbal “implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia”, além da utilização da língua pela classe dominante para reforçar o seu poder.

Como consequência e contestação às históricas práticas de colonialidade vivenciadas pelos povos indígenas neste país, hoje eles têm “garantido” o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Mesmo assim, para muitos povos está cada vez mais difícil manter os seus conhecimentos ancestrais, preservar as suas línguas, garantir seus direitos, inclusive a uma educação capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural, e assegurar a própria vida. Diante do atual cenário, é urgente, portanto, indagar a respeito da chamada capacidade instalada para enfrentar os desafios que se colocam para os povos indígenas, assim como as novas possibilidades de abordar e problematizar esses desafios.

É preciso refletir sobre as resistências, as condições que esses povos encontram e/ou dispõem para superar os seus problemas, questões que tangenciam este estudo.

Nossa intenção com este livro é chamar atenção para o fato de que vozes diversas ecoam no ensino da linguagem e, especificamente, no ensino de português como segunda língua em contextos multiculturais, como na Amazônia. 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). Nossa proposta é trazer informações que permitam aos estudantes, professores, pesquisadores, secretarias de educação e lideranças indígenas, uma melhor compreensão das relações de poder entre línguas e culturas, entre os conhecimentos, formas de colonialidade, tanto no que se refere às escolas quanto aos outros espaços sociais. Esperamos que as informações aqui reunidas possam sobretudo alimentar o debate e provoquem reflexões sobre uma educação que se queira bi/multilíngue, diferenciada e intercultural.

Para o desenvolvimento do livro, tal como organizamos aqui, consideramos importante estruturar o texto em três capítulos. No primeiro, *Os Waiwai da Amazônia brasileira*, apresentamos os povos Waiwai, sua tradição cultural, organização social e aspectos sociolinguísticos. No segundo, damos destaque à *Base teórica e aos procedimentos metodológicos*, onde abordamos os fundamentos das teorias críticas Pós-colonial e Decolonial, como perspectivas epistêmicas, teóricas e políticas seguidas. A seguir, abordamos o conjunto de procedimentos que compõem o quadro metodológico de natureza instrumental, e que fornecem ferramentas para análise efetivada. No terceiro capítulo, *Colonialidade/Decolonialidade, aquisição e aprendizagem de línguas na formação da cultura Waiwai*, discutimos os aspectos da aquisição da língua indígena e de português na Aldeia Mapuera, dando destaque aos sentidos que assume a aquisição do português para esse povo indígena. Estas questões são abordadas a partir da seguinte matriz de colonialidade: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Ser e Colonialidade do Saber.

Boa leitura!

PREFÁCIO

Um importante escritor indígena, Ailton Krenak, por quem nutro profunda admiração, que consegue enxergar para além do aparente, há algum tempo vem nos alertando para o mundo de ilusão no qual está imerso o homem branco. Com a pandemia e a atual necropolítica em curso no país, Krenak coloca em debate se os brancos serão capazes de sobreviver como sobreviveram os povos indígenas até os dias atuais. O extermínio se alastrou de tal forma que não são apenas os povos indígenas sobreviventes os humanos ameaçados, mas o próprio homem branco, protagonista e responsável pelo genocídio em curso.

Como quem conta mais uma história para adiar o fim do mundo, Krenak vem destacando as decisões tomadas pela humanidade no afã de fazer prevalecer o projeto de “civilização” que separou o homem da natureza. Desterrados, ele demonstra que temos sido alertados o tempo todo para as consequências das escolhas recentes que fizemos e nos provocando a lembrar de um outro grande escritor, o incomparável Saramago¹, ele diz com todas as letras que “se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, para salvar a nós mesmos”².

É sobre estratégias de salvação que este livro trata. Longe de se constituir em uma obra sobre “o massacre aos indígenas Waiwai”, sem negar as tentativas dos homens “civilizados” de consolidarem isto, esta obra, resultante de tese de doutorado produzida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, e que tive a honra de orientar de 2013 a 2017, resulta de um projeto importante e necessário de seu autor em mostrar como os Waiwai da Aldeia Mapuera, viventes da Amazônia brasileira, noroeste do Pará, Terra Indígena Nhamundá-Mapuera, localizada no hoje município de Oriximiná, a partir da sabedoria acumulada pela relação cosmogônica com a natureza, da qual aprenderam a se sentir parte, articularam estratégias de enfrentamento em uma guerra visivelmente desigual, perpetrada há mais de 500 anos, que para eles significava a luta pela sobrevivência.

Na qualidade de graduado em Língua Portuguesa, com experiência em estudos de línguas indígenas, *Raimundo Nonato de Pádua Cândia* analisa a sobrevivência dos Waiwai em articulação com um dos instrumentais tecnológicos mais importantes, criado pelos homens para preservar suas tradições e garantir sua existência: a Língua. Convivendo com os brancos desde que aqui pisaram, conhecedores de seus estratagemas, os indígenas, submetidos por eles a um processo perverso de extermínio, logo perceberam que a escola era uma recurso de poder político que poderia ser utilizado de forma contra-hegemônica.

Percebido isto no contexto do povo Waiwai, nos primeiros contatos estabelecidos como estudante de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará, o autor desta obra, provido de um profundo senso crítico, deixou-se conduzir pela experiência com a diferença. Intermediada pelo espaço da escola, a convivência com os Waiwai fez desse vigoroso jovem professor um interlocutor. O exercício da escuta foi nele produzindo um grande senso de responsabilidade e compromisso com a causa indígena. Tornou-se, então, um parceiro.

1 Refiro-me à obra “Ensaio sobre a Cegueira”, do escritor português José Saramago.

2 Ailton Krenak (2019, p. 22), em “Ideias para adiar o fim do mundo”.

Movido pela curiosidade peculiar do pesquisador tomado pelo afeto, transformou-se em um aliado. Nessa condição, assume realizar sua tese de doutorado convencido de que era preciso empreender esforços para a compreensão dos sentidos que a aquisição da Língua Portuguesa assumiu na história de resistência daquele povo e porque o seu domínio entre os Waiwai era tão vital.

Como não poderia deixar de ser, utilizou-se de vasto conhecimento sobre etnografia. Permitiu-se, por meio de sua razão afetiva, registrar dados, recolher informações, coletar documentos e, o que é mais importante, estender as relações interétnicas que havia iniciado com aquele povo para penetrar ainda mais em seu universo de representações, reconhecendo que, mesmo diferentes, se entendiam porque imbuídos estavam, juntos, do sonho de fazer as tradições Waiwai perdurarem por muitas gerações, além de tornar pública a capacidade intelectual dos indígenas do Brasil de sobreviverem às políticas de dominação colonial produzidas externa e internamente.

Orientado por uma lógica que coloca os Waiwai como sujeitos capazes de enfrentar o processo civilizatório alimentado pela representação dos povos indígenas como selvagens, o autor toma a decisão de compreender a resistência e os enfrentamentos dos Waiwai com base nos fundamentos teórico do movimento colonialidade/decolonialidade. Nesta direção, vai tratar as lutas dos Waiwai, como a defesa da escola e do ensino da língua portuguesa na escola indígena, no âmbito da luta contra a desterritorialidade, que procurava submeter os indígenas, do ponto de vista material, às condições econômicas e políticas do mundo moderno ocidental, e, do ponto de vista cultural, ao sistema de representações dos europeus, determinado pelo patriarcado, pelo racismo e pela cristianização.

Tomando como centro da discussão a conversão total pretendida pelos brancos contra a relação dos Waiwai com a natureza, nosso autor, mobilizado pela leitura do movimento colonialidade/decolonialidade, pela convivência com esse povo e pela admiração profunda que passou a nutrir e defender da diferença, passa a olhar o coletivo Waiwai, que se lhe apresentava com toda a força e energia da resistência, na crueza das suas condições objetivas de possibilidade de sobrevivência. A partir de então lança uma mirada maleável, não ortodoxa, mais afeita a uma leitura antitética daquela realidade, que tenta capturar o contraditório e as nuances das estratégias de avanços e recuos do povo Waiwai. Assim, passa a entender a defesa do ensino da língua portuguesa como uma estratégia importante de defesa em luta.

Sob esse ponto de vista, as discussões que trava em relação ao ensino-aprendizado do português na escola Waiwai não restringe o tema a uma leitura meramente pedagógica. Ao contrário, o coloca no contexto da preservação da cosmogonia indígena, que ele vai tratar no espectro da *colonialidade do poder*; no embate pelo controle do discurso, abordado no âmbito da *colonialidade do ser*; na tensão entre conhecimento indígena e conhecimento não indígena, contemplado na esfera da *colonialidade do saber*.

Ao adentrar nos debates desses três importantes eixos de discussão, *Raimundo Nonato de Pádua Cância* nos coloca diante do processo histórico de formação dos Waiwai que resulta na defesa do ensino da língua portuguesa. É aí então que se descortina a estratégia. Ao reivindicar este ensino os Waiwai colocam como contraponto de defesa a própria língua ao inserir sua “demanda” no bojo do multilinguismo. Consta-se a partir daí o significado histórico do aprendizado adquirido pelos Waiwai na sua relação com os brancos; percebe-se o sentido que a escola passou a assumir como instrumento de defesa e recurso de esperança. Uma vez em

interação, os Waiwai vão se apropriando das instituições do Estado nacional, se movimentando no jogo político para, em alguma medida, conduzir a narrativa e fazer prevalecer a necessidade da existência, mesmo que isto lhes custe muitos constrangimentos e um certo sentimento de inferioridade como falantes do português.

Todo o material de campo coletado pelo autor em articulação com uma base teórica crítica, proporcionada pelo movimento colonialidade/decolonialidade, faz deste livro uma obra singular, de grande envergadura acadêmica, que nos oportuniza entender o sentido das reflexões de Krenak, inicialmente postas. As discussões apresentadas por *Raimundo Nonato de Pádua Cândia* demonstram que se esta história tem dois lados, o lado indígena, apesar das desvantagens políticas e materiais, parece ter sido o que melhor conseguiu aprender com a disputa. A defesa incondicional do multilinguismo na escola Waiwai é uma demonstração cabal de sabedoria aprendida. Sua resistência é uma lição de vida capaz de nos fazer duvidar mesmo se os brancos, num futuro não muito distante, serão capazes de sobreviver à destruição que infligem a si próprios.

Belém, 20 de setembro de 2020.

Profa. Sônia Maria da Silva Araújo

CAPÍTULO I

OS WAIWAI DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

QUEM SÃO OS WAIWAI DA AMAZÔNIA BRASILEIRA?

O povo indígena Waiwai ou “Uaiuai”, como conhecidos pela literatura etnológica, é uma designação genérica atribuída a 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, falantes da Língua Waiwai, além de outras línguas da família *Karib*.

O antropólogo dinamarquês Niels Fock (1963, p. 9), quem muito contribuiu para a compreensão da cultura Waiwai antes da presença missionária entre eles, observou que “Waiwai” foi um termo criado pelos Wapixana para designar um povo indígena que possuía a pele mais clara (HOWARD, 1993, p. 245). Na Língua Wapixana, segundo Howard (1993), “Waiwai” possui o mesmo significado de “farinha branca” ou “tapioca”.

Do ponto de vista cultural, a formação Waiwai deriva de uma mistura de grupos originais de indígenas Waiwai, Parukoto, Tarumã e Mawayana. Assim, em determinado contexto, um Waiwai pode se autodenominar Parukoto, como fazem os Katuena, os Hixkaryana, os Xereu e outros. Portanto, a questão de saber quem são exatamente os Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai (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.

Figura 1 - Localização das Terras Indígenas Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera.



Fonte: Elaborado pelo autor. Câncio (2020).

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; CAIXETA DE 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, pesquisador que visitou a Guiana em 1828. 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 alguns daqueles povos, como os Xereu, os quais eram inimigos dos Parukoto e habitavam um dos afluentes do rio Trombetas. Tais expedições foram

minuciosamente descritas no documento chamado “Relatório”, o qual é considerado o mais importante documento escrito sobre a região, durante todo o período colonial (PORRO, 2008).

De 1725 a 1759, Protássio Frikel (1958), missionário franciscano que se tornou pesquisador do Museu Goeldi e fez várias incursões pelo interior da região centroguianense no decorrer dos anos 1940-1950, 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-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 um povo, hoje conhecido como Waiwai. Trata-se, na verdade, da reunião de grupos indígenas que apresentam grande diversidade cultural e linguística.

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.

Caixeta de Queiroz (2015) explica que no século XIX houve 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.

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-PA.

O acesso às áreas onde viviam os Waiwai, 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 Waiwai 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) 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. (HOWARD, 2002, p. 31).

Segundo a autora, depois que os Tarumã foram praticamente extintos em razão das epidemias de gripe, na década de 1920, os Waiwai 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 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 Waiwai, Mawayana, Parukoto, Tarumã e outros, segundo o mesmo autor, continuou até o final de 1940. Nessa época, inicia-se um movimento de migração dos Waiwai rumo ao alto Essequibo. A comissão de limites anglo-brasileira, em 1935, confirma este movimento explicando que a maioria dos Waiwai estava no Essequibo, Guiana Inglesa, enquanto o Mapuera era habitado por outros povos, como os Xerew e os Mawayana (FOCK, 1963). Segundo Howard (2003, p. 57), a convivência mais frequente dos povos Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai, 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. 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 Waiwai 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) 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. (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Depois de instalada a aldeia de Mapuera, em 1973, os Waiwai continuaram suas expedições de busca dos povos não vistos (enîhni 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 Waiwai já eram evangélicos, eles aceitaram em 1969. Os Waiwai 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. Ai 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 Waiwai, 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 Waiwai 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 Waiwai a partir de 1970. Segundo Caixeta de Queiroz (2008, p. 27-28), em 1976, 1981 e 1983, grupos de trabalho da FUNAI/RADAMBRA-SIL 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 Waiwai, 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. 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 TI 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, 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 biodiversidade do Amapá, formando o maior corredor de biodiversidade do planeta (CARDOZO; JUNIOR, 2012, p. 8).

No que se refere ao territórios indígena 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 rios 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, sendo as principais: Porteira, Escola, Paraíso, Égua e Caraná. Impressiona a habilidade desenvolvida pelos Waiwai diante das inúmeras pedras lisas e afiadas, submersas no rio Mapuera.

Durante o período de vazante, o tráfego de canoas 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.

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:

Figura 2 - Localização da Aldeia Mapuera no município de Oriximiná-PA



Fonte: Cânciao (2020).

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 (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 Waiwai. 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. Há também outras lideranças, como o pastor indígena que prega o evangelho traduzido do inglês para a Língua Waiwai, 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 aldeias, e também com as autoridades nas cidades. Outros aspectos da cultura Waiwai, 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 TI 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, 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 TI Nhamundá-Mapuera foi declarada com fins de posse permanente aos povos Waiwai, Hixkaryana, Kaxuyana, 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 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 Waiwai 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.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL E ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Como já observado, deve-se pensar o povo Waiwai da Aldeia Mapura 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, por meio de uma negociação complexa que repercutiu na atual organização social e nas forças que agem sobre as línguas (Waiwai-Português) naquele contexto.

Em seus estudos sobre a cultura Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai 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 eurocentristas 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 Waiwai 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 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 Waiwai 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 Waiwai, sendo o principal o senhor Fernando

Waiwai. 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 a captura de 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.

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).

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. (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 nos permite dizer que não é possível falar em um território Waiwai 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 Waiwai. Percebemos 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 Waiwai 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 (eles utilizam o termo “parente” para se referir a outros povos indígenas, mesmo que estes não sejam Waiwai) ficou evidente na fala da maioria dos Waiwai, 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. Se eles trouxerem ajuda para o povo Waiwai 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 Wîrîkî, 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 nos leva a pensar que entre os Waiwai,

[...] 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 registramos alguns diálogos com os indígenas de Mapuera, com os quais não havíamos feito entrevista. A eles sempre dirigíamos perguntas relativas aos costumes, às 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, observamos 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. Acreditamos 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 Waiwai nas universidades, em Oriximiná, Santarém e Belém-PA, desperta o desejo em muitos jovens que estão na aldeia de estudar noutros espaços sociais. Alguns Waiwai 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 Baniwa (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 represen-

tação 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 nos 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 Waiwai, 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. 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).

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 nos sentíamos estrangeiros, pois além de o português ser pouco recorrente naquele contexto, não percebíamos 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.

Ao percorrermos o rio em direção à Aldeia Mapuera, *locus* do estudo, observamos 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 Waiwai.

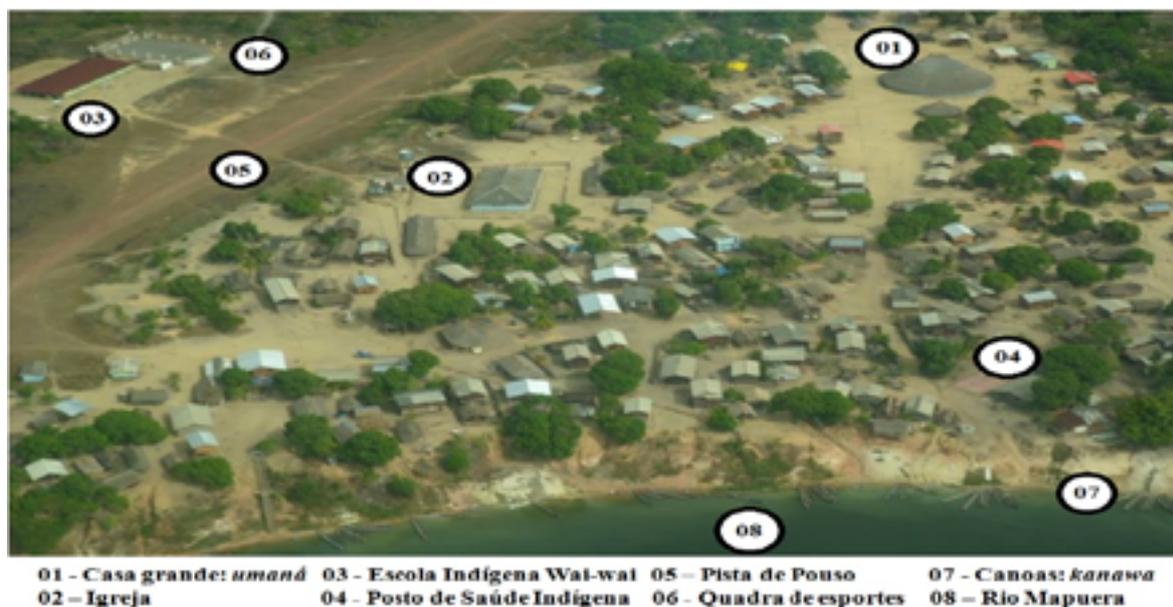
A maior construção e a mais tradicional de Mapuera é *Umaná* (chamada casa grande), uma enorme casa construída de madeira e palha, com mais de vinte metros de altura, cuja construção chama atenção pelas técnicas de amarração desenvolvidas por eles, utilizando longos troncos de madeira, fibras e palha. 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 Waiwai. Atualmente a *Umaná* tem abrigado os cultos evangélicos porque a Igreja (Kaan Mím) 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.

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 subjetivida-

des 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 3 - Vista aérea da Aldeia Mapuera



Fonte: Cânciao (2020).

Schuler Zea (2010) registrou que o ciclo anual Waiwai 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” (SCHULER ZEA, 2010, p. 183).

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 Waiwai se acostumaram a caçar com espingardas, mas, quando falta munição, seguem usando arcos e flechas.

Schuler Zea (2010, p.184) observou também que a coleta traz importante complemento na alimentação, pois são coletados cajus, açaí, 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.

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.

Após as considerações da organização social dos Waiwai da Aldeia Mapuera, passo a destacar alguns aspectos sociolinguísticos deste povo indígena. Para tanto, inicio localizando a Língua Waiwai 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 Waiwai se apresenta ligada ao Grupo Parukotoano, do Ramo Guianense da família *Karib*.

Em 1953, Protásio Frikel, nas suas pesquisas junto aos povos indígenas da bacia do Trombetas, no Pará setentrional, fez importantes registros sobre a distribuição espacial, a partir de critérios linguístico-culturais e de proximidade geográfica, dos povos Waiwai, 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 Parukoto-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 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 1 - Critérios linguístico-culturais e de proximidade geográfica dos povos Waiwai

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).	Waiwai , Hexkaryana, Xereu, Mawayana, Karapawyana, Tunayana, Parukoto, Katuena.
<i>Complexo Warikyana (ou Arikiená)</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-Tiriyó</i>	Ocupam a parte oriental da bacia do Trombetas, nos interflúvios do Panamá-Marapi-Paru de Oeste-Paru de Leste.	Prouyana, Okomoyana, Aramagotó e Akuriyó.

Fonte: Friel (1970).

Nesta classificação, Friel (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 Arikiená 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 Friel mostra que a bacia do Trombetas era (e ainda é) habitada quase que exclusivamente por povos de língua Karib. É possível verificar no quadro 1 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 Waiwai, Mawayana, Karapawyana, Xereu, 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 viventes 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 Waiwai), seriam, portanto, o ‘Povo do Paru’, habitantes do rio Faru, que hoje é o Mapuera”.

É preciso considerar esse processo histórico nas reflexões acerca da formação das palavras da Língua Waiwai, 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 Waiwai, 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.

Na Língua Waiwai 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. Observamos que entre eles 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 Waiwai: *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.

Ao descrever os aspectos fonológicos da Língua Waiwai 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, Acácio (2011) fez um estudo fonético-fonológico detalhado desta língua, considerando que, antes dela, as únicas pesquisas sobre a fonologia Waiwai são as de Neil Hawkins (1952) e Robert Hawkins (1998).

Ao aprenderem a Língua Portuguesa, os Waiwai 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 Waiwai. 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 Waiwai 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 Waiwai. 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 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 Waiwai da Aldeia Mapuera, pode-se dizer que o uso do português ainda é muito restrito. Entretanto, é raro um Waiwai que seja monolíngue. Os mais idosos são geralmente multilíngues, pois falam, além da Língua Waiwai, 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 Waiwai, 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 Waiwai 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 Waiwai, 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 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 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 pudemos perceber que a língua mais recorrente, inclusive na escola, é a Língua Waiwai. Observamos 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 Waiwai sobre a sua cultura e a vida em Mapuera, pudemos perceber que na história de todo lugar subjaz um mito. Ao conversarmos 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 escutarmos com muita atenção esta narrativa, ficamos impressionados 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 tivemos a oportunidade de escutá-los, pudemos perceber o quanto a oralidade entre eles ainda é predominante na transmissão de conhecimentos.

A introdução da escrita entre o povo Waiwai pelos missionários evangélicos sempre teve o objetivo de 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.

SITUAÇÃO ESCOLAR, BI/MULTILINGUISMO E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

A implantação 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, portanto, 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.

É importante observar que 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 Derbyshire³, do *Summer Institute of Linguistics*. Este momento marca uma nova fase na vida do povo Waiwai da Aldeia Mapuera, pois, para que os missionários americanos pudessem disseminar suas ideologias, inicialmente eles sistematizaram e descreveram a Língua Waiwai para depois ensiná-la aos indígenas.

Convencidos da necessidade de evangelizar os Waiwai, 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 Waiwai 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 cristianização dos Waiwai, 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 indígenas, 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 Waiwai:

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

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

dentro de você? Você precisa escolher entre Jesus e os espíritos (DOWDY, 1997, p. 169).

O tempo de convivência com os Waiwai 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 Waiwai. 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 Waiwai 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 Waiwai, 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 Waiwai mediadas pelos estrangeiros, o que resultaria, nos anos seguintes, na tradução completa da Bíblia para a Língua Waiwai.

Para que os missionários americanos pudessem disseminar suas ideologias aos povos Waiwai, eles sistematizaram e descreveram a Língua Waiwai 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 Waiwai, trabalho efetivado pelos irmãos Hawkins. 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, como um instrumento de poder. 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 Waiwai são facilmente perceptíveis entre eles nos eventos religiosos e nas reuniões, quando discurso religioso é invocado pelos pastores indígenas.

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 Waiwai 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 Waiwai e bem pouco de português. Ajudava também fazer alguma tradução de Waiwai para português e de português para Waiwai. (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 Waiwai. Até mesmo quando eu já tinha uns 30 anos, eu ainda estudava somente Waiwai. 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 Waiwai, 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 Waiwai 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 Waiwai, 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 Waiwai 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 Waiwai que já detinham certo domínio da leitura e escrita Waiwai. 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 Waiwai não estavam satisfeitos em aprender a ler e a escrever apenas a Língua Waiwai. 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. 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 de Oriximiná 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, os quais foram encaminhados para Oriximiná para receberem orientações a fim de exercerem a função de professor.

Nas conversas com os professores da Escola Indígena Waiwai, fomos orientados 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, os quais trabalharam na nova escola por pouco tempo, deixando-a sem funcionamento. Nos anos seguintes, o governo do Estado, por meio da SEDUC-PA, proporcionou aos professores indígenas de Mapuera um curso de Magistério.

rio, concluído no ano de 2012, com a formação da primeira de Magistério da Educação Escolar Indígena Waiwai.

No ano de 2000, o então prefeito de Oriximiná 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 Waiwai”, denominação que já foi adequada para “Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Waiwai”. 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.

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 então estava incabada. 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.

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. 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 ano de 2016 a Escola Indígena Waiwai possuía um total de 273 alunos matriculados. Os alunos são alfabetizados em Língua Waiwai 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.

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 assistir 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).

A Escola Indígena Waiwai da Aldeia Mapuera também funciona como Unidade de Gestão Escolar (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 Waiwai.

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 (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 24). Elas observam que há escolas cujos aprendizes têm amplo domínio da língua de seus ancestrais e demonstram bem menos ou pouca proficiência em português, como é o caso da Escola Indígena Waiwai.

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.

Ao assistir as aulas do professor Taniw, por exemplo, pudemos verificar que ele ensina frases para os alunos em português, inglês e em Waiwai. A dinâmica do professor de tradução de palavras da Língua Waiwai para o português e inglês tornou-se uma prática recorrente e bastante requerida pelos alunos. Essa articulação se dá devido ao interesse em conhecer novas expressões e desenvolver nos alunos as mesmas habilidades que seus professores possuem, distanciando-se cada vez mais do monolinguismo. O monolinguismo entre os Waiwai 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.

A consciência e o respeito dos Waiwai pelo multilinguismo constitui uma 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 Waiwai 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 Waiwai, mas primeiro utilizávamos a língua antiga. Ai, quando viemos para a Aldeia Mapuera, falamos uma língua diferente. Vieram pra cá Mawayana, Hixkaryana, Tiriyó, Xerew, Kiyana, entre outros daqui. Portanto, várias etnias moravam aqui. Mas havia a Língua Waiwai, 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 Waiwai, 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 Samîri, 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 Waiwai. 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.

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 bilíngue. 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 bilíngue 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; GOMES, 2012, p. 51). Desta forma, podemos dizer que o bilinguismo tornou-se uma necessidade para os territórios indígenas à medida que os contatos e as relações com a sociedade dominante foram se intensificando.

A convivência na escola e o diálogo com os professores indígenas nos 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 muitas vezes uma língua “estrangeira” naquele contexto.

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 Waiwai. 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.

Nesse sentido, em Mapuera vive-se uma educação escolar dirigida ao indígena em que o referencial cultural sofre um conflito expresso 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 Waiwai 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 Waiwai 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”. Isso corresponde “ao grau de ativação de cada língua no cérebro de um falante bilíngue em um dado momento” (AMARAL, 2011, p. 17).

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 Waiwai (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 Waiwai, 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.

CAPÍTULO II

BASE TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A OPÇÃO DECOLONIAL E A MATRIZ DE COLONIALIDADE

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 este continente “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, 2007, 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. Assim, a Europa, lugar geopolítico e cultural, desde o século XVI, se manteve numa relação de domínio político-econômico e de segregação sociocultural sobre a América Latina (DUSSEL, 1994).

Castro-Gomez e Grosfoguel (2007, p. 17) comentam que ao longo do século XIX pensava-se que ocorreria o fim desse processo de colonialismo na América, como 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), 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 periferias. Mas será a partir do final do século XX que se começará a refletir sobre este processo inacabado.

É nesse contexto que emergem os estudos Pós-coloniais, sob a influência dos Estudos Culturais (EC), os quais têm Stuart Hall como um de seus inauguradores. Todavia, os estudos Pós-coloniais de certa forma se afastam dos EC em função do seu objeto, qual seja, o mundo colonial. O Pós-colonialismo compartilha, em meio às suas diferentes perspectivas, do “caráter discursivo do social”, do “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”, do “método da desconstrução dos essencialismos” e da “proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2006, p. 83-84). O principal objeto de investigação dos Estudos Pós-coloniais é a literatura escrita durante e após a ocupação colonial, e como a sociedade é representada nela. Conforme Ballestrin (2013), “mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado”, uma vez que, como bem pontuou Said (2011), “A luta no mundo colonial é complexa, e envolve muito mais do que armas e exércitos, envolve também “ideias, formas, imagens e representações”.

Essas questões político-emancipatórias ganham atenção e 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. Em 1970 é criado o Grupo de Estudos Subalternos Sul-Asiático, com o indiano Ranajit Guha, como uma intervenção na historiografia sul-asiática, o que ajuda a reforçar o argumento Pós-colonial. O termo “subalterno” começou a ser utilizado no mesmo ano, na Índia, como referência às pessoas colonizadas do subcontinente sul-asiático, e possibilitou um novo enfoque na história dos locais dominados, retratados sob o ponto de vista dos colonizadores e seu poder hegemônico.

A partir de década de 1980, os estudos subalternos se tornaram conhecidos fora da Índia, especialmente através dos autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Spivak. Nessa mesma década, o debate Pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e dos Estudos Culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos. Os expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês). Em 1990 é criado o Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos, o qual faz reflexões sobre a luta e a emancipação dos povos que viviam sob a tutela colonial, mas ainda é centrado em autores europeus, um a vez que a trajetória da América Latina de dominação e resistência ainda se apresentava oculta nesse debate.

Devido às divergências teóricas, o grupo latino foi desagregado em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade. O Pós-colonialismo aparece como precursor para o desenvolvimento do argumento pós-colonial que será radicalizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). (BALLESTRIN, 2013). É da desagregação/rompimento do Grupo Latinoamericano de

Estudos Subalternos e da formação de outro grupo, o M/C, que emerge o pensamento Decolonial, que se diferencia da teoria/projeto/Estudos Pós-coloniais, ao assumir 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.

Este enfoque que emergiu nas últimas décadas, 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 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 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 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 Dignolo, o sociólogo peruano Anibal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o 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 e prática 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; GROSFOGUEL, 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”, 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 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”.

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 defendemos no estudo da aquisição do português pelos Waiwai da Aldeia Mapuera, a partir de nossas 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, 2005, 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 classificação 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 as 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). Mota Neto (2016, p. 96) observa que no sistema pós-colonial, por meio do racismo, desejava-se 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 (GROSFOGUEL, 2007). 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 europeias. 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.

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 e epistemológicas, desdobrando-se nas relações sócio-históricas e políticas, por meio de negociações complexas, podemos 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.

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, 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 requisitos⁴ 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” (ANDRÉ, 2008, p. 24).

4 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.

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).

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 (2008, 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 sig-

nificados 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) 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. (GEERTZ, 2009, p. 17).

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 Waiwai, é preciso considerar algumas características desse povo indígena, principalmente aquelas relacionadas às suas expedições, redes de relações, trocas e fusões, seu aspecto como viajantes e passageiros. A história desta população nos mostra um povo de condição transeunte, porque são sujeitos que mesmo resindindo 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 Waiwai manifesta alguns dos aspectos mais ricos e reveladores de sua vida social, mediados pela linguagem e pelo uso de línguas.

Considerando-se essas premissas, utilizamos, 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).

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, 2008, 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 (2007), 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-quantativo, pois qualidade e quantidade estão muito associados (ANDRÉ, 2008, p. 23), optamos, 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.

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.

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 nos mostrávamos sempre dispostos a escutá-los, na busca de aproximação com o contexto. Já de posse das autorizações para nossa entrada no território indígena Nhamundá-Mapuera, por via fluvial, passamos 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, explicamos ao senhor Eliseu Way Way e Pedro Tio Tio que conhecíamos a legislação que versa sobre esta questão, e que seriam 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.

Demos 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 conversarmos com o cacique Eliseu Way Way sobre como tratar neste estudo os sujeitos da pesquisa, este nos recomendou utilizarmos o nome indígena dos sujeitos para melhor indentificá-los.

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).

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 Waiwai (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 Waiwai 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 Waiwai 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 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 Waiwai, 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 com dez professores e dez sujeitos indígenas; observação direta na Escola Indígena Waiwai; 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 nos orientaram para a escolha da amostragem e da escola com a qual os sujeitos da pesquisa estão relacionados: a Escola Indígena Waiwai, 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 anexas, distribuídas em aldeias indígenas que agregam vários povos, situadas ao longo do rio Mapuera e do rio Cachorro.

A Escola Indígena Waiwai 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 os professores trabalham na referida escola com o ensino de Língua Portuguesa possuem o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Outro fator importante que nos 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 atuava como professor de Língua Portuguesa, nas ruas do comércio de Oriximiná, nas feiras e na Casa do Índio (CASAI).

Ainda no que se refere ao desenvolvimento da pesquisa de campo, este estudo utiliza uma amostra constituída de dez professores indígenas, falantes de Língua Waiwai e de Língua Portuguesa, esta última como segunda língua, que trabalham em turmas de ensino fundamental na Escola Indígena Waiwai 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 Waiwai, conforme listados no quadro a seguir:

Quadro 2: Dados dos sujeitos da pesquisa e instrumentos aplicados

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

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

Fonte: Cância (2020).

As informações descritas no quadro 2 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 Waiwai, 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 alcança-

das 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: Waiwai/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 Waiwai, 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”⁵, 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 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.

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

A *observação*, outro instrumento que também dá suporte a este estudo, foi realizada em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, na Escola Indígena Waiwai 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: Waiwai - 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, buscamos analisar as falas, posicionamentos e práticas distintas, verificamos também pontos convergentes e divergentes entre as práticas e os discursos no que se refere à aprendizagem de português e Waiwai 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, procuramos 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, buscamos 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 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 nos acompanhou nas atividades cotidianas, nele procuramos 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 compreendermos 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 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 3: Organização e análise dos dados

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1-Vida na aldeia e saberes tradicionais indígenas;	Colonialidade do Poder	Discurso e poder na disputa e manutenção do território.
2-Cultura indígena e aquisição da Língua Portuguesa;	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: Cância (2020).

Embora tenha havido a necessidade de estruturar a análise em categorias e em subcategorias, com ênfase na matriz colonialidade (colonialidade do *poder*, *ser* e *saber*), destacamos que essas categorias cruzam todo o trabalho, ajudando a compreender o processo histórico de introdução dos missionários protestantes norte-americanos entre os Waiwai e a implicação deles na cultura indígena da Aldeia Mapuera, com destaque para a aquisição da Língua Portuguesa.

É das análises das relações entre os eventos históricos e os traços mais marcantes da cultura dos indígenas Waiwai que buscamos 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 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, procuramos formular uma crítica à episteme única, enraizada numa única lógica, ao dogmatismo religioso e ao projeto de pretensão 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 Waiwai nos seus espaços de socialização, dentre eles 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. Até então, não há pesquisas na Aldeia Mapuera, entre os povos Waiwai, 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.

CAPÍTULO III

COLONIALIDADE/ DECOLONIALIDADE, AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO DA CULTURA WAIWAI

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 relação linguagem e educação em territórios indígenas precisa ser estudada na peculiaridade, no espaço e tempo de cada povo, considerando os aspectos socioculturais e sociolinguísticos interligados na dinâmica cultural e no processo de socialização em cada cultura em particular. Nesse sentido, Alkmim (2001) diz que a língua é a manifestação concreta da faculdade humana da linguagem e que é pelo seu exercício, pela sua utilização, 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. Desta forma, toda a visão de mundo, ideologia, os sistemas de valores e as práticas socioculturais das comunidades humanas são refletidos em seu léxico, pois o léxico representa o espaço privilegiado desse processo de produção, acumulação, transformação e diferenciação desses sistemas de valores. Lucchesi (2015, p. 47) observa que 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”.

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). Os estudos sobre políticas linguísticas 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 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”. Podemos dizer então que o Estado pós-colonial nasceu da intolerância com o diferente, e dependia de políticas de intolerância para sua afirmação. Com isso, continuou-se a evidenciar um Estado 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 efetivamente linguísticas. O trecho da fala de Woxuma na epígrafe deste capítulo, 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 monolingüismo 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. Nessa direção, Hamel (1993) observa que 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 Waiwai 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 Waiwai e do português no contexto da Escola Indígena Waiwai 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 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. 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 não deveriam excluir do currículo.

Para abordar a questão da aquisição e da aprendizagem tanto de Waiwai quanto de português na Escola Indígena Waiwai e na Aldeia Mapuera, é preciso, antes, estabelecer a seguinte definição: compreendemos 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. 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.

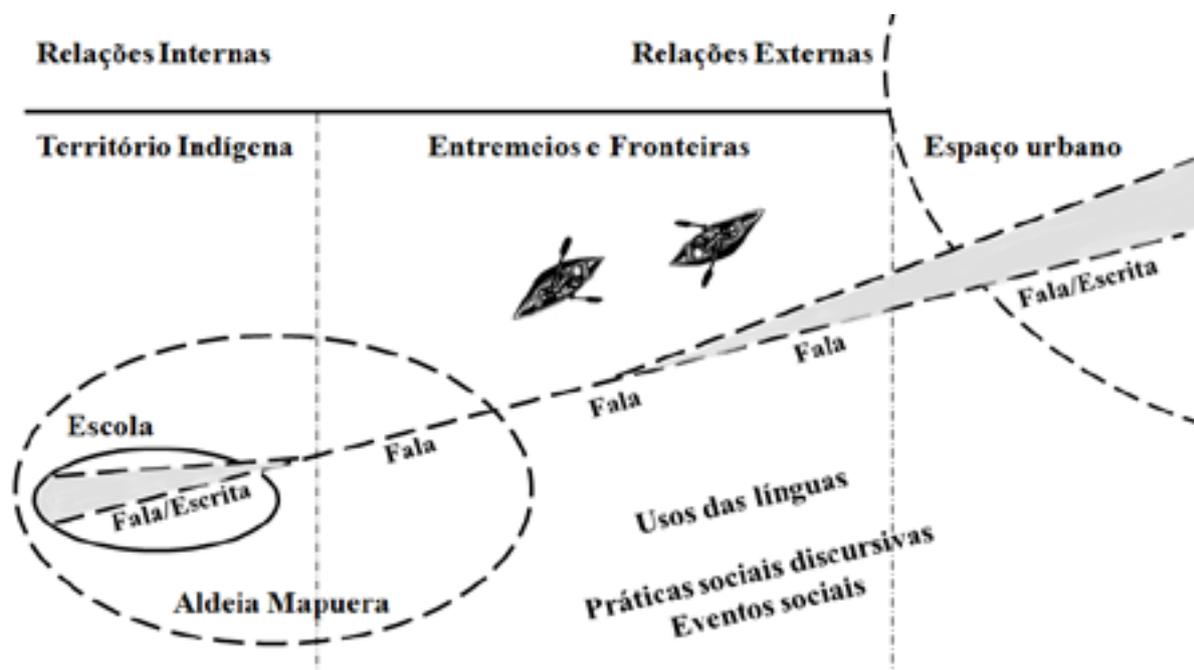
Sendo assim, com base na perspectiva de Schütz (2010), o ensino de língua será compreendido aqui não como um pacote didático predeterminado, gramaticalmente sequenciado, baseado em tradução ou em exercícios orais repetitivos e mecânicos, nem aquele que utiliza recursos tecnológicos. Mas a partir da dinâmica da cultura Waiwai, que se desenvolve num ambiente multicultural, 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 Waiwai quanto de português, cabe observar, numa perspectiva mais ampla, as *circunstâncias do discurso* e as características dos espaços discursivos onde interagem os povos Waiwai. 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 em 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, classificamos

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 Waiwai. 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 4 - Estrutura e características dos espaços discursivos



Fonte: Cândia (2020).

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 Waiwai quanto em português, se dão mais na escola do que em outros espaços de socialização da Aldeia Mapuera, onde prevalece a Língua Waiwai 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 Waiwai 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 para as aldeias, 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 Waiwai da Aldeia Mapuera, em direção aos espaços urbanos, forneça uma breve representação das práticas sociais discursivas, onde dialogam falantes de Waiwai 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 Waiwai e de português na Aldeia Mapuera e na Escola Indígena Waiwai, consideramos o lugar da *Educação Indígena* e da *Educação Escolar Indígena* nesse processo, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 - Aquisição e aprendizagem de Waiwai e de português na Aldeia Mapuera e na Escola Indígena Waiwai

Educação Indígena: aquisição e aprendizagem da Língua Waiwai	Educação Escolar Indígena: aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa
<p><i>Foi na minha vivência que eu aprendi [...]Depois que eu fui para escola e comecei aprender a matéria, tinha dicionário, eu estava disposto a aprender a minha própria língua (Wirikî).</i></p>	<p><i>Eu já conseguia me comunicar melhor com os brancos. Eu aprendia com eles, quando iam pra aldeia [...]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></p>
<p><i>Meus filhos sabem falar Waiwai, pois a mãe, os parentes, e os outros da aldeia que vivem com eles estão sempre falando muito bem na língua materna (Taniw).</i></p>	<p><i>[...] havia os brancos da Funai na aldeia. Com eles, as crianças aprendiam coisas pequenas como “bom dia”, “Bom!”, “Isso aqui é bom!”. Foi com os brancos da Funai que eles aprenderam o português, por causa do interesse das crianças (Taniw).</i></p>
<p><i>Nós aprendemos no dia a dia a língua indígena [...] Irmã Irene nos ensinou a escrever em Waiwai [...] Ela só nos ensinava Waiwai e bem pouco de português, ajudava fazer tradução de Waiwai para português e de português para Waiwai (Tio Tio).</i></p>	<p><i>Eu aprendi a falar português quando jovem [...] Na fazenda havia um não indígena que conversava muito comigo, ele me ajudava muito a aprender a língua portuguesa [...]Foi assim que eu aprendi o português, no trabalho com as outras pessoas [...](Neytem Mawayana).</i></p>
<p><i>Eu aprendi uma outra língua, a língua indígena Hixkaryana, e quando eu encontro com eles posso a falar Hixkaryana, a gente conversa, dialoga [...] Quando eles vêm pra cá, para nossa aldeia, a gente conversa muito, e foi assim que eu aprendi. Então a gente aprende no contato, no diálogo. [...] eu comecei a estudar com ela [irmã Irene], eu estudava na escola, [...] ela aprendeu a falar também a nossa língua [...] (Manasa).</i></p>	<p><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. [...]mas eu aprendi, assim, chutando (Tio Tio).</i></p>

<p>Foi ela [irmã Irene] que nos ensinou a nossa língua, 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 (Eduardo).</p>	<p>[...] eu observava meus parentes que falavam bem o português [...]. Aí eu pensei assim, se eu ficasse sem aprender essa língua nunca ia me desenvolver, eu nunca ia pra frente. Daí eu comecei a sair da aldeia para cidade. Só que naquele tempo tudo era muito rígido aqui na aldeia [...] aí eu comecei aprender português não foi na escola, foi na rua mesmo com as pessoas, no dia a dia (Eduardo).</p>
<p>Eu aprendi minha língua na aldeia com meus pais, com meus parentes [...] estudei um ano 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 Waiwai, mas falam um pouco a nossa língua (Waytia).</p>	<p>Meu pai alugou uma casa na cidade e me colocou para morar com uma família. Por isso que eu aprendi rápido o português, pois não havia outro indígena para eu me comunicar e então fui obrigado a aprender a falar a outra língua. Isso hoje me ajuda de uma forma totalmente diferente dos outros indígenas, que não tiveram essa mesma oportunidade. (Waytia).</p>
<p>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 aprendesse e também contasse essas mesmas histórias para outras pessoas [...] Assim era nossa cultura, é por isso que até hoje a gente não perde as histórias da nossa cultura (Woxuna).</p>	<p>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. Depois de alguns meses, na convivência, foi que eu comecei a falar com as pessoas, eu comecei a aprender alguma coisa (Woxuna).</p>

Fonte: Cância (2020).

No que se refere à *Educação Indígena*, a maioria dos sujeitos entrevistados declarou que a aquisição da Língua Waiwai 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 Waiwai, 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, observamos 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 Waiwai 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 Waiwai escrita só foi observada na escola indígena. Esse processo, antes, era mediado pelos missionários, cujo trabalho se centrava na cristianização, a partir de trechos da Bíblia, para a aprendizagem da língua indígena. Atualmente, o ensino da escrita Waiwai na escola passou a ser um trabalho exclusivo do professor indígena, falante de português e Waiwai, e não está mais relacionado à pregação do evangelho. Observamos que durante o processo de tradução do português para a língua indígena, alguns sujeitos demonstraram certo cuidado com o que eles chamam de “Waiwai 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.

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 na Aldeia Mapuera, observamos que fora do ambiente escolar há a circulação de alguns gêneros discursivos escritos, como bilhetes e cartas, escritos em Waiwai, endereçados a 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 Waiwai, com destaque para a Educação Escolar Indígena, passamos 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 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 manterem 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 tivemos 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 nossas experiências anteriores como professor de Língua Portuguesa no ensino médio, em Oriximiná, também nos ajudou a compreender os obstáculos vivenciados pelos Waiwai 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 Waiwai 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/Waiwai, e os casos comuns de ausência de marcação de plural⁶ (Ex.: “Nós tomamo muita água”), são entendidos como “erros”, não como diferenças entre variedades da língua, e relacionados ao baixo grau de escolaridade.

A falta de entendimento destas peculiaridades do “português Waiwai”, 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 4, 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 Waiwai 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 eles não pode ser compreendido se não for de maneira intercambiável.

No caso da Língua Waiwai, 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 Waiwai na Escola Indígena Waiwai (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.

6 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.

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.

Os diálogos com os professores Waiwai 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 Waiwai 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.

Durante o tempo que observamos 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 Waiwai, a escrita e a leitura Waiwai, a matemática Waiwai e demais conhecimentos sobre esse povo. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena, o qual também é unificado e engloba todas as escolas indígenas do território indígena Nhamundá-Mapuera, desconsidera estas mesmas particularidades.

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. 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 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. 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).

Ai 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 socio-linguística dos alunos Waiwai.

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 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 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. Para tanto, a partir das observações *in locu*, descrevemos a aula do professor Taniw em três ações: Ação 1, 2 e 3, as quais mostram o fluxo das práticas entre professor e alunos, durante uma aula de Arte⁷, na qual o professor falava sobre a cerâmica indígena aos alunos, levando os seus interlocutores à alternância de códigos.

Ao fazermos a tradução da aula do professor Taniw para descrever como o aprendizado do português se articula à língua indígena na escola, numa turma de cerca de 18 alunos, evidenciamos, durante a aula de Arte, a fluência linguística do professor na Língua Waiwai, em português e em inglês. Ao explicar o conteúdo na língua indígena, Taniw mobilizou exemplos que o exigiam conhecimentos, além da língua indígena, da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa. Na Ação 1 verificamos que ele inicia a aula na Língua Waiwai e demonstra um trabalho inicial

⁷ 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.

para centrar a atenção dos alunos no assunto. Com esta ação, registramos 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 verificamos que o professor, o qual de certa forma já possuía maior atenção dos alunos, faz com mais frequência a alternância do código e já conseguia 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 Waiwai.

Na Ação 3 foi possível perceber que esse movimento de alternância do código foi 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 Waiwai) 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 verificamos 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, pudemos 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 do bi/multilinguismo dos alunos.

Ainda que não se deva generalizar com este exemplo como se desenvolve o processo de ensino de línguas na Escola Indígena Waiwai, 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, eles trabalham 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 (waiwai, português, inglês) e das diferenças culturais, ao ensinar dado conteúdo.

Conforme Howard (1993), saber, presentes e beleza são considerados ideal do *ethos* Waiwai 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 noção Waiwai 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, percebemos 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.

COLONIALIDADE DO PODER: *DISCURSO E PODER NA DISPUTA E MANUTENÇÃO DO TERRITÓRIO.*

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 Waiwai, 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 Waiwai 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 elabora a definição da *Colonialidade do Poder* (QUIJANO, 2007), fazendo referência à articulação do poder com a elaboração de um discurso, cujas imbricações são históricas, que se propõe a uma ordem com fundamento numa classificação de ordem social.

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. Podemos 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 Waiwai.

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).

A fala de Wîrîkî revela mecanismos históricos de manutenção de uma hegemonia. A implicação disso foi e ainda é a percepção de sistemas 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 Wîrîkî subverte o tratamento desfavorável e preconceituoso pelo não uso da Língua Portuguesa, criticando e sinalizando uma perspectiva de superação dessa dominação linguística.

A invenção do “outro inferior”, portanto, é condição essencial da existência da modernidade/colonialidade. É por isso que quando se fala de 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 hege-

mônico ainda que se pretenda, não é universal, pois em muitas situações traz à tona o inconformismo, a resistência.

Como forma de resistência ao Estado e de combate à regulação da vida e das relações sociais, os Waiwai 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 Wîrikî 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! Ai 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 Wîrikî, em 27/06/2016).

O inconformismo motivado pela percepção do pretense isolamento da comunidade pode ser analisado como uma estratégia que Wîrikî 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 Wîrikî 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 Wîrikî uma forma de enfretamento e resistência.

Desde muito jovem Wîrikî 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).

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 Waiwai. 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. Em Mapuera, podemos dizer que houve 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 (1998, 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 detêm 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 Waiwai, 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.

Nos diálogos mais aprofundados com os Waiwai 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.

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 Wîrikî 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 Wírikî, em 27/06/2016).

Nesta fala, Wírikî 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 Waiwai. 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 (1998, 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”. Wírikî 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 Wírikî, 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 Wírikî 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.

Durante a pesquisa de campo, à medida que dialogávamos com os Waiwai, percebíamos 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 registramos a questão da necessidade dos Waiwai 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 Waiwai 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 cristianizadora 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 Waiwai 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 Waiwai:

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 Wirikî, 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 centradas no conhecimento exterior, no estrangeiro, rearticulando-se à vida na aldeia, às formas particulares de produção de valores naquele contexto social. Desta forma, os Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai 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 instruiu (e ainda instrui) os leitores às práticas de conversão religiosa em sociedades indígenas.

No trecho, a seguir, da obra “O pajé de Cristo”, Homer Dowdy⁸ (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 Waiwai 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 mascarar o 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,

8 Jornalista que visitou as aldeias na Guiana, por volta de 1960, e escreveu a obra “O pajé de Cristo”, onde narra a conversão dos Waiwai 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.

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”.

A ideia de cristianização 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).

Importante destacar ainda que bem antes do final do século XIX, quando do processo de cristianização dos povos Waiwai, esses povos indígenas já vivenciavam outras formas de colonialidade 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.

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.

COLONIALIDADE DO SER: PRÁTICAS DE CATEQUIZAÇÃO E CONTROLE DO DISCURSO

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 (2003, p. 54) argumenta que o colonialismo ignorou 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*. 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) 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. (MIGNOLO, 2006, p. 633).

É, portanto, a partir das condutas de inferiorização do Ser, o que entre os povos Waiwai se deu por meio das práticas de cristianização, 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 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) 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. (HALL, 2008, p. 109).

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 Discurso⁹ (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 Waiwai 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 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 Waiwai, a partir do discurso sobre o outro, o quadro a seguir mostra como os sujeitos Waiwai 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 5 - Modos de Ser indígena e não indígena para os Waiwai

Modos de Ser indígena para os Waiwai	Modos de Ser não indígena para os Waiwai
<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. (Wiriki).</i>	<i>Se eles saírem da aldeia para cidade, vão ver que tem na cidade bebida alcoólica 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. (Wiriki).</i>
<i>Digo que não se deve queimar as florestas, que não se pode poluir os rios, que devemos preservar a natureza. E muito menos abandonar a nossa língua e nossa cultura. (Taniw).</i>	<i>Mas quando escutam música ou veem televisão, eles começam a cantar e dançar igual ao branco. (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 branco judia da mulher, ele deixa e vai embora. (Arisiya).</i>
<i>[...] o cacique não deseja brigas entre os parentes, 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 nunca permitiu a entrada de bebidas alcoólicas. Quem vem da cidade para a aldeia não pode levar nenhum tipo de bebida com álcool pois é castigado. (Neytem Mawayana).</i>

⁹ 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.

<p>[...] 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 elementos da nossa própria cultura. (Tio Tio).</p>	<p>[...] mesmo assim, nunca procuramos imitar as danças dos brancos, principalmente algumas danças, como o forró e outras. (Tio Tio).</p>
<p>Então, na época dessas festas, a gente se pinta, a gente fica animado, 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).</p>	<p>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 respeitar [...]. (Manasa).</p>
<p>Como vivemos no dia a dia na margem do rio, assim como hoje, naquela época a água ainda não era poluída. Assim, nós tomávamos banho, saltávamos água, brincávamos muito na beira do rio. (Eduardo).</p>	<p>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 preconceito [...]. (Eduardo).</p>
<p>Naquela época havia somente arco e a flecha, não havia espingarda. Havia aqueles arcos com a ponta bem afiada e eram os próprios índios que faziam para matar os bichos grandes, como anta e paca. (Irayki).</p>	<p>[...] como agora as pessoas usam rifles e espingardas, é provável que deixemos de fazer as flechas, elas já são pouco utilizadas. Hoje usam mais armas, mas elas também trazem riscos. (Irayki).</p>
<p>Chama minha atenção nas crianças que aprendem o português a capacidade que eles têm de ajudar 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. (Waytia).</p>	<p>Acho que todas vezes que se aprende qualquer língua, a primeira coisa que nos ensinam são as coisas que não prestam [...] Mas eu acho que eles não querem ser brancos não, eles querem Saber, como no meu caso. (Waytia).</p>
<p>[...] se há uma comemoração, nós temos que nos pintar, o cacique orienta que seja assim. E é assim que nós conhecemos a nossa cultura desde criança, por meio da observação. (Ary).</p>	<p>Nós precisamos escrever a nossa própria história [...]. Por exemplo, não me interessa saber quando Pedro Álvares Cabral chegou aqui. O que importa é conhecer hoje a nossa realidade. (Ary).</p>

Fonte: Cância (2020).

De um lado, os modos de Ser indígena para os Waiwai 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 Waiwai; de outro lado, alguns modos de Ser não indígena os desagrada, pois são concebidos por eles como lesivos e maléficos, o que os desvirtuaria e colocaria em risco os principais traços de sua cultura. Entre os aspectos frequentemente criticados pelos Waiwai 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, pudemos 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.

Ainda acerca da compreensão da formação do sujeito Waiwai, há outros componentes igualmente importantes. Entre eles, destacamos a visão e o modo como os Waiwai 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 Waiwai morreu em um acidente de moto. Este fato é sempre recorrente nas falas dos Waiwai 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 Waiwai não pode ser entendida como algo fixo e imutável, mas sim como um sistema fluido e aberto à reinterpretação.

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 (2003, 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 subalteridade. Trata-se de uma influência sedutora que, entre os povos Waiwai, 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, questionamos a elaboração e a imposição de um discurso religioso que menosprezou de maneira significativa a identidade cultural do povo indígena Waiwai. 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 Waiwai, 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. (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 Waiwai. Aos poucos, Ewká também passou a usar um quadro negro que havia conseguido com os missionários para a 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).

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 Waiwai, 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 Waiwai 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”.

Ao relatar em sua obra as estratégias discursivas de Bam, Robert Hawkins, para convencer e introduzir o cristianismo entre os Waiwai, 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 Waiwai o poder dos norte-americanos sobre os indígenas. Em 1984, o Novo Testamento completo chegou às mãos dos Waiwai (DOWDY, 1997, p. 276), e em 2002 o missionário linguista Robert 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).

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 Wirikí 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 Wirikí, 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 Wirikí 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. Nesse sentido, 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 Waiwai 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 Waiwai “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 Waiwai, o que entre os evangélicos tem o sentido de “aceitar Jesus no coração”. Desta forma, a expressão Waiwai *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 Waiwai 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 Waiwai 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 escritaniinha 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 Waiwai 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.

Howard (1993) considera que a conversão dos Waiwai 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 Waiwai de visitar outros grupos para, através deles, atraí-los a si com intuito de conversão. Os Waiwai, 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 Waiwai, 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. 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, podemos dizer que a relação entre os Waiwai 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 Waiwai 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.

COLONIALIDADE DO SABER: *TRANSGRESSÕES E TENSIONAMENTOS*

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. No que se refere aos povos Waiwai, 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 Waiwai 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.

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; 2) ocorre a criação de estruturas institucionais que articulam e administram essa classificação; 3) ocorre a criação de espaços em que essa classificação se institucionaliza; 4) e desse processo surge a formulação de perspectivas epistemológicas que canalizam uma nova matriz de poder – a nova produção de conhecimento (QUIJANO, 2005).

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 integrante 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), destacamos o discurso político/científico utilizado pelos missionários norte-americanos para marcar a diferença entre eles e os Waiwai como pertencentes a sociedades distintas hie-

rarquicamente. Isso fica evidente em muitos trechos da obra de Homer Dowdy (1997) 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 uai-uais foram sendo preparados para receber a mais profunda mudança que lhes era oferecida. (DOWDY, 1997, p. 9).

Ao impessoalizar o discurso, Dowdy atribui a Deus o trabalho de conversão dos Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai, 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. (DOWDY, 1997, p. 49).

A ideia de que os Waiwai 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 Waiwai 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 transcultu-

ral” e que, para isso, era preciso haver condições para que eles alcansassem o povo Waiwai, os missionários norte-americanos se dirigiram à Georgetown, capital da Guiana, busando permissão para adentrar ao território indígena.

A permissão para chegar ao território Waiwai 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 indeológica 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 Waiwai 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 Waiwai 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.

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 Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai 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).

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), 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. (JACUPÉ, 2002, p. 94).

A relação entre natureza, língua e conhecimento, apontada por Munduruku e Jacupé, assim como concebida pelos Waiwai, 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.

Para os Waiwai, tanto a Língua Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai, 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 que a Língua Portuguesa. (ENTREVISTA com Ary, em 26/11/2016).

Tanto Arisiya quanto Ary 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 Waiwai, 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, passamos a dizer que entre os Waiwai 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:

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 Waiwai, 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 Waiwai 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 Waiwai:

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 Waiwai contestam a falta de experiências com outros povos, principalmente com os não indígenas:

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 Tiryó, 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. [...] 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 Waiwai 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.

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 Waiwai 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 Waiwai, 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 Waiwai 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).

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 Wirikí, em 27/06/2016).

Desta forma, podemos 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 Waiwai, 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 Wirikí, 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 Wirikí, em 27/06/2016).

Os Waiwai, 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. Nesse jogo de forças sociais, eles adotavam alguns argumentos, como o de substituir “divertimentos

mundanos” por “divertimentos cristãos”, o que foi aplicado posteriormente como uma tática para a conversão religiosa dos Waiwai (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

A partir dessa relação, a obra “O Pajé de Cristo”, de Homer Dowdy, que noticia o “sucesso missionário” nas aldeias Waiwai logo se espalhou pela América do Norte. 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 Waiwai são abordados como sujeitos que procuram a redenção a seus pecados, e os estrangeiros como os homens que trouxeram a luz.

No entanto, 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 foram condições para a imposição de um poder. Contudo, os mecanismos de naturalização de conhecimentos praticados pelos missionários norte-americanos entre os Waiwai 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que fosse possível entender a história dos povos Waiwai da Amazônia brasileira, especificamente 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 Waiwai 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 (Waiwai-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 Waiwai. 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 Waiwai 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 Waiwai de Mapuera não é possível falar de identidade como um conjunto de traços fixos. Não é possível falar em um território Waiwai 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.

Verificamos que 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 ressignificação de novas identidades, mais abrangentes e coletivas, e principalmente calcadas em princípios cristãos, os Waiwai continuam a caminhar com as marcas de suas ancestralidades.

No que se refere à aquisição e a aprendizagem da Língua Portuguesa entre os Waiwai, 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, verificamos que esses povos indígenas não se sentem satisfeitos somente em aprender a ler e a escrever a Língua Waiwai, 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 estabe-

lecimento de uma escola indígena em Mapuera e o rompimento com as prescrições ditas 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.

Nesse espaço entre os conhecimentos, há uma relação contra-hegemônica, ou seja, de contra-poder, configurada pelo questionamento dos Waiwai acerca da educação que lhes é ensinada na escola. Na Escola Indígena Waiwai observamos 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 nas falas dos sujeitos entrevistados e na observação realizada na escola que a aquisição da Língua Waiwai 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 Waiwai, mediados pela linguagem.

No que diz respeito ao aprendizado do português e sua articulação com a língua indígena na Escola Indígena Waiwai, a observação na escola mostrou que a dinâmica utilizada pelo professor de tradução de palavras da Língua Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai 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 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 Waiwai. 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 (Waiwai-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 Waiwai quanto em português, se dão mais na escola do que em outros espaços de socialização da Aldeia Mapuera, onde prevalece a Língua Waiwai 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 Waiwai, 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 Waiwai 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 Waiwai 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.

Esse sujeito particular Waiwai, 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.

A partir destas considerações, podemos dizer que o sentido da aquisição da Língua Portuguesa entre os Waiwai 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 Waiwai 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 Waiwai, 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 que a aquisição da Língua Portuguesa, historicamente reivindicada pelos indígenas Waiwai 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

- 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, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber 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.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **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, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **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.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan/abr. 2012.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. Maringá: EdUEM, 1998.
- 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.

CAIXETA DE QUEIROZ, Ruben. **Trombetas-Mapuera**: território indígena. Brasília: FUNAI/PPTAL, 2008.

CAIXETA DE QUEIROZ, Ruben. 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. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

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; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha 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.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. 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, James. 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. 2001.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera L. da S.; NUNES, Angela. (Org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo, Global, 2002. p. 213-235.

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, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Colonialidade e decolonialidade da (anthropos) 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.

DIAS JUNIOR, Carlos. Trajetórias e construções sociais entre os povos. **Tellus**, ano 8, n. 15, jul./dez. 2005.

DOWDY, Homer. **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.

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, Frederick. 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.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **ALEA**, v. 11, n. 1, p. 148-165, 2009.

FOCK, Niels. **Waiwai: religion and society of na Amazonian tribe**. Copenhagen: The National Museum, 1963.

FONTANA, Andrea; FREY, James H. The Interview: from structured questions to negotiated text. In.: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna 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.

FREHSE, Fraya. **Ô da rua: o transeunte e o advento da modernidade em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2011.

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.

FRIKEL, Protássil. **Elementos demográficos do alto Paru de Oeste, Tumucumaque brasileiro**: índios Ewarhoyána, Kaxúyana e Tiriyó. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1970.

FRIKEL, Protássil. Dez anos de aculturação Tiriyó. Mudanças e Problemas (1960-1970). **Boletim MPEG**, Publicações Avulsas, n. 16, 1971.

GALLOIS, Dominique Tilkin; 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.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas. Seminário Temático “Educação indígena: diversidade e cidadania”. **XXI Encontro Anual da ANPOCS**, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS, José Camilo Filho. **Pesquisa Educacional**: quantidade – qualidade. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 2009. p. 366.

GROSGUÉL, 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.

GROSGUÉL, Ramón; MIGNOLO, Walter. Intervenciones descoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**, Revista de Humanidades, Bogotá, n. 9, p. 29-37, jul./dez. 2008.

GROSJEAN, François. **Bilingual**: Life and Reality. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

HALL, Stuart. **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.

HOWARD, Catherine. **Trade beads, men’s oratory and women’s sexuality among the Waiwai of Northern Amazonia**. Mimeografado, 1990.

HOWARD, Catherine. Pawana: a farsa dos visitantes entre os Waiwai da Amazonia. In: CASTRO, Eduardo Viveiros de; CUNHA, Manuela Carneiro da. Amazonia. **Etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII/ USP/ FAPESP, 1993.

HOWARD, Catherine. **Wrought Identities**. The Waiwai expeditions in search of the “Unseen peoples” of Northern Amazonia. 2001. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Chicago, Illinois, 2003.

HOWARD, Catherine. A domesticação das mercadorias: estratégias Waiwai. In.: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcidia Rita. (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.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. 320 p.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **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.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Delmazo Afonso de. **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.

MAHER, Tereza Machado. 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, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In.: CASTRO-GOMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (cords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogota: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MEIRA, Sérgio. A família lingüística Caribe (Karíb). **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.3, n.1/2, p.157-174, jul./dez. 2006.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. 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.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (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.

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. **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.

NOVAES, Regina Reyes. Um olhar antropológico. In: TEVES, Nilda. (org). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus/FE. UFRJ, 1992.

OLIVEIRA, Leonor Valentino 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, 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/Politicass_linguisticas_e_Politicass_publicas.pdf Acesso em: 04 janeiro 2017.

PORRO, Antônio. 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.

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.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v.19, n.55, São Paulo, set./dez. 2006.

QUIJANO, Aníbal. **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.

QUIJANO, Aníbal. **Os Fantasmas da América Latina**. In Oito Visões da América Latina. Adauto Novaes (org.). São Paulo: Editora Senac. 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAI-DES, Christine; Da SILVA, Kleber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hisdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

RICARDO, Carlos Alberto. (Org.). Índios do Nhamundá/Mapuera. In.: Povos Indígenas do Brasil. vol. 3. Amapá-Pará. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1983.

SAID, Edward. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente, 1ª. Ed. 1978. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

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.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (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, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna 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.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo, SP: Global, 2001. p. 44-70.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina. (Orgs.) São Paulo: Contexto, 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Impensar as ciências sociais**. México: Siglo Veintiuno editores, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: GOMEZ, Santiago Castro; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del

capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana , 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 131- 152. julio/diciembre, 2008. Disponível em www.revistatabularasa.org. Acesso em 20 de abril de 2011.

WALSH, Catherine. 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: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir**. Quito: Abya Yala, 2013.

WATSON-GECEO, Karen Ann; GECEO, David Welchman. Understanding language and power in the Solomon Islands: methodological lessons for educational intervention. In: TOLLEFSON, James. W. (Ed.). **Power and inequality in language education**. Cambridge: CUP, 1988. p. 59-72.

YDE, Jens. **Material culture of the Waiwai**. Copenhagen: The National Museum, 1960.

SCHULER ZEA, Evelyn. (Trans)Formações Waiwai. In: BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; MELO, Valdinar Ferreira. (Org.). **Roraima: Homem, Ambiente e Ecologia**. Boa Vista: FEMACT, 2010, v. , p. 171-194.



EDUFT

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS