UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Os Hixkaryána: ideologias linguísticas, relações de contato e trajetórias escolares e universitárias

MANAUS – AM
2024

ROSEANNY MELO DE BRITO

Os Hixkaryána: ideologias linguísticas, relações de contato e trajetórias escolares e universitárias

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para aprovação no Curso de Doutorado em Antropologia Social.

Doutoranda: Roseanny Melo de Brito

Orientadora: Prof. Dra. Ana Carla dos Santos Bruno

MANAUS – AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Brito, Roseanny Melo de
B862h Os Hixkaryána : ideologias linguísticas, relações de contato e trajetórias escolares e universitárias / Roseanny Melo de Brito . 2024
171 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Ana Carlos dos Santos Bruno
Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Hixkaryána. 2. Ideologias Linguísticas. 3. Trajetórias. 4. Português como Instrumento de Luta. I. Bruno, Ana Carlos dos Santos. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ROSEANNY MELO DE BRITO

Os Hixkaryána: ideologias linguísticas, relações de contato e trajetórias escolares e universitárias

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Orientadora: Professora Doutora Ana Carla dos Santos

BANCA AVALIADORA

_____
Profa. Dra. Ana Carla dos Santos Bruno – INPA/PPGAS/UFAM
(Presidente)

_____
Profa. Dra. Márcia Regina Calderipe Farias Rufino – PPGAS/UFAM
(Membro Interno)

_____
Prof. Dr. Raimundo Nonato da Silva – PPGAS/UFAM
(Membro Interno)

_____
Profa. Dra. Maria Helena Ortolan – PPGAS/UFAM
(Suplente Interno)

_____
Profa. Dra. Jeiviane Justiniano da Silva – PPGLA/UEA
(Membro Externo)

_____
Profa. Dra. Altaci Corrêa Rubim – PPGL/UnB/MPI
(Membro Externo)

_____
Profa. Dra. Célia Aparecida Bettiol – PPGED/UEA
(Suplente Externo)

MANAUS – 2024

Dedico esta tese a minha amada mãe, Raimunda Melo de Brito, e a meu amado pai, Sebastião Ramos de Brito (*In Memorian*). Certamente que o amor, o carinho e o ensinamento que me destinaram foram os responsáveis pelas conquistas alcançadas durante a minha trajetória.

AGRADECIMENTO

Agradeço, principalmente, a Deus, que tem tornado possível tudo em minha vida. Alcançar o Doutorado não foi fácil, mas Ele agiu em meu benefício e permitiu essa grande conquista.

Ao meu pai Sebastião e a minha mãe Raimunda, cujas atitudes, coragem e determinação serviram-me de inspiração nos caminhos trilhados por mim.

Ao meu marido Gustavo, ao meu filho Murilo e a minha filha Valentina por me apoiarem nessa jornada e por compreenderem as minhas ausências nos momentos em que precisei me dedicar a esta pesquisa.

A minha orientadora Ana Carla Bruno, pela excelente orientação dedicada a mim, guiando-me nos caminhos da Antropologia. Como venho de outra área e formação, suas orientações de leitura e de teóricos foram essenciais na constituição desta tese.

A minha amiga Denize Carneiro pela grande ajuda e incentivo quando a procurei para conversar sobre o meu interesse em ingressar no Doutorado.

A todos os meus irmãos e irmãs, em especial, as minhas irmãs Rosilda, Rosenilda, Roserina e Rosângela por terem compartilhado comigo suas memórias de contato com os Hixkaryána.

Aos interlocutores Hixkaryána Arão Kurufumna, Danila Feroye, Guilherme Txehkeko, Milene Mahkukurye, Narciso Kawanama e Zaqueu Feya, por compartilharem comigo parte de sua trajetória escolar e acadêmica, além de outras informações que contribuíram significativamente com esta tese.

Aos meus colegas de trabalho do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST/UEA professores Manoel Domingos Oliveira, Kenedi Azevedo, Maria Ozana Arruda, Renato Régis e Patrícia Aguiar. Fazer um Doutorado e trabalhar não é nada fácil, mas, com a ajuda de vocês em momentos essenciais, pude concluir a minha pesquisa com mais leveza.

As minhas colegas do Doutorado Fernanda Silva, Paula Stolerman e Larissa Guimarães. Embora os nossos encontros tenham sido, na maioria das vezes, de forma virtual, nós conseguimos manter um diálogo de amizade, apoio e incentivo.

Aos professores do PPGAS João Pacheco de Oliveira, Sandro Santos, Gilton Mendes, José Basini e Sidney Silva. As contribuições teóricas propiciadas por suas aulas tornaram possível muitas das análises desenvolvidas na tese.

Por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM por ter me concedido 2 anos de Bolsa de Doutorado.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar as ideologias linguísticas que atuam nas representações que os interlocutores indígenas e não indígenas fazem da língua hixkaryána e da língua portuguesa. A análise partiu das relações de contato vivenciadas pelos indígenas Hixkaryána na cidade de Nhamundá-Am e de Parintins-Am e nas suas vivências escolares e universitárias. Buscando ir a fundo no entendimento dessa relação, apoio-me nos pressupostos teóricos das Ideologias Linguísticas, a qual discuto nesta tese seguindo duas perspectivas de análise. A primeira delas intenta identificar as ideias, imagens e representações que se tem da língua hixkaryána e do português (Silverstein, 1979; Spitulnik, 2012; Woolard, 2012). A segunda se propõe a revelar as relações de poder responsáveis pelas ideias e representações que se faz das línguas e de seus falantes (Blommaerte e Verschueren, 2012; Gal, 2012; Eagleton, *apud* Spitulnik, 2012; Mertz, 2012). Conto nesta pesquisa com a colaboração direta de 06 interlocutores da etnia Hixkaryána, sendo 04 homens e 02 mulheres. Para uma maior compreensão das dinâmicas e relações estabelecidas desde a aldeia até a cidade, considero, nesta pesquisa, as trajetórias educacionais e universitárias dos interlocutores Hixkaryána, as quais se iniciam, geralmente, em uma escola bilingue na aldeia, mas que assume uma configuração monolíngue em português à medida que esse aluno passa a estudar na cidade. Nesse sentido, a construção das trajetórias se apoiou em parte das memórias dos sujeitos socializadas ao longo das entrevistas e conversas informais realizadas, compreendendo os sucessivos campos nos quais eles estão inseridos. Os resultados alcançados revelam que a presença do Hixkaryána na cidade é marcada por representações negativas que disseminam o preconceito e a desvalorização da sua língua e de seu modo de vida.

Palavras-chave: Hixkaryána. Ideologias Linguísticas. Trajetórias. Português como Instrumento de Luta.

ABSTRACT

This research aims to analyze the linguistic ideologies that influence the representations that indigenous and non-indigenous interlocutors make of the Hixkaryána language and the Portuguese language. The analysis was based on the contact relationships experienced by the Hixkaryána indigenous people in the cities of Nhamundá-Am and Parintins-Am and their school and university experiences. Seeking to delve deeper into the understanding of this relationship, I rely on the theoretical assumptions of Linguistic Ideologies, which I discuss in this thesis following two perspectives of analysis. The first of these aims to identify the ideas, images and representations that people have of the Hixkaryána language and Portuguese (Silverstein, 1979; Spitulnik, 2012; Woolard, 2012). The second aims to reveal the power relations responsible for the ideas and representations of languages and their speakers (Blommaerte and Verschueren, 2012; Gal, 2012; Eagleton, apud Spitulnik, 2012; Mertz, 2012). In this research, I have the direct collaboration of six interlocutors from the Hixkaryána ethnic group, four men and two women. To better understand the dynamics and relations established from the village to the city, in this research I consider the educational and university trajectories of the Hixkaryána interlocutors, which generally begin in a bilingual school in the village, but which assumes a monolingual configuration in Portuguese as the student begins to study in the city. In this sense, the construction of the trajectories was supported in part by the subjects' memories socialized throughout the interviews and informal conversations held, understanding the successive fields in which they are inserted. The results achieved reveal that the presence of the Hixkaryána in the city is marked by negative representations that spread prejudice and the devaluation of their language and way of life.

Keywords: Hixkaryána. Linguistic Ideologies. Trajectories. Portuguese as an Instrument of Struggle.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AFBAM – Atlas dos Falares do Baixo Amazonas

CIMI Conselho Indígena Missionário

CESP – Centro de Estudos Superiores de Parintins

CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

DCENEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACED – Faculdade de Educação

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GEMAA – Grupo de Estudos multidisciplinares de Ações Afirmativas

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHL – Instituto de Ciências Humanas e Letras

IES – Instituição de Ensino Superior

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

IFCHL – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais

INDL – Inventário Nacional da Diversidade Linguística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPTV – Internet Protocol Television

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MNT – Missão Novas Tribos

MNTB – Missão Novas Tribos do Brasil

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSC – Processo Seletivo Contínuo

RCENEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU – Restaurante Universitário

SEDUC – Secretaria de Educação e Desporto Escolar

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SESu – Secretaria de Educação Superior

SIL Summer Institute of linguistics/Sociedade Internacional de Linguística

SIS – Sistema de Ingresso Seriado

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SPI Serviço de Proteção aos Índios

T.I. – Território Indígena

UEA -Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade federal do Amazonas

Ufopa – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prédio da Funai em Nhamundá (AM) 29
Figura 2 – Prédio do Centro Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA 30
Figura 3 – Mapa do T.I. Nhamundá-Mapuera 36
Figura 4 – Mapa das aldeias Hixkaryána no Rio Nhamundá 37
Figura 5 – Vista área das cidades de Nhamundá (à frente) e Faro (ao fundo à direita) 38
Figura 6 – Canhoeira próxima à aldeia Kassauá 40
Figura 7 – Cidade de Faro (PA) 41
Figura 8 – Cidade de Nhamundá (AM) 42
Figura 9 – Cidade de Parintins (AM) 43
Figura 10 – *Maya* da aldeia Riozinho 53
Figura 11 – Casa dos Hixkaryána em Nhamundá-Am 55
Figura 12 – Praça Nossa Senhora da Assunção 57
Figura 13 – Praça Marino Pandolfo 58
Figura 14 – Localização da casa dos Hixkaryána em Nhamundá-Am 60
Figura 15 – Parte do campo de terra Beira-Rio com a cidade de Faro – PA ao fundo 61
Figura 16 – Parte do campo de terra Beira-Rio com vista para o prédio da Funai-Nhamundá e a casa dos Hixkaryána 62
Figura 17 – Sistema de parentesco dos Hixkaryána e o casamento de primos cruzados bilaterais 71
Figura 18 – Genealogia do repertório linguístico dos agentes sociais indígenas Zaqueu, Arão, Guilherme e Milene 76
Figura 19 – Mapa do Baixo Amazonas retratando a trajetória escolar e universitária dos Hixkaryána 91
Figura 20 – Registro fotográfico de minha chegada em Parintins – AM 96
Figura 21 – Vista noturna do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA 99
Figura 22 – Vista da sala de aula do curso de Direito Mediado por Tecnologia do CESP/UEA 101
Figura 23 – Vista noturna da praça do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA 103

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1 – Semelhanças entre línguas Karíb 79
Gráfico Único – Número de campi de universidades federais ao longo dos anos 122
Quadro 2 – Implantação e desenvolvimento de licenciatura intercultural no Amazonas por meio do PROLIND 123
Tabela Única – Número de matrícula de educandos indígenas no ensino superior por regiões no Brasil 126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1. O povo Hixkaryána 14
2. Os objetivos, fundamentação teórica e justificativa da pesquisa 16
3. Metodologia e procedimentos de pesquisa 21
4. Os interlocutores participantes da pesquisa 25
5. O campo da pesquisa 27
6. Os desafios enfrentados durante a pandemia de Covid-19 30
7. Estrutura da tese 33

CAPÍTULO 1 – O povo Hixkaryána e suas relações de contato 35

1. Os primeiros contatos interétnicos 35
2. A Sociedade Internacional de Linguística (SIL), a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) e a evangelização dos Hixkaryána 44
3. A ressignificação dos Hixkaryána a partir do contato com Derbyshire 49
4. Identidade, diferença e representação 54
5. Mudanças atuais advindas do contato com não indígenas 69

CAPÍTULO 2 – Línguas em contato: o hixkaryána e o português 73

1. Multilinguismo na aldeia e bilinguismo na cidade 73
2. O português como território e instrumento de luta 79
3. Políticas linguísticas 81

CAPÍTULO 3 – O processo de escolarização e de formação superior: da aldeia à cidade 89

1. Trajetória escolar e universitária dos homens e das mulheres hixkaryána 89
   - 1.1 Arão Kurufumna 90
   - 1.2 Narciso Kawnama 91
   - 1.3 Zaqueu Feya 92
   - 1.4 Guilherme Txehkeko 92
   - 1.5 Milene Mahkukurye 93
   - 1.6 Danila Feroye 94
2. Uma mulher hixkaryána na universidade 95
3. A escola bilíngue e intercultural 105
4. Interculturalidade na escola da cidade 112
5. O espaço da universidade 119

CAPÍTULO 4 – Ideologias linguísticas nas relações de contato 129
1. As ideias e representações da língua hixkaryána e do português 130
2. As relações de poder responsáveis pelas ideologias linguísticas 132
3. As ideologias linguísticas e a crença na superioridade da língua do colonizador 133
4. As ideologias linguísticas a serviço de estratégias nacionalistas 137
5. A relação entre as ideologias linguísticas e os sujeitos marcados socialmente 138
CONSIDERAÇÕES FINAIS 140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 144
ANEXOS 153
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido 154
Anexo 2 – Entrevista 156
Anexo 3 – Questionário 157
Anexo 4 – Carta de Belém das línguas dos povos indígenas do Brasil 162

INTRODUÇÃO

Olho para a tese de doutorado que venho construindo e vislumbro uma menina escondida atrás de sua mãe que sequer sonhava um dia se tornar uma pesquisadora, que jamais imaginava que os interlocutores indígenas responsáveis pelas reflexões aqui delineadas estavam a sua frente vendendo seus colares de miçanga e causando em mim ao mesmo tempo que um medo, uma curiosidade. Essa foi a primeira vez que vi os Hixkaryána, fomos eu e minha mãe ao porto comprar um colar feito por eles. Vinham para a cidade em pequenos barcos e canoas cobertas de palha. Nos dias que iam para a cidade de Nhamundá comprar mantimentos, levavam alguns produtos artesanais para vender.

Quando me propus a pesquisar sobre os Hixkaryána, pretendia estudar o português falado por eles, com a finalidade de identificar nele marcas da língua indígena, que pudessem comprovar se tratar de uma variedade do português estritamente relacionada com esse grupo étnico, ao que alguns pesquisadores têm chamado de "português indígena". Entretanto, qual foi a minha decepção ao não encontrar durante a pesquisa de campo qualquer vestígio desse português, senti-me desolada e desesperada. E agora? Não tenho dados para a pesquisa. Tudo o que havia percebido é que os Hixkaryána falavam entre si em sua língua sem se importar com a minha presença ali. Eu me surpreendi com isso, pois esperava encontrar indígenas com vergonha de falar em sua língua diante de não indígenas. Eu já havia vivenciado situações semelhantes com outros grupos indígenas em Manaus quando desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica, durante a minha graduação. A tendência, nessa situação, é que o indígena evite falar na sua língua materna como forma de se proteger dos mais diversos tipos de preconceito. Afinal, por que os Hixkaryána conversavam tão à vontade em sua língua? Não obtive a resposta para esse questionamento de imediato, mas me dei conta de que eles sempre conversavam entre si em língua hixkaryána em qualquer lugar da cidade, sempre foi assim, durante todo o tempo que morei em Nhamundá ou nas minhas idas para lá de férias, sempre ouvi suas conversas, não como um sussurro, mas com um tom que podia ser ouvido por todos.

Levei meu desespero, minhas indagações e minhas revelações para minha orientadora, que me pediu calma e me sugeriu ler as teorias referentes às ideologias linguísticas, a fim de melhor compreender as posturas, crenças e percepções dos Hixkaryána com relação a sua língua materna. Eis que, com essa leitura, desenhou-se um novo objeto de investigação, centrado não mais na variedade do português falada por esses interlocutores, mas justamente nas posturas, crenças e percepções que os falantes, sejam eles indígenas ou não indígenas, têm com relação

a sua língua e a língua do outro. Passei, assim, a buscar compreender as ideologias linguísticas que se revelam nas posturas, crenças e percepções dos Hixkaryána com relação a sua língua e ao português e dos não indígenas com relação à língua portuguesa e à língua hixkaryána. Acabei, então, por perceber que os dados do campo não seriam obtidos somente a partir de meu ingresso no doutorado, mas foram obtidos durante as minhas próprias relações de contato com o povo Hixkaryána, que se iniciaram na minha infância e ainda se mantêm até os dias de hoje. A minha trajetória se cruzou, por diversas e repetidas vezes, com a trajetória de alguns dos integrantes desse coletivo indígena, durante meus vários momentos em Nhamundá, e agora, durante a construção de minha tese de doutorado.

Chamo atenção aqui para o fato de que um estudo pautado na apreensão das ideologias linguísticas que subjazem das posturas, crenças e percepções sobre a sua própria língua e a do outro não pode ser confundido com a categoria "atitudes linguísticas", visto que, segundo Bruno (2023), apesar de haver uma linha tênue entre ideologias linguísticas e atitudes linguísticas, o que as diferencia é, certamente, o método. Quando se estuda as atitudes linguísticas, categoria utilizada em disciplinas como a Sociolinguística, Educação e Psicologia Social, busca-se mensurar o objeto de investigação por meio de questionários, testes e entrevistas, sendo que os resultados, geralmente, "[...] são apresentados em termos de percentagem e as entrevistas ou observações são utilizadas apenas para complementar a análise" (p. 5). Quando se estuda as ideologias linguísticas, as quais são mais voltadas para pesquisas nas áreas da etnografia da fala, de línguas em contato e da Antropologia linguística, centra-se em observar os interlocutores na sua relação com o lugar ocupado por eles. Por conta disso, "[...] trabalhar com a noção/categoria 'ideologias linguísticas' é pensar relações de poder, subjetividades e pensar a língua e seus falantes a partir e através de várias lentes e perspectivas" (p. 5).

1. O povo Hixkaryána

São poucas as informações referentes à história e a aspectos culturais do povo Hixkaryána. A maioria das pesquisas existentes detiveram-se no estudo da sua língua materna, que foi amplamente estudada por Desmond Derbyshire, o qual publicou, em inglês, uma gramática intitulada "Hixkaryána and Linguistic Typology" (1985). Um estudo mais aprofundado de cunho antropológico foi realizado, recentemente, por Lucas (2014), quando da realização de sua pesquisa de Mestrado. Atualmente, essa pesquisa foi publicada na forma de livro sob o título "Antes a gente tinha vindo do jabuti: Notas etnográficas sobre algumas

transformações entre os Hixkaryana no Rio Nhamundá/AM". Por conta da escassez de informação sobre esse povo, esses livros são vendidos a preços exorbitantes no site da Amazon. O primeiro custa R$ 258, 00 e o segundo R$ 711, 53. As informações aqui apresentadas foram obtidas, principalmente, da dissertação de Lucas, do site do Instituto Socioambiental e de algumas pesquisas, que, embora voltadas para outros povos indígenas, fazem algum tipo de referência aos Hixkaryána.

Conforme descrito no site do Instituto Socioambiental – ISA (2023), da designação povo Hixkaryána, na verdade, fazem parte outros povos, como: Kamarayana, Yukwarayana, Karahawyana e Xowyana, os quais, atualmente, fazem parte desse coletivo de maior importância na região. Os Hixkaryána vivem no Território Indígena Nhamundá-Mapuera, localizado no Baixo Amazonas (microrregião pertencente aos Estados do Amazonas e do Pará, nos municípios de Faro, Oriximiná e Nhamundá). A sua língua é a hixkaryána, pertencente à família linguística Karib (ISA, 2019).

A microrregião do Baixo Amazonas protagonizou, nos primórdios da colonização da Amazônia (séc. XVI), uma das relações de contato mais famosas retratadas em nossos livros de história: a batalha entre Francisco Orellana e as Amazonas (mulheres indígenas retratadas de forma similar às Amazonas descritas pela mitologia grega). Tal evento histórico, ocorrido na foz do rio Nhamundá, fez e ainda faz com que muitos só consigam enxergar o quanto de maravilhoso foi essa relação de contato, uma vez que os colonizadores tiveram a oportunidade de conhecer as Amazonas e nós, amazônidas, pudemos nos orgulhar dessa nossa ancestralidade, a qual nos define como seres fortes e guerreiros. Olhando mais a fundo, e desnaturalizando esta forma exotizada e romântica, revela-se um mundo repleto de violência, extermínio, escravidão, preconceito, imposição religiosa, cultural e linguística, além, é claro, da apropriação do território de vários povos indígenas.

Essas relações de contato foram responsáveis por grandes mudanças na vida do grupo étnico Hixkaryána, sobrevivente e residente ainda na região, mas que precisou se deslocar para além das cachoeiras do Alto rio Nhamundá, um local de difícil acesso, fugindo da escravidão e castigos físicos praticados pelos padres católicos que chegaram e fundaram (séc. XVII), na aldeia desse povo, a missão religiosa "Santa Cruz do Jamundá" (onde hoje é a cidade de Faro-PA) (Lucas, 2014). Mais recentemente, na década de 1950, foi-lhe novamente imposta uma relação de contanto com evangélicos da Sociedade Internacional Linguística (SIL), responsáveis por convertê-los ao protestantismo e a proibir muitas de suas práticas culturais. Recentemente, segundo Lucas (2014), algumas aldeias indígenas têm descido mais o rio,

posicionando-se às margens do Médio e Baixo rio Nhamundá, localização esta mais próxima de Nhamundá, a sede do município de mesmo nome.

Na década de 1990, período em que eu morava em Nhamundá, presenciei o momento no qual o prefeito de Nhamundá doou aos Hixkaryána uma casa, para que pudessem ter onde se acomodar quando estivessem na cidade. A partir de então, os Hixkaryána tornaram-se mais presentes na cidade, em busca de dar sequência a seus estudos ou de conseguir maiores oportunidade de trabalho. Alguns desses indígenas conseguiram obter formação universitária em Pedagogia Intercultural (Curso Especial oferecidos pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA). Contemporaneamente, algumas jovens Hixkaryána têm ingressado nas universidades públicas de Parintins – Am, local onde contemplo parte de minha pesquisa de campo. Além da interlocutora indígena participante desta pesquisa, sua irmã também estuda em uma universidade nessa cidade. Embora eu não tenha tinha acesso a dados oficiais sobre o quantitativo de Hixkaryána que cursam nível superior em outros locais, soube, por meio dos interlocutores indígenas participantes desta pesquisa, que existem, ao menos, mais três estudando em outros Estados: um faz o curso de Enfermagem em uma cidade no Mato Grosso (ele também é irmão da interlocutora participante da pesquisa), um faz Medicina em Belém e um faz Odontologia também em Belém.

2. **Os objetivos, fundamentação teórica e justificativa da pesquisa**

Apesar do povo Hixkaryána ter perdido alguns aspectos culturais quando de suas relações de contato (ver Cap. 1), chama atenção o fato de a língua hixkaryána ser valorizada por esse grupo étnico, visto que indígenas falantes de hixkaryána e de português preferem falar entre si em língua hixkaryána, mesmo quando estão presentes os não indígenas. Sabe-se que, nas situações em que se encontram na cidade, muitos indígenas de etnias diversas evitam falar a língua materna por receio de serem discriminados, por isso surpreende o comportamento, a postura e a atitude valorativa dos Hixkaryána no que se refere a sua língua.

Mas, afinal, como é possível essa valorização atribuída à língua hixkaryána diante de uma relação de contanto tão intensa com a sociedade majoritária e de fala portuguesa? Como os Hixkaryána conseguiram não se deixar influenciar pela crença da sociedade circundante de que a sua língua é superior à língua indígenas? Por que, mesmo buscando se apropriar do português por meio da escolarização, mantêm-se firmes no uso de sua língua materna? Como resposta para esses questionamentos, apoio-me nas concepções teóricas das Ideologias

Linguísticas, uma vez que pretendo compreender esse contato entre indígenas e não indígenas a partir das crenças e valores atribuídos à língua portuguesa e à língua hixkaryána.

Pensar as línguas em contato na perspectiva das ideologias linguísticas se configura de extrema relevância, haja vista que, segundo Woolard (2012, p. 19, tradução minha), as ideologias linguísticas são "[...] as representações, explícitas ou implícitas, que interpretam as relações entre a língua e os seres humanos no mundo social"[1]. Isso significa dizer que o modo como valoramos a nossa própria língua e a língua do outro é atravessado por concepções ideológicas diversas, as quais, geralmente, são motivadas por interesses morais e políticos, que, muitas das vezes, revelam-se altamente prejudiciais aos grupos minoritários, visto que as ideologias linguísticas são mobilizadas, frequentemente, com o propósito de manutenção de poder e subalternização de determinados grupos. Sobre isso, Spitulnik (2012) afirma que as ideologias linguísticas agem no sentido de naturalizar e universalizar as concepções que se tem das línguas e que, como qualquer processo ideológico, estão intrinsicamente relacionadas às relações de poder, buscando tornar legítimo o poder da classe social dominante e criando estereótipos de tipos de falantes e grupos sociais.

Diante disso, a presente pesquisa objetiva analisar as ideologias linguísticas que atuam nas representações que os interlocutores indígenas e não indígenas fazem da língua hixkaryána e da língua portuguesa. A análise partiu das relações de contato vivenciadas pelos indígenas Hixkaryána na cidade de Nhamundá-Am e de Parintins-Am e nas suas vivências escolares e universitárias. Objetiva-se, ainda, compreender as dinâmicas das relações entre os Hixkaryána e algumas pessoas não indígenas da cidade de Nhamundá-AM e de Parintins-AM, como professores, colegas de escola e universidade, comerciantes, amigos, vizinhos, etc.; descrever a trajetória de apropriação do português, desde as escolas da aldeia até o momento em que se encontram nas escolas e na universidade do município de Nhamundá-AM e nas universidades do município de Parintins-AM; discutir sobre a identidade, a diferença e a representação estabelecida quando do contanto de alunos indígenas e não indígenas no ambiente escolar e acadêmico; analisar se a escola e a universidade nas quais esses indígenas estudaram assumiram/assumem uma perspectiva intercultural que serve à estrutura social vigente (interculturalismo funcional) ou que questiona tal estrutura (interculturalismo crítico), buscando revelar a condição de subalternidade e colonialidade ainda fortemente presente em

[1] No original: [...] las representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social.

todo o país; compreender a apropriação do português pelos Hixkaryána como instrumento de luta a partir da concepção de língua como território.

Refletir sobre esse universo de educação formal fornecido por escolas e universidades possibilita uma discussão em torno das expectativas que os alunos Hixkaryána criam com relação ao português e ao ensino de escolas e universidades dos não indígenas. Permite-nos uma reflexão sobre o que significa para eles se apropriar do português e permite-nos também analisar que, se estamos diante de um espaço intercultural, como essa interculturalidade é problematizada, e se é problematizada. Skliar e Duschatzky (2000 *apud* Candau, 2008) observam que, embora a diversidade esteja sendo enfrentada de três maneiras distintas, nenhuma delas assume, de fato, uma perspectiva cultural, visto que, num primeiro cenário, o outro é tratado como a fonte de todo o mal, ao qual é atribuído todos os estereótipos negativos, num segundo, o outro é visto como um sujeito pleno de um coletivo, não sendo possível enxergá-lo conforme suas especificidades étnicas, num terceiro momento, esse outro é só alguém a ser tolerado, "reconhece-se a diversidade", mas ela não é questionada, não é problematizada. Tais atitudes para com a diferença, como se pode constatar, têm o firme propósito de manter os povos indígenas na mesma condição de subalternidade que se encontram desde o início da colonização.

As discussões sobre interculturalidade na escola e na universidade que fundamentam a presente pesquisa apoiam-se, além dos autores citados anteriormente, em Walsh (2012), a qual faz uma distinção entre dois tipos de interculturalismo, um que serve aos poderes dominantes de nossa sociedade, o interculturalismo funcional, e outro que busca romper o quadro social vigente de exploração, discriminação e preconceito vivenciado pelas minorias étnicas. Um ambiente escolar e universitário que não questiona ou problematiza as condições de exploração e subalternidade vivenciadas por muitos dos alunos pertencentes a grupos minoritários serve aqueles que detêm o poder e não age no sentido de dar condições a essas minorias para mudar o quadro vigente. Assume-se um discurso do respeito ao multiculturalismo apenas para fazer com que se acredite que todos vivenciam uma condição igualitária e valorizada em nossa sociedade. A prática de um interculturalismo crítico nesses espaços de ensino configura-se, portanto, de extrema relevância, haja vista que torna visível a condição de desigualdade de nossa sociedade e aponta os caminhos possíveis para provocar uma mudança que beneficie os grupos subalternizados.

No que se refere ao português, percebe-se que os Hixkaryána o veem como um instrumento de luta por seus direitos, já que se tornam capazes de ter acesso a documentos e

informações importantes para o coletivo indígena. Para uma maior discussão sobre essa apropriação do português, assume-se uma compreensão de língua como território a partir da noção de territorialização conforme Almeida (2004, 2008), que trata a questão do território não como algo fechado e limitado, mas como áreas que possuem uma expressão identitária. Uma conjunção de fatores contribui para o processo de territorialização, tais como "a capacidade mobilizatória em torno de uma política de identidade" e o jogo de forças protagonizado por "agentes sociais, através de suas expressões organizadas", os quais "travam lutas e reivindicam direitos face ao Estado" (Almeida, 2006, p. 88). Assim, embora o português tenha sido imposto aos indígenas, foi redefinido por eles de modo a incorporar seus valores étnicos e sua identidade coletiva, o que lhes permitiu fazer uso dessa língua nos momentos de mobilização social e política. Tal perspectiva também se baseia na discussão de processos de territorialização acionada por Oliveira (1998), que defende que tais processos não devem ser pensados apenas pelo viés estatal ou de forças externas, mas processos que são sentidos, vivenciados, atualizados e reelaborados pelos próprios indígenas. Assim, consideramos que, quando os Hixkaryána acionam a sua língua materna e a língua portuguesa como território, isso é resultado da atuação política dos indígenas, da atualização de sua cultura ao entrar em contato com a cultura do não indígena e da reafirmação de sua identidade.

Nas dinâmicas das relações oportunizadas pela escola, pela universidade e nas demais relações de contato estabelecidas na cidade, busca-se compreender ainda as construções e representações de identidades a partir da discussão sobre identidade de Hall (2014) e de Silva, T. (2014), assumindo uma perspectiva de identidades dinâmicas e não estáticas, segundo Hall (2014), a qual vai passando por um processo de mudança nas várias relações de contanto estabelecidas e nas várias posições ocupadas pelos sujeitos sociais. A compreensão da identidade étnica dos Hixkaryána apoia-se na concepção de Cardoso de Oliveira (2023), o qual observa que as atitudes de grupos minoritários em evidenciar aspectos de sua identidade, quando nas situações de contato com o grupo dominante, revela a sua busca tanto pelo reconhecimento, quanto pelo respeito. Dentro de seu território, os grupos minoritários não necessitam mobilizar sua identidade étnica, é apenas fora de seu território que agem no sentido tornar evidentes aspectos de sua língua e cultura, agem para serem reconhecidos com o intuito de obterem o respeito da sociedade circundante.

Assume-se também uma perspectiva de identidade que precisa ser problematizada na escola e na universidade, segundo Silva, T. (2014), visto que, em ambientes multiculturais, as identidades são representadas a partir das diferenças entre o eu e o outro, geralmente,

valorizando a identidade dos grupos detentores do poder e marcando negativamente a identidade de grupos minoritários. Sabe-se que a marca, enquanto estigma, pode ser responsável pela construção de uma imagem negativa sobre a identidade do sujeito marcado, fazendo com este sofra discriminação, preconceito e enxergue a si mesmo de forma inferiorizada. De acordo com Goffman (2008), a sociedade estabelece o que é normal e natural, aqueles que diferem dessa caracterização de normalidade e naturalidade passam a ser vistos e tratados de uma maneira pejorativa e parcial, sem que a sociedade reflita se a avaliação negativa atribuída ao diferente se justifica de fato.

Dentro da perspectiva das ideologias linguísticas, Kulik (2012) observa que, como a prática linguística é responsável por simbolizar de maneira significativa um grupo específico, quando este símbolo se converte em uma marca, aquele que não quer ser identificado com o grupo marcado, acaba buscando meios de evitar o comportamento verbal vinculado a esse grupo. No caso do indígena, pode acontecer de este evitar falar na sua língua indígena, como tem ocorridos com indígenas de povos diversos. Embora essa situação praticamente não seja percebida entre os Hixkaryána, alguns interlocutores indígenas disseram ter entre eles um parente, morador da cidade de Nhamundá, que vem afirmando não saber mais falar a língua hixkaryána, situação que não é aceita por eles, pois, segundo eles, esse indígena falava a língua "até um tempo desse" (até recentemente). A desconfiança desses interlocutores faz todo o sentido, pois o indígena citado é um adulto de mais de 30 anos e já desenvolveu plenamente a sua língua materna.

Enveredar em uma pesquisa etnográfica centrada na língua e no povo Hixkaryána é resultado de um processo construído ainda na infância, quando eu morava em Nhamundá, e durante a faculdade, quando estudei as disciplinas voltadas para a Linguística e fiz projetos de Iniciação Científica (PIBIC) centrados nas línguas indígenas, dois desses Projetos eram direcionados ao povo Hixkaryána. Sempre acreditei que devia contribuir cientificamente com Nhamundá-AM, por isso concentrei minhas pesquisas, na medida do possível, no município onde nasci e na microrregião do Baixo Amazonas.

Na graduação, dois dos meus três projetos de iniciação científica, viabilizados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica – PIBIC, tinham como objeto de investigação a língua hixkaryána, intitulados "A língua Hixkaryána e seu valor funcional: um levantamento sociolinguístico (2003)" e "Análise descritiva da língua Hixkaryána (2004)", os quais foram orientados pela minha agora orientadora de Doutorado Dra. Ana Carla Bruno. No Mestrado, elaborei o "Atlas dos falares do Baixo Amazonas – AFBAM (2011)", pesquisa

orientada pela Dra. Maria Luiza Cruz-Cardoso. O AFBAM centrou-se no registro do modo de falar de cinco interiores do Baixo Amazonas: Nhamundá, Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Urucará e São Sebastião do Uatumã.

A reflexão que faço hoje na presente tese não se apoia especificamente nas teorias Linguística, mas se apoia em algo mais abrangente, que é a Antropologia, haja vista que, nas relações de contato entre indígenas e não indígenas, muitos outros fatores são atuantes: o social, o político, o religioso, o cultural, a visão de mundo, as crenças, os valores, dentre outros. Por conseguinte, as categorias analíticas acionadas nesta pesquisa seguem e discutem com a área da Antropologia Linguística, a qual compreende os interlocutores investigados a partir das relações que estabelecem no meio social do qual fazem parte.

3. **Metodologia e procedimentos de pesquisa**

A compreensão das ideologias linguísticas presentes nas relações de contato entre o povo Hixkaryána e os não indígenas parte, antes de tudo, do entendimento de que a língua é uma prática cultural. Ao assumir essa perspectiva de análise, apoio-me no arcabouço teórico da Antropologia Linguística, subárea da Antropologia, que, por sua natureza interdisciplinar, dialoga com concepções teóricas diversas dentro das áreas de Humanas e das Ciências Sociais, sem, entretanto, deixar de apresentar uma identidade intelectual própria. De acordo com Hudson (1980, *apud* Duranti, 2000, p. 22, tradução minha), o interesse pelo uso da linguagem não é a única coisa que diferencia a Antropologia Linguística de outras teorias, mas, principalmente, a "[...] visão da linguagem como um conjunto de estratégias simbólicas que fazem parte do tecido social e da representação de mundos possíveis e reais".[2] Quando do estudo de tais representações, deve-se sempre atentar para o fato de que, segundo Duranti (2000, p. 24, tradução minha), "[...] os signos linguísticos como representações do mundo e conexões com o mundo nunca são neutros"[3]. Por isso é que se considera neste estudo, além das representações ideológicas da linguagem, as relações de poder estabelecidas entre os Hixkaryána e a sociedade majoritária, uma relação assimétrica iniciada ainda no período da colonização.

[2] No original: [...] visión del lenguaje como um conjunto de estrategias simbólicas que formam parten del tejido social y de la representación individual d mundos posibles o reales.
[3] No original: "[...] los signos linguísticos como representaciones del mundo y conexiones com el mundo nunca son neutrales.

Os nossos interlocutores neste estudo são compreendidos segundo a concepção da Antropologia Linguística de que os falantes/atores sociais devem ser considerados como membros de suas comunidades, as quais caracterizam-se por ser singulares e complexas. Isto porque toda comunidade "[...] está articulada como um conjunto de instituições sociais, e através de uma rede de expectativas, crenças e valores morais não necessariamente superpostos, mas sim entrelaçados (Duranti, 2000). Essa compreensão é extremamente necessária, uma vez que as crenças, os valores e as relações de poder são essenciais na busca pela identificação das ideologias linguísticas que perpassam os vários momentos de contato ocorridos entre os Hixkaryána e os não indígenas.

A presente pesquisa foi realizada nas cidades de Nhamundá-Am e Parintins-Am, cujos detalhes são expostos na subseção 5 desta introdução. Para uma maior compreensão das dinâmicas e relações estabelecidas desde a aldeia até a cidade, considero, nesta pesquisa, as trajetórias educacionais e universitárias dos interlocutores Hixkaryána, as quais se iniciam, geralmente, em uma escola bilingue na aldeia, mas que assume uma configuração monolingue em português à medida que esse aluno passa a estudar na cidade. O detalhamento de narrativas recolhidas das trajetórias escolares e universitárias dos interlocutores indígenas foi distribuído nos capítulos e discutido a partir de categorias de análise que se revelaram pertinentes ao propósito da tese. A minha própria trajetória é considerada nesta pesquisa, mas apenas as partes que revelam algum dado relacionado ao contato estabelecido entre mim e o povo Hixkaryána, compreendendo um período de mais ou menos 40 anos, visto que, quando os vi pela primeira vez, tinha menos de 7 anos de idade[4]. Estudos pautados em trajetórias são nomeados por Chizzotti (1991) com o termo "técnica de pesquisa qualitativa história de vida", a qual se configura como um instrumento de pesquisa centrado na coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários agentes sociais.

Utilizou-se, nesta pesquisa, da perspectiva de trajetória defendida por Bourdieu (1996, p. 189), que compreende a trajetória "como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações". Nesse sentido, a construção das trajetórias se apoiou em parte das memórias dos sujeitos socializadas ao longo das entrevistas e conversas informais realizadas, compreendendo os sucessivos campos nos quais eles estão inseridos e o conjunto de posições que estes sujeitos ocupam nesse processo de apropriação do português e do

[4] Não consigo precisar a idade exata que tinha naquela época, mas tomo como referência o fato de eu ainda não ter ingressado na escola nesse período. Somente iniciei meus estudos aos 8 anos de idade.

conhecimento não indígena, bem como na relação que vivenciaram ou vivenciam nos espaços da escola, da universidade e nas cidades de Nhamundá e Parintins.

Quando da utilização dessa técnica de investigação, assume-se que uma vida não ocorre de forma linear, com os eventos seguindo uma ordem cronológica, portanto, não se buscou, na pesquisa, saber como transcorreu efetivamente a vida dos interlocutores, mas como eles se representaram, pois deve-se ter a clareza que, ao narrar a sua história de vida, o interlocutor "[...] não nos conta uma parte de sua história, que escolhe os fatos de forma a nos apresentar a imagem que ele gostaria que tivéssemos, que ele negligencia o que parece menor ou desagradável para ele, embora de grande interesse para nós" (Becker, 1986, p. 105, tradução minha).[5]

A identidade do sujeito que narra, segundo Piña (1986), é construída na relação dialética estabelecida no interior do discurso autobiográfico através de dois eixos: a oposição entre o "si mesmo" e o "outro" e a oposição entre "os momentos ou situações vivenciadas em distintos momentos da minha própria história". Verifica-se, portanto, que a história de vida é sempre uma invenção, o que não quer dizer que seja uma mentira, mas antes uma relação social que se dá no campo das representações, na qual o agente social constrói uma imagem de si mesmo. Nessa situação, o pesquisador age no sentido de reinterpretar a interpretação do sujeito narrativo, visto que quem conta sua história de vida a inventa, quem ouve, a reinventa.

Tal posicionamento pode ser melhor compreendido na seguinte citação.

> Quando a vida é contada, nunca temos em nossas mãos a versão verbal do que ela foi, mas sim um 'discurso interpretativo' – fragmentos de fatos desenhados por uma perspectiva peculiar, seleções, montagens, omissões, encadeamentos, atribuições de causalidade, etc. – cuja particularidade deve ser estruturada em torno da construção de uma figura que aqui denomino 'personagem'. Em outras palavras, a história constrói uma vida, inventa um percurso, - recorrendo para isso a uma diversidade de materiais e mecanismos - e só em certo sentido é essa vida: extinguiu-se – e dilui-se a cada momento – qualquer outra existência que não a do texto. Para colocá-lo de forma pouco rigorosa: se a dimensão autobiográfica que todo romance possui é interessante, o que interessa aqui é a dimensão "novelística" de toda autobiografia (Piña, 1991, p. 100-102, tradução minha).[6]

[5] No original: [...] ne nous raconte qu'une partie de son histoire, qu'il choisit les faits de manière à nous présenter l'image qu'il souhaiterait que nous ayons, qu'il néglige ce qui aurait pu lui paraître mineur ou désagréable, quoique d'un grand intérêt pour nous.

[6] No original: Cuando se cuenta la vida, nunca tenemos entre manos la versión verbal de lo que ella fue, sino un 'discurso interpretativo' - retazos de hechos dibujados por una perspectiva peculiar, selecciones, montajes, omisiones, encadenamientos, atribuciones de causalidad, etc. - cuya particularidad es estar estructurado en torno a la construcción de una figura que aquf denomino 'personaje'. En otras palabras, el relato construye una vida, inventa un recorrido, - recurriendo para ello a una diversidad de materiales y mecanismos - y sólo en determinado

Segundo Bertaux (1989), existem várias maneiras de utilizar uma mesma história de vida, visto que ela pode cumprir vária funções: uma função exploratória, uma função analítica e uma função expressiva.

Na função exploratória, primeiramente, deve-se buscar abranger ao máximo os aspectos da vida social dos sujeitos narrativos, pois ainda não se sabe o que será revelado como determinante. A seguir, deve-se focar em algum aspecto que parece digno de um estudo aprofundado. Já tendo identificado os pontos sociais relevantes, deve-se, durante as entrevistas, ir conduzindo o agente social a falar desses pontos. A narrativa deve transcorrer de modo o mais livre possível, a fim de fazer emergir a representação mental do que ocorre na realidade social. Essa fase na pesquisa é de suma importância, visto que representa o início do campo e permite a descoberta das linhas de forças pertinentes.

Na função analítica, faz-se a análise dos dados a partir de comparações dos fenômenos, do esboço de tipologias, da passagem de ideias a hipóteses, isto é, da construção de uma teoria sobre a realidade social em estudo. Quando da análise, é possível assumir duas perspectivas diferenciadas, uma centrada no significado (no nível de significados que as pessoas que contam suas vidas desejam transmitir) e outra centrada nas relações socioestruturais (nas relações, normas e processos que estruturam e sustentam a vida social). Esta segunda perspectiva, como se pode verificar, vai ao encontro dos estudos realizados pela Antropologia, talvez, por isso, o autor a nomeie de "etnossociológica". Durante a análise, almeja-se identificar, por meio de vozes individuais, um "objeto sociológico", isto é, uma norma, uma obrigação social, um papel a desempenhar, um processo, o efeito de um relacionamento estrutural, etc. Esse "objeto sociológico" não é oriundo de especulações abstratas, é baseado não apenas em observações, mas também na repetição, de uma observação a outra (de uma história de vida a outra, por exemplo), da descrição deste ou daquele fenômeno, de uma anedota significativa, de uma atitude tão vividamente expressa, de um segmento de trajetórias de vida e de uma investigação sistemática do que Lindesmith chamou de "casos negativos" (encontrar "casos negativos", ou melhor, encontrar pessoas que confirmem ou refutem o "objeto social" encontrado).

---

sentido es esa vida: se ha extinguido - y se diluye a cada instante - cualquier otra existencia que la del texto. Para decirlo de una forma poco rigurosa: si es interesante la dimensión autobiográfica que posee toda novela, lo que aquí interesa es la dimensión 'novelfstica' de toda autobiografía.

Na função expressiva, constrói-se o discurso sociológico, uma narrativa que, devido a sua extensão, geralmente, é escrita na forma de fragmentos. Mas, apesar de fragmentada, a narrativa constitui em si mesma totalidades de significantes que permitem a interpretação, a descrição densa, dos significados das relações sociais. Existem, ao menos, duas formas de elaborar a história de vida. A primeira, clássica, consiste em se apropriar dos aspectos sociais presentes na história de vida e traduzi-los em discurso sociológico de modo a "apagar suas origens", isto é, não revelando os sujeitos do discurso. A segunda, realizada muito raramente, consiste em fazer uma reescrita da narrativa, destacando aspectos sociológicos considerados relevantes, ou melhor, que contribuem com o conhecimento sobre o social.

Concluindo, a atitude do investigador social que se propõe a utilizar a técnica de pesquisa história de vida muda durante a investigação, visto que, de início, ele age como um explorador na busca por identificar um ponto relevante para a pesquisa, depois, age como um cientista que objetiva confirmar ou refutar hipóteses, por fim, age como um escritor de textos narrativos que intenta revelar as vozes da experiência humana, com a finalidade de difundir a representação do social.

4. **Os interlocutores participantes da pesquisa**

Conto na presente pesquisa com a colaboração direta de 06 interlocutores da etnia Hixkaryána, sendo 04 homens e 02 mulheres. Uma vez que buscava um perfil de pessoas com um maior conhecimento sobre os direitos indígenas e os caminhos da luta pela conquista desses direitos, estabeleci como critério indígenas com Nível Superior ou estudantes universitários. Dentre esses interlocutores, 04 homens e 01 mulher possuem Nível Superior em Pedagogia Intercultural (UEA) e uma mulher ainda está cursando a graduação em Direito (UEA).

Os dados obtidos nesta pesquisa contam ainda com a participação de 13 interlocutores não indígenas com os quais entrei em contato não só após o início da pesquisa de doutorado, como também aquelas pessoas que se fazem presentes em minha memória e que proferiram alguma interpretação/percepção sobre os Hixkaryána quando eu estava em Nhamundá, seja morando ou de passagem. Quanto a estes últimos interlocutores, a sua participação na pesquisa não estava prevista, mas, ao iniciar a escrita da tese, fui atravessada por memórias preconceituosas e estigmatizantes sobre os indígenas que me fizeram sentir um misto de vergonha, de náusea e de incredulidade. Não podia acreditar no que minhas memórias antigas e as mais recentes me revelavam, eu estava escrevendo, até o momento, que os Hixkaryána não

sofriam mais preconceito, que eram aceitos e respeitados na cidade, foi difícil para mim não só aceitar essa realidade, mas, principalmente, escrever sobre ela. Lembro de ter falado isso para a minha orientadora, não queria escrever sobre isso, não queria falar mal de meus conterrâneos. Ela, então, falou-me que fazer etnografia é revelar situações que, embora não sejam agradáveis, precisam ser evidenciadas, pois a relação dos Hixkaryána com os não indígenas não deveria ser naturalizada. Como afirma Bourdieu (2008b, p. 9): "Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tomar públicas conversas privadas, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas?".

No momento que minhas memórias foram colocadas na tese, eu também passei a ser uma interlocutora da pesquisa. Por conta disso, trago nesta tese, além de minhas reflexões, minhas impressões, angústias, medos com relação aos Hixkaryána. Ao me assumir como interlocutora e resgatar minhas memórias, *olho para trás*, conforme Fabian (2013, p. 118), e permito que minhas experiências *voltem para mim*. Isso porque: "A reflexividade se baseia na memória, ou seja, no fato de que a localização da experiência em nosso passado não é irreversível. Temos a habilidade de apresentar (tornar presentes) nossas experiências passadas a nós mesmos". Essas memórias seguem uma reflexão que compreende temporalidades, que, apesar de distintas, mantêm entre si uma estreita e significativa relação. A primeira temporalidade refere-se ao período em que eu morava em Nhamundá (entre 1984 a 1991, dos meus 7 anos de idade até o momento de minha mudança para Manaus-AM); a segunda abrange os anos de 1992 a 2015 (minhas viagens de férias anuais para Nhamundá a fim de visitar os meus pais); a terceira se insere no período anterior e compreende o ano de 2003 (quando realizei minha pesquisa de iniciação cientificada sobre o Hixkaryána e fiz o campo em Nhamundá); a quarta refere-se aos anos de 2016 e 2017 (quando voltei a morar em Nhamundá, pois fui trabalhar como professora da Universidade do Estado do Amazonas, no curso de Letras Mediado por Tecnologia); a quinta compreende os anos de 2018 e 2019 (quando voltei a morar em Manaus e viajava nas férias para Nhamundá); a última temporalidade se inicia no ano de 2020 até os dias atuais (período da realização do meu Doutorado).

Nos meus primeiros contatos com esses indígenas, quando ainda era criança, disseminava-se entre nós que eles não eram de confiança, que eram traiçoeiros, contava-se, inclusive, um caso ou outro de algum não indígena que, supostamente, foi morto por eles quando estava na aldeia, pois essa pessoa nunca mais foi vista despois de ter ido para a aldeia. Recentemente, percebi que algumas pessoas, na cidade de Nhamundá, recusavam-se a comprar

a farinha de mandioca produzida por indígenas. Lembro que, entre o ano de 2016 e 2017, quando morei e trabalhei por lá, fui aconselhada a não comprar farinha em determinado comércio, pois eram "os índios que faziam a farinha". Em outros momentos, pude perceber também que havia um receio de usarem as mesmas roupas dos Hixkaryána, por isso evitavam comprar em lojas onde os Hixkaryána compravam. Alguém, certa vez, disse para mim: "Nessa loja, até tem roupa legal, mas já pensou, eu aparecer com a roupa igual à dos cunhados". Cunhado é um termo usado pelos não indígenas para se referir aos Hixkaryána. Quando cumprimentam os indígenas, dizem: "E aí, cunhado!". Com isso, passam a impressão de que são solícitos e respeitosos, mas o preconceito se revela no dia a dia com determinadas atitudes e falas pejorativas e estereotipadas.

O termo interlocutor utilizado na tese segue o entendimento de Cardoso de Oliveira (1996) de que deve haver uma relação dialógica entre entrevistador e entrevistado, fazendo com que "[...] os horizontes semânticos em confronto – o do pesquisador e o do nativo – se abrem um ao outro, de maneira a transformar um tal "confronto" num verdadeiro 'encontro etnográfico'" (p. 20-21). Essa interlocução, em que é criada um espaço semântico partilhado entre eles, só é possível se o pesquisador mantiver a habilidade de ouvir o nativo ao mesmo tempo que também é ouvido por ele. "Trocando ideias e informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guindados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, etnologicamente falando, à antiga relação pesquisador/informante" (p. 21).

5. **O campo da pesquisa**

O principal campo da pesquisa é a cidade de Nhamundá, local no qual se faz uma maior reflexão sobre as relações de contato entre os Hixkaryána e os não indígenas. Essas reflexões são pautadas nas memórias e dizeres sobre os indígenas, desde a década de 1980 até os dias atuais, e na pesquisa de campo que realizei entre 2020 e 2024. Minhas idas à Nhamundá ocorreram em novembro de 2020, entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023, em junho de 2024 e em outubro de 2024. A maioria das conversas e entrevistas que realizei foram feitas do prédio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – Funai-Nhamundá, o qual também serve de moradia para o chefe da Funai Arão Kurufumna e sua família. Percebi que esse lugar assumiu para os Hixkaryána um ponto de encontros descontraídos e de reuniões mais sérias. Durante os momentos que estava lá, testemunhei algumas dessas conversas e reuniões. Quem primeiro me levou a esse lugar foi o Guilherme Txehkeko, a fim de apresentar-me ao Arão Kurufumna, que trabalhava lá. Nesse dia, tive a

oportunidade de conhecer o Narciso Kawanama e o Zaqueu Feya, que trabalham na escola da aldeia Kassauá. Como o Narciso também tem residência fixa em Nhamundá, onde moram sua esposa e filhos, também pude conversar com ele em sua casa. A seguir, é possível visualizar o prédio da FUNAI-Nhamundá.

Figura 1 – Prédio da Funai em Nhamundá (AM).
FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

Um outro campo da pesquisa é a cidade de Parintins, local para o qual viajei em dois momentos. A primeira viagem ocorreu em janeiro de 2023 e a segunda, em setembro de 2024. Durante o campo, foram realizadas conversas, entrevistas e pude acompanhar uma interlocutora indígena nos seus momentos de estudo e interação na universidade. Essa experiência etnográfica foi realizada no CESP/UEA (Centro de Estudos Superiores de Parintins da UEA), o qual pode ser visualizada na imagem a seguir.

Figura 2 – Prédio do Centro Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA.
FONTE: Site Repórter Parintins, 2024.

Outros lugares constituíram o campo da pesquisa. Em Nhamundá, algumas das conversas e entrevistas foram realizadas na própria residência dos interlocutores: na casa do Guilherme Txehkeko e Narciso Kawanama. Em Parintins, fui recebida por Milene Mahkukurye, no Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI-Parintins, local onde trabalha, e por Danila Feroye, em sua residência e na universidade.

Na minha primeira pesquisa de campo, que ocorreu no intervalo da primeira e segunda onda da pandemia de Covid-19, consegui estabelecer contato com o Guilherme Txehkeko. No dia em que fui a sua casa, apresentei-me e expliquei a finalidade de minha pesquisa, ele se mostrou bastante solicito e concordou em participar da pesquisa, entretanto, como estava ocupado naquele momento, combinamos de eu voltar a sua casa no dia seguinte. Cheguei a sua casa no dia seguinte, por volta das 14 horas. Durante nossa conversa, foi possível não só obter alguns dados para a pesquisa, como também consegui o compromisso dele de me apresentar a alguns outros indígenas, mas que não seria possível naquele momento porque todos foram para a aldeia a fim de se proteger de uma possível contaminação.

Na segunda ida a Nhamundá a fim de realizar a pesquisa de campo, fui novamente até a casa do Guilherme. Nesse dia, ele estava bastante ocupado, pois ele e algumas lideranças indígenas estavam aguardando o início de uma reunião que ocorreria de forma on-line. Conforme Guilherme me disse mais tarde, ele era sempre acionado pelas lideranças para atuar como intérprete em reuniões com os não indígenas. Por conta disso, combinamos de nos encontrar na sede da FUNAI da cidade, onde ele aproveitaria para me apresentar ao presidente desse órgão público, Arão Kurufumna.

O dia em que fui à FUNAI foi bastante produtivo, pois Guilherme acabou por ser revelar a pessoa que intermediava o aceite dos demais interlocutores indígenas em participar de minha pesquisa de doutorado. Ele me apresentou mais três interlocutores indígenas que participaram da pesquisa e que estavam no local: Arão Kurufumna, Narciso Kawanama e Zaqueu Feya. Estabeleci com todos uma relação agradável e pude ter acesso a trajetória escolar e universitária de todos. Infelizmente, essa foi a única conversa que tive com Zaqueu, pois ele reside na aldeia Kassauá e nunca mais consegui encontrá-lo nas minhas outras idas a Nhamundá. Com Narciso, tive outras duas conversas em sua casa e, eventualmente, por conversas de WhatsApp. Ele também intermediou o meu contato com suas filhas em Parintins. Quanto ao Arão, conversei com eles mais uma vez em Parintins, mas, em Nhamundá, ele pouco falou comigo quando fui até ele na FUNAI, disse que estava muito ocupado e precisava atender as pessoas. Como a casa dele é o próprio prédio da FUNAI, não há como falar com ele fora de seu ambiente de trabalho.

Guilherme também intermediou meu contato com a Milene Mahkukurye, com a qual conversei pessoalmente uma única vez, mas consegui estabelecer com ela muitas conversas via WhatsApp. Quando fui a Parintins uma segunda vez, ela não estava na cidade. Houve ainda a intermediação de Guilherme com outro Hixkaryána, com o qual conversei rapidamente e combinamos de nos encontramos na FUNAI, entretanto, ele não compareceu. Tentamos mais algumas vezes, mas, infelizmente, após várias tentativas, desisti de estabelecer contato com ele.

6. **Os desafios enfrentados durante a pandemia de Covid-19**

Iniciei minhas aulas do doutorado em março de 2020, tive apenas uma semana de aula presencial, pois, na semana seguinte, as aulas foram suspensas devido à pandemia da Covid-19. Esse foi um dos meus momentos mais desafiadores e mais tenebrosos, alguns amigos morreram assolados pela doença e eu vivia numa angústia constante, temendo por mim, por meus filhos, meu marido, meus pais, irmãos e demais membros da família. O mundo parecia

ter se transformado no mundo apocalíptico descrito na Bíblia. Minhas posturas e ações em casa buscavam demonstrar força e coragem, entretanto, mais tarde fui diagnosticada com pressão alta em decorrência da intensificação de minha ansiedade. Ainda hoje me emociono ao recordar do primeiro amazonense a morrer de Covid-19 (ele era um amigo meu e de meu marido) e de uma reportagem que mostrava um pai tentando carregar um cilindro de oxigênio no estacionamento do hospital onde seu filho estava internado. Este foi o momento da segunda onda da pandemia em Manaus-Am, muitas pessoas morreram de parada cardiorrespiratória, pois não tinha oxigênio suficiente nos hospitais para tantos pacientes. Todos em casa fomos contaminados, meu marido foi quem mais sentiu os sintomas. Felizmente, todos nós conseguimos sobreviver a esse vírus tão mortal e assustador.

As sensações angustiantes desse período foram atenuadas quando, em agosto de 2020, pude reiniciar meus estudos de forma on-line, ou melhor, "de modo remoto", expressão que passou a ser utilizada nas universidades brasileiras. Embora a UFAM continuasse com suas aulas suspensas, algumas universidades de outros estados recomeçaram suas atividades, como foi o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Foi justamente nesta instituição que reiniciei minhas aulas do Doutorado, na Disciplina "Antropologia Histórica e Etnohistórica", a qual foi ministrada pelo Prof. Dr. João Pacheco de Oliveira. Esse foi meu primeiro contato com as teorias antropológicas e com o modo de fazer pesquisa etnográfica. Lembro que estava bem receosa, pois minha formação não é em Antropologia, mas sim em Letras Língua Portuguesa. As aulas eram excepcionais e as discussões teóricas eram bem enriquecedoras. De início, acreditei que não seria capaz de assumir uma discussão no mesmo nível dos demais alunos, mas, após muitas leituras e discussões teóricas, consegui dar início ao meu entendimento sobre uma área de pesquisa que possibilita compreender o objeto de investigação de forma completa, já que se detém em diversas perspectivas.

Por conta da pandemia, acabei estudando todas as disciplinas de modo remoto, tanto na UFAM, como em outras três universidades onde estudei disciplinas optativa: a UFRJ, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e a Universidade Federal do Acre – UFAC. Tal situação, entretanto, não comprometeu meus estudos, pois o modo como as aulas eram conduzidas me possibilitou ampliar o meu conhecimento. Os professores exigiam leituras prévias e elaboração de resenhas ou sínteses do conteúdo a ser trabalhado em sala. Alguns professores também exigiam que lêssemos nossos textos durante a aula, para depois seguirmos com as discussões teóricas. No geral, todas as aulas tinham discussões teóricas, que me ajudaram a melhor me posicionar enquanto antropóloga, não só de forma oral, mas também de

forma escrita. Durante a construção escrita de minha tese, pude perceber o quanto eu evoluir no meu modo de escrever sobre um fenômeno estudado, assumi a escrita de um texto mais detalhista e reflexivo, além de conseguir, a partir de um fato observado em campo, relacionar esse fato com uma concepção teórica capaz de explicá-lo de forma mais abrangente e profunda.

Embora o mundo estivesse passando por uma situação extrema por conta da Covid-19, eu me sentia satisfeita por estar estudando e adquirindo tanto conhecimento, além de poder me dedicar mais a minha família. Estudei com afinco, inclusive nas férias de janeiro, fiz um curso de férias na UFAC (de modo remoto). Somente mais tarde, quando tive uma crise de pressão alta, é que descobri que a atitude de fazer tudo ao mesmo tempo era, na verdade, a intensificação de minha ansiedade. A médica, então, além de passar vários remédios, recomentou que eu desacelerasse, deixasse de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, algo que tenho procurado seguir desde então. A Covid-19 deixou muitas sequelas nas pessoas que sobreviveram. Essa é a minha sequela.

Quanto a pesquisa de campo, precisei adiar o seu início, pois não era possível ir para o interior do Amazonas, já que estávamos todos em *lockdown*, confinados em nossa própria residência e impedidos de sair de Manaus. No início da quarentena, os barcos que navegavam para o interior não podiam levar passageiros, apenas mantimentos. Entretanto, tão logo liberaram a circulação de pessoas, parti com meu marido e meus filhos para Nhamundá para ver meus pais e fazer minha pesquisa de campo em novembro de 2020. Vivi lá um momento de normalidade, meus pais estavam recuperados de covid e todos acreditávamos que a pandemia havia acabado. Nesse momento, a pesquisa de campo foi feita apenas com um interlocutor indígena, pois os demais haviam ido para a aldeia, a fim de se proteger do vírus. Esse interlocutor, inclusive, contou-me que seu pai havia falecido em decorrência do vírus (na primeira onda) e que ele, sequer, pôde participar do enterro, pois seu pai havia morrido na aldeia. Nesse período da pandemia, o protocolo médico era de que os mortos deveriam ser queimados e ninguém poderia participar do enterro, nem mesmo os familiares. Retornei a Nhamundá para fazer mais uma pesquisa de campo entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, momento em que realizei a pesquisa com os demais interlocutores indígenas. Ao voltar para Manaus, parecia que a Covid-19 estava assumindo uma configuração menos devastadora, por isso as aulas das escolas e universidades retomaram de modo presencial, mas com alguns cuidados que buscavam evitar aglomeração e a proliferação do vírus. O PPGAS continuou com suas aulas remotas, mas já estudava a possibilidade do retorno presencial. Entretanto, antes que isso acontecesse, fomos tomados pela segunda onda da covid em Manaus, ocorrida em meados

de janeiro de 2021. Acredito que este foi o momento em que o vírus assumiu a sua configuração mais mortal, pois, devido a uma mutação sofrida pelo vírus SARS-CoV-2, os afetados pela doença eram acometidos, principalmente, por uma parada cardiorrespiratória, em decorrência da falta de oxigênio no sangue. Mais pessoas passaram a precisar de oxigênio medicinal, mas os hospitais não tinham a quantidade suficiente para tantos pacientes contaminados com essa nova variação do vírus. Em 14 de janeiro de 2021, logo de manhã, todos os jornais noticiavam sobre a falta de oxigênio nos hospitais, a morte de muitos pacientes e o desespero das famílias tentando comprar cilindro de oxigênio. Retomamos o *lockdown* e o medo nos assolou novamente. Lembro que precisava entregar um trabalho para a Prof. Dra. Sheila Elias de Oliveira, com quem fazia uma disciplina optativa na UNICAMP, mas a visão de um pai com o cilindro de oxigênio nas costas, as filas de pessoas tentando comprar oxigênio, o anúncio de tantas mortes ocorridas na madrugada, bloqueou-me, tirou meu ânimo, minhas forças, nada mais importava, nem minha aprovação na disciplina. Por conta dessa situação, não refiz o trabalho conforme a orientação da professora, um trabalho de duas laudas que só exigia a correção de três palavras. Quatro dias depois, consegui me recompor e enviei um e-mail à professora solicitando a ela que aceitasse a entrega atrasada de meu trabalho, expliquei-lhe o que estava passando e ela aceitou recebê-lo, visto que compreendia a situação vivida em Manaus na segunda onda da pandemia. Disse que, mesmo não morando lá, também ela tinha sido afetada pela situação.

Passado esse período pandêmico, consegui ir a campo mais vezes a fim de obter os dados necessários para a minha tese de Doutorado.

7. **Estrutura da tese**

A presente tese está estruturada em quatro capítulos, nos quais não houve uma distinção entre teoria, análise dos dados e resultado final, pois cada um dos capítulos foi organizado de modo a permitir um diálogo entre as teorias e os dados etnográficos obtidos em campo.

No capítulo 1, intitulado “O povo Hixkaryána e suas relações de contato”, houve uma subdivisão em cinco subseções: 1- Os primeiros contatos interétnicos, 2- A Sociedade Internacional de Linguística (SIL), a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) e a evangelização dos Hixkaryána, 3- A ressignificação dos Hixkaryána a partir do contato com Derbyshire, 4- Identidade, diferença e representação e 5- Mudanças atuais advindas do contato com não indígenas. Nesse capítulo, fez-se um aprofundamento teórico referente ao povo Hixkaryána,

sua língua, cultura, identidade e como se deu as suas relações de contado, desde o momento da colonização até os dias atuais.

No capítulo 2, intitulado “Línguas em contato: o hixkaryána e o português”, houve uma subdivisão em três subseções: 1- Multilinguismo na aldeia e bilinguismo na cidade, 2- O português como território e instrumento de luta e 3- Políticas linguísticas. Nesse capítulo, faz-se uma panoram sobre a língua Hixkaryána e a família linguística Karib, contextualiza-se os espaços multilingues e bilingues ocupados pelos Hixkaryána e discute-se como o português se configura como território e instrumento de luta.

No capítulo 3, intitulado “O processo de escolarização e de formação superior: da aldeia à cidade”, houve uma subdivisão em cinco subseções: 1- Trajetória escolar e universitária dos homens e das mulheres hixkaryána, 2- Uma mulher hixkaryána na universidade, 3- A escola bilíngue e intercultural, 4- Interculturalidade na escola da cidade e 5- O espaço da universidade. Nesse capítulo, detém-se em melhor compreender a trajetória escolar e universitária, considerando-se a condição de bilinguismo e interculturalidade vivenciada pelos interlocutores indígenas, além de adentrar nas várias situações de contatos a que são expostos na escola e na universidade.

O capítulo 4, intitulado “Ideologias linguísticas nas relações de contato”, discute o ponto central desta pesquisa, que são as ideologias linguístas subjacentes das relações de contato entre os Hixkaryána e os não indígenas estabelecidas na escola, na universidade e nas cidades de Nhamundá e Parintins. Este capítulo foi subdividido em cinco seções: 1- As ideias e representações da língua hixkaryána e do português, 2- As relações de poder responsáveis pelas ideologias linguísticas, 3- As ideologias linguísticas e a crença na superioridade da língua do colonizador, 4- As ideologias linguísticas a serviço de estratégias nacionalistas e 5- A relação entre as ideologias linguísticas e os sujeitos marcados socialmente. Neste capítulo, são analisadas como as ideologias referentes à língua hixkaryána e ao português atuam da relação entre os interlocutores indígenas e não indígenas. Reflentido não apenas na perspectiva de imagem e representação que se tem de ambas as línguas, mas também como, por trás de atitudes e ações, atuam as relações de poder entre os favorecidos socialmente e os grupos subalternizados.

CAPÍTULO 1 – O povo Hixkaryána e suas relações de contato

1. Os primeiros contatos interétnicos

O grupo étnico Hixkaryána vive no Território Indígena Nhamundá-Mapuera, o qual está localizado no Baixo Amazonas (microrregião pertencente aos Estados do Amazonas e do Pará, nos municípios de Faro, Oriximiná e Nhamundá). Esse Território Indígena recebeu esse nome devido aos rios presentes nessa região: o Nhamundá, afluente da margem esquerda do rio Amazonas, e o rio Mapuera, afluente do rio Trombetas. Essa é uma região de difícil acesso devido à presença de diversas cachoeiras. Para se chegar, por exemplo, em Kassauá (principal aldeia do local), parte do trajeto é de barco e outra parte de canoa. Em determinado momento, é necessário sair da canoa e seguir empurrando-a, pois as pedras comprometem a navegação. Segundo a Comissão Pró-Índio de São Paulo (2024), esse território foi homologado no ano de 1989 e possui 1.049.520,0000 ha. O T.I. Nhamundá-Mapuera pode ser visualizado no mapa a seguir.

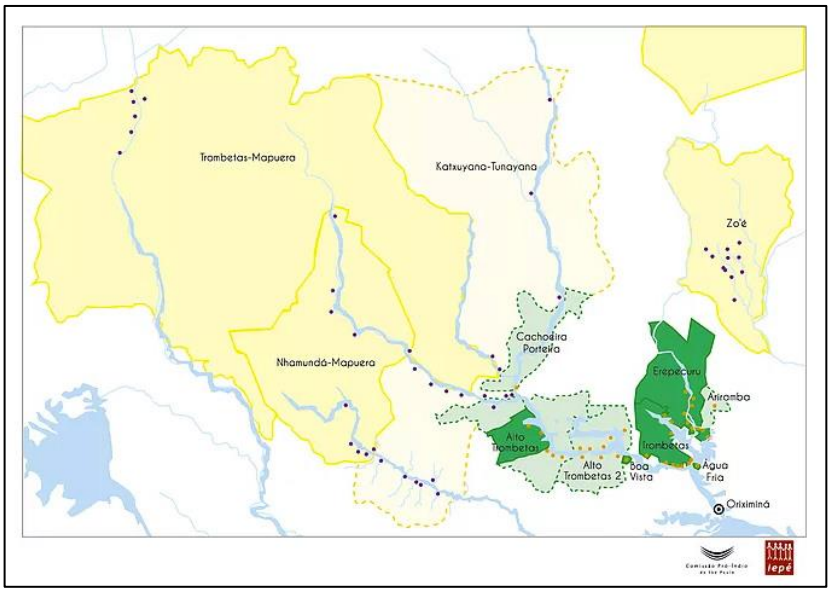


Figura 3 – Mapa do T.I. Nhamundá-Mapuera
FONTE: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2024.

Durante sua pesquisa de Mestrado, Lucas (2014) constatou a existência de 13 aldeias do povo Hixkaryána, sendo que 11 se localizam às margens dos rios Nhamundá e 02 às margens do rio Jatapu. Das onze aldeias existentes no rio Nhamundá, 05 estão dentro da T.I. Nhamundá-Mapuera e as demais concentram-se em área ainda não demarcada no médio e baixo rio Nhamundá. As duas aldeias no rio Jatapu também se encontram em área sem demarcação.

De acordo com os dados coletados pela Secretaria de Saúde Indígena – SESAI em 30/06/2024, a população do T.I. Nhamundá-Mapuera é de cerca de 2.486 pessoas, distribuídas em 29 aldeias, sendo que 18 dessas aldeias são de responsabilidade do Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI/Guamá-Tocantins e 11 são de responsabilidade do Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI/Parintins. As aldeias do DSEI/Guamá-Tocantins localizam-se no município de Oriximiná (PA), enquanto 9 das 11 aldeias do DSEI/Parintins localizam-se no município de Nhamundá (AM) e as outras 2 localizam-se no município de Faro (PA). As 11 aldeias situadas às margens do rio Nhamundá apresentam a seguinte distribuição populacional: Kassauá (317 pessoas), Cafezal (54 pessoas), Cupiúba (30 pessoas), Riozinho (141 pessoas), Cachoeira Porteira (80 pessoas), Matrinxã (33 pessoas), Jutaí (32 pessoas), Belontra (27 pessoas), Torre (20 pessoas), Gavião (14 pessoas) e Novo Bananal (14 pessoas). Totalizando, portando, 762 pessoas.

A seguir, tem-se o mapa das aldeias Hixkaryána localizadas no Rio Nhamundá apresentado por Lucas (2014, p. 28-29). Verifica-se neste mapa que não consta o nome Novo Bananal, mas sim o nome Areia. No mapa, é possível verificar a presença de dois círculos. 1- “o círculo com interrogações indica a região em que é registrada a presença de índios isolados”; 2- “o outro círculo” indica “o limite sul da proposta elaborada pelo GT da FUNAI [...] para a demarcação da região compreendida, a oeste, pelo rio Nhamundá, estendendo-se, a leste, até o território kahyana, no rio Kaxpakuro”.

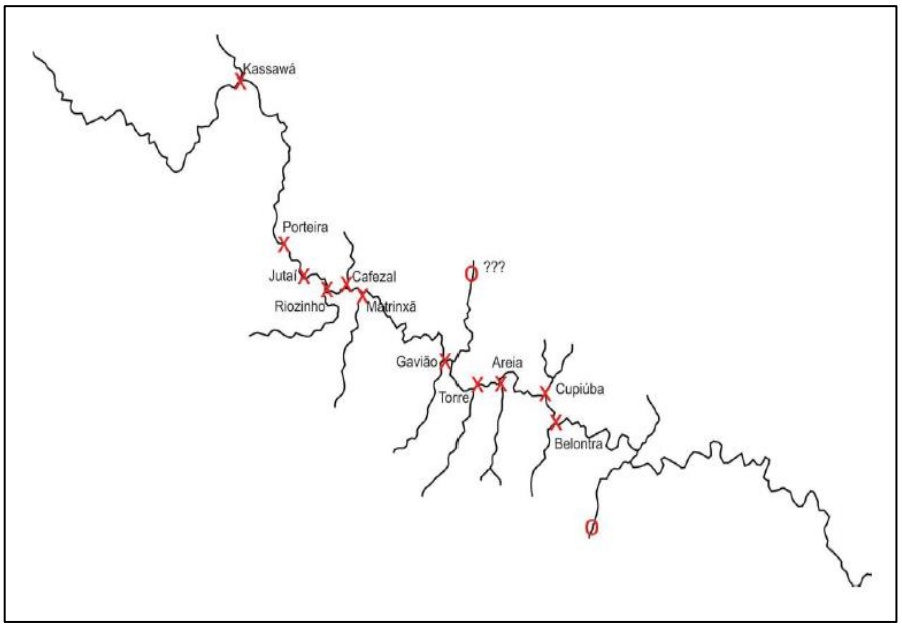


Figura 4 – Mapa das aldeias Hixkaryána no Rio Nhamundá

FONTE: Lucas, 2014.

Os primeiros contatos com os indígenas de Nhamundá e adjacências datam do século XVI, quando do suposto contato, na foz do rio Nhamundá, da expedição comandada por Francisco Orellana com as guerreiras Amazonas ou, na língua indígena, Icamiabas, segundo relatos do então cronista da expedição Frei Gaspar de Carvajal. De acordo com Mata (1967), a existência das Amazonas até pode gerar dúvidas, entretanto, não se pode questionar que a batalha entre os tripulantes da expedição de Francisco Orellana e a tribo de Nhamundá tenha, de fato, ocorrido, conforme descrito a seguir.

> Do encontro, todavia, dos comandos de Francisco Orellana com as ameríndias de cabelos longos, não subsiste o menor equívoco. Hordas sòmente de elementos do sexo feminino – o que pode ser uma suposição – ou silvícolas iguais aos que pervagam por toda a hinterlândia, evidente é que o combate se trava, com a ferocidade dos idos coloniais. Assegura cunho de veracidade a tais acontecimentos o próprio frei Gaspar de Carvajal, cuja obra tem resistido à ação demolidora do tempo (Mata, 1967, p. 27).

Já no século XVII, conforme Figueiredo e Folha (1977), tem-se registro da fundação da missão religiosa “Santa Cruz do Jamundá”, situada na atual cidade de Faro (PA), cuja localização é às margens do rio Nhamundá, no lado oposto à sede do município de Nhamundá. Na imagem a seguir, pode-se visualizar a proximidade entre a cidade de Nhamundá (AM), ilha em destaque na foto, e a cidade de Faro (PA), região ao fundo, na parte direita da foto.

Figura 5 – Vista área das cidades de Nhamundá (à frente) e Faro (ao fundo à direita)
FONTE: Nick Joander, 2019.

Segundo o indígena hixkaryána Txekeryefu, participante da pesquisa de Lucas (2014), os Hixkaryána, embora tenham resistido aos invasores de sua aldeia com flechas e bordunas, conforme relato a seguir, precisaram abandonar sua aldeia, pois não resistiram ao armamento dos portugueses, que eram espingardas e bombas. Pode-se perceber ainda nesse relato que a ilha de Nhamundá, onde hoje é a sede do município, era o lugar onde os indígenas costumavam caçar veado e cotia. No histórico do município, inclusive, consta que um dos primeiros nomes da sede era Ilha das Cotias.

> Antigamente, havia muita gente em Faro. Lá tinha uma aldeia grande. Os índios caçavam na ilha em frente a Faro, onde hoje é a cidade de Nhamundá. Matavam veado e cotia quando o rio enchia. Naquela época não tinha espingarda. Eles usavam apenas flecha e borduna (*watkma*), que era feita com um pau e uma cordinha amarrada para prender no punho. Era essa a arma usada para se defender dos inimigos, todos usavam a borduna. Eles ficaram lá por muito tempo, nem sei o quanto. Um dia, os portugueses chegaram, e trouxeram com eles os padres. Eles trabalhavam juntos, e vieram para fazer o mal. Eles eram *waha* (inimigos). Eram *waha* porque vieram para tomar posse das terras dos índios. Os índios lutavam com eles com flechas e bordunas, mas eles respondiam com bombas (Lucas, 2014, p. 52-53).

Com a finalidade de fugir do contato e da violência porque passavam com os invasores não indígenas, os indígenas da região do rio Nhamundá se refugiaram para além das cachoeiras localizadas no alto rio Nhamundá, onde hoje está localizado o T.I. Nhamundá-Mapuera. Só recentemente é que voltaram a morar em locais mais próximos da sede do município. Como já mencionado, a designação Nhamundá-Mapuera deve-se ao fato de, na área demarcada, existirem os rios Nhamundá e Mapuera, aquele afluente da margem esquerda do rio Amazonas e este principal tributário do rio Trombetas. O rio Nhamundá, também conhecido como Jamundá ou Camuri, divide os Estados do Pará e do Amazonas. No curso superior (alto rio Nhamundá), onde moram os Hixkaryána, existem várias cachoeiras. Nos demais cursos, o rio Nhamundá apresenta-se plano. Durante o seu trajeto rio abaixo, existem inúmeras ilhas. É nesse trecho que está situada a sede do município, a ilha de Nhamundá. A seguir é possível visualizar uma das cachoeiras próximas ao Kassauá, principal comunidade indígena desse território.

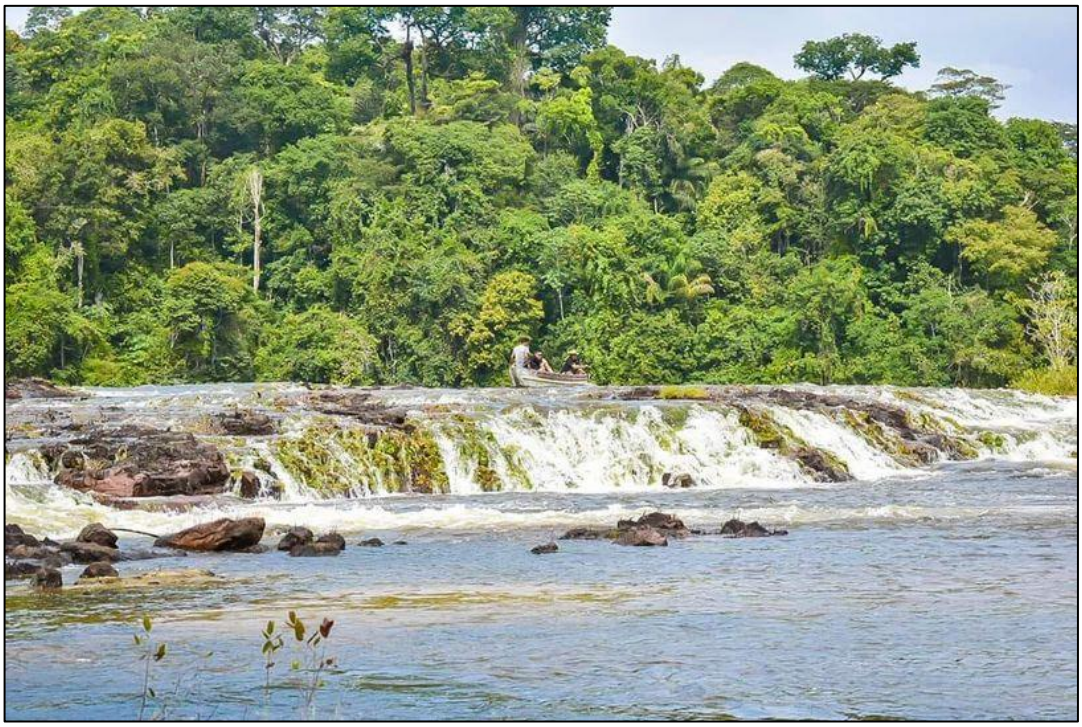


Figura 6 – Canhoeira próxima à aldeia Kassauá.
FONTE: Rede Social Facebook Nhamundá para o Mundo, 2020.

Jamundá, Yamundá ou Nhamundá é um rio que desperta bastante interesse não só por ele ser o limite entre os estados do Amazonas e do Pará, mas também por sua importância histórica relacionada ao encontro da expedição de Francisco Orellana com as Amazonas (mulheres indígenas), ocorrido na foz do rio Nhamundá. O encontro com essas mulheres é algo que ainda persiste no imaginário da população local. Como sabemos, depois de alguns anos, o termo Amazonas passou a nomear o principal rio da região e o próprio Estado do Amazonas.

Três cidades próximas ao T.I. Nhamundá-Mapuera fazem parte da trajetória dos Hixkaryána: Faro – PA, Nhamundá – AM e Parintins – AM. A cidade de Faro é o local onde no século XVII estabeleceu-se a Missão Católica Santa Cruz do Jamundá. De acordo com o IBGE (2022), esse município possui uma população de 8.728 habitantes e sua extensão territorial é de 11.771,669 km². Segundo Araújo (2020), o município foi criado pelo Capitão General Fernando da Costa de Ataíde Teive em 27 de dezembro de 1768. No ano de 1991, o município de Faro foi desmembrado com a finalidade de ceder parte de seu território ao então criado município de Terra Santa – AM. Um fato histórico importante ocorreu em 1830, momento no qual a cidade foi atacada por cabanos. Como consequência, em 27 de março de 1836, a Câmara Legislativa foi obrigada a reconhecer a autoridade sobre o município de

Eduardo Angelim, presidente do Movimento da Cabanagem. Abaixo, é possível visualizar a parte frontal da sede do município, a cidade de Faro.

Figura 7 – Cidade de Faro (PA).
FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

A economia de Faro deve-se, em sua maioria, ao funcionalismo público, mas há ainda a presença de comércios varejistas e atacadistas, de pequenas indústrias (serraria, carpintaria, etc.), de esporádicos eventos (Festa do Padroeiro, Aniversário da Cidade, Festival de Verão, etc.), extrativismo vegetal, criação de gados, dentre outros. No que se refere à infraestrutura, a sede do município possui serviços de saneamento básico, correios, telefonia fixa e móvel, energia elétrica, *internet*, transporte fluvial, banco, hotéis, restaurantes, clubes, escolas de ensino regular, etc. É prática comum entre os farenses comprar produtos ou fazer uso de serviços na cidade vizinha de Nhamundá. Atualmente, devido à facilidade de transportes fluviais, alguns moradores de Faro deslocam-se diariamente para Nhamundá com a finalidade de trabalhar, ao final do dia, retornam para a sua cidade (Pesquisa de Campo, 2021).

Como já mencionado nesta subseção, os Hixkaryána fugiram de Faro ainda no século XVII, quando lá era estabelecida a Missão Religiosa Santa Cruz do Jamundá. Devido ao fato de sofrerem muitos castigos físicos, fixaram moradia no alto rio Nhamundá, local de difícil acesso devido à presença de muitas cachoeiras. Atualmente, embora em menor quantidade com relação à Nhamundá, segundo alguns interlocutores indígenas participantes desta pesquisa, algumas famílias passaram a fixar residência novamente nessa cidade.

Nhamundá, segundo Albuquerque e Marinho (1999), só passou a ser elevado à condição de município em meados do século XX, passando a ser desmembrado do município de Parintins. Beltrão (1998) afirma que, após esse desmembramento, a Ilha das Cotias passa a ser oficialmente reconhecida, no dia 31 de janeiro de 1956, como município autônomo de Nhamundá. De acordo com o IGBE (2022), sua população é de cerca de 20.136 pessoas, os quais estão distribuídos numa área territorial de 14.107,040 km². A seguir, é possível visualizar a parte frontal da cidade.

Figura 8 – Cidade de Nhamundá (AM).
FONTE: Acervo pessoal, 2009.

Embora o município de Nhamundá possua uma maior representatividade econômica e esteja melhor assistido quanto à oferta de serviços públicos, sua economia, como ocorre em Faro, é altamente dependente de empregos públicos, oferecidos, em sua maioria, pela prefeitura e pela Secretaria de Educação e Desporto Escolar (Seduc-Am). Há também o comércio varejista, hotéis, restaurantes, clubes, etc. A movimentação da economia deve-se, ainda, a realização de festas anuais, como as Festas da Padroeira e do Padroeiro, A Festa da Pesca ao Tucunaré e a Festa Agropecuária. Com relação à infraestrutura, a cidade possui serviços de fornecimento de saneamento básico, energia elétrica, telefonia fixa e celular, serviços de

internet, hospital, correio, lotérica, banco, delegacia, escolas de nível fundamental e médio, escola técnica e profissionalizante (Centro de Educação Tecnológica do Amazonas) e, em alguns momentos, são oferecidos cursos de Nível Superior pela UEA. Alguns polos de faculdades particulares também têm oferecido cursos de Nível Superior na cidade no formato EAD, como a Uniasselvi e a FAMETRO. O acesso à cidade é possível por meio de transporte fluvial (barcos e lanchas expresso) (Pesquisa de Campo, 2021).

A cidade de Parintins é a cidade polo do Baixo Amazonas, sendo, portanto, dentre as três aqui mencionadas, a que apresenta melhores condições no que se refere à infraestrutura, ao oferecimento de serviços e aos aspectos econômicos. Como cidade polo, é a cidade que recebe as maiores verbas do Estado a serem investidas em Educação, Saúde e Segurança, contribuindo para desafogar o atendimento da capital Manaus, já que Parintins consegue atender às maiores demandas dos municípios circundantes. Conforme o IBGE (2022), o município possui 96.372 habitantes e sua extensão território compreende 5.956,047km². Abaixo, é possível visualizar a cidade de Parintins.

Figura 9 – Cidade de Parintins (AM).

FONTE: CNN Brasil, 2009.

Segundo Beltrão (1998), por conta de uma viagem exploratória ordenada pela coroa Portuguesa, em 1796, o Capitão José Pedro Cordovil, juntamente com escravos e agregados, fixou residência na ilha Tupinambarana, assim conhecida porque residiam no local, principalmente, indígenas da etnia Tupinambá. Estabeleceu-se no lugar, em 1803, a missão religiosa Vila Nova da Rainha. A partir de então, novas designações foram atribuídas ao hoje município de Parintins: Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana (1833) e Vila Bela da Imperatriz (1852). Foi justamente com o nome Vila Bela Beatriz que essa região foi oficializada como município, mais especificamente no dia 15 de outubro de 1852. Somente em 25 de dezembro de 1880 é que passou a se chamar Parintins, em homenagem aos indígenas Parintins ou Parintintins, antigos habitantes do local.

A cidade concentra importantes serviços públicos e comerciais que também são procurados pela população rural e por moradores de municípios vizinhos, como bancos (Bradesco, Santander, Caixa e Banco do Brasil), os principais tribunais de justiça, defensoria pública, agências do INSS, da Receita Federal e do Detran-Am, universidades públicas (UFAM e UEA), escolas públicas e particulares (Escola Sesc), escolas técnicas e profissionalizantes (Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM e Instituto Federal do Amazonas – IFAM), faculdades particulares, delegacia, transporte fluvial (barcos e lanchas expresso), Aeroporto (Empresa Azul, com voos semanais regulares), comércios varejistas e atacadistas, hotéis, restaurantes, clubes, etc. A cidade possui algumas das maiores lojas de porte regional ou nacional, como a Bemol, TV Lar, Americanas, Boticário, dentre outras. Parintins destaca-se economicamente, no comércio, na indústria, na agricultura, na pecuária e no turismo. A cidade é conhecida internacionalmente pelo Festival Folclórico de Parintins, o qual movimenta a economia de todo Estado do Amazonas (Pesquisa de Campo, 2021).

A ida dos Hixkaryána para Parintins tem o mesmo propósito dos demais habitantes do Baixo Amazonas, como a busca pela formação escolar e universitária, por oportunidades de emprego e melhores condições de vida. A cidade, que em seu Festival Folclórico concentra a maior parte do espetáculo à cultura dos povos indígenas, atualmente, segundo Danila Feroye e Guilherme Txehkeko, costuma tratar bem os indígenas. Antigamente, entretanto, há cerca de 30 anos, segundo um interlocutor não indígena de Parintins, disseminava-se entre as crianças um medo com relação aos indígenas. Ele conta que havia na cidade a Casa do Índio e era aconselhado por seus pais a tomar cuidado quando passasse por lá, diziam a ele o seguinte: “Cuidado, os índios podem te flechar!”. Ele conta ainda que havia uma expressão que se utilizava bastante para se referir aos indígenas, como: “Tu parece mura!”. Falava-se isso para

as pessoas tímidas, querendo dizer “Tu parece índio!”. Esse interlocutor diz não perceber mais esse tipo de preconceito hoje na cidade.

Conforme Danila Feroye e Guilherme Txehkeko, nessa cidade, eles se sentiram, em suas palavras, “acolhidos” por indígenas de outras etnias e também por não indígenas. Guilherme relata que, quando estudou em uma escola em Parintins foi bem tratado por colegas e professores, inclusive foi uma professora que fez e pagou sua inscrição no vestibular para Pedagogia Intercultural. Em Parintins, diz não ter sofrido preconceito por ser indígena. Danila também relata que foi bem tratada por colegas e professores quando estudou na UFAM de Parintins. A própria instituição, segundo ela, “foi bem acolhedora”, pois além de uma bolsa de estudo, ela ainda conseguiu uma moradia na casa do estudante. Como se pode perceber, a ideia de acolhimento de ambos está relacionada ao tratamento dispensado a eles, que é um tratamento de respeito e cuidado, visto que foram ajudados por pessoas ou pela própria instituição e sentiram que não sofriam preconceito étnico.

Algumas toadas dos bois Caprichoso e Garantido, principais atrações do Festival Folclórico de Parintins, fazem referência ao Povo Hixkaryána, o qual também foi representado, no passado, por um grupo de dançarinos não indígenas de Nhamundá chamado de “Tribo indígena Hixkaryána”, que se apresentava no Festival durante o Ritual Indígena, um dos momentos mais importantes da apresentação dos bois-bumbá Caprichoso e Garantido. Deve-se considerar, entretanto, que, com mais tempo e com mais interlocutores, as narrativas poderiam ser outras, isto é, as experiências entre estes dois interlocutores podem não refletir ou retratar a real relação entre os indígenas e não indígenas em Parintins. Mesmo que as toadas de ambos os bois acionem etnias indígenas, sabemos que tais relações de contanto sempre foram (ou são) carregadas de estigma.

2. A Sociedade Internacional de Linguística (SIL), a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) e a evangelização dos Hixkaryána

A presença de missionários evangélicos entre os Hixkaryána culminou, dentre outras coisas, na conversão desse povo ao protestantismo. O primeiro grupo evangélico a fazer contato foi a Sociedade Internacional de Linguística (SIL), em 1959, momento em que Desmond Derbyshire passou a residir no T.I. Nhamundá-Mapuera. Sua permanência no local se estendeu até 1975, mas continuou realizando visitas ao Kassawá até 1988. No ano de 1980, a Missão Novas Tribos do Brasil passou a atuar na área (Lucas, 2017). Durante o tempo em que estava

no território indígena, Desmond estudou a língua hixkaryána, traduziu o Novo Testamento para a língua hixkaryána, converteu os indígenas ao protestantismo e proibiu algumas práticas culturais, como a realização de rituais de cura, a crença em espíritos da floresta, o uso de bebida fermentada e a poligamia. Movido pela crença de que os indígenas viviam em pecado, direcionou suas proibições aos rituais e, principalmente, à figura do pajé.

Segundo os interlocutores indígenas participantes desta pesquisa, não existe mais a figura do pajé entre os Hixkaryána. Lucas (2014), entretanto, durante sua pesquisa de campo, relata que existe a figura do benzedor, que é procurado pelos indígenas assim que ficam doentes, somente se não obtiverem a cura é que procuram o posto de saúde. Durante as práticas de cura, segundo Milene Mahkukurye, o benzedor Hixkaryána fala em língua indígena, apesar de ser falante de português, demonstrando, com isso, que, apesar das imposições religiosas, nesse contexto, a língua hixkaryána conseguiu manter seu domínio. De acordo com Capredon (2018, p. 115), os benzedores também se mantiveram em muitas comunidades Baniwa (no Alto Rio Negro), até mesmo nas evangélicas. Essa autora acredita que talvez a manutenção dessa atividade tenha ocorrido devido à "[...] discrição desses especialistas rituais, que tendem a minimizar os seus conhecimentos afirmando que curam só 'as doenças que não são muito graves'[...]", além de costumarem "[...] realizar sessões terapêuticas apenas para seus parentes próximos, no espaço doméstico".

Wright (1996) relata, em estudos realizado com os Baniwa, que Sophie Muller, missionária da Missão Novas Tribos – MNT responsável pela conversão religiosa desse povo, ordenou que os pajés jogassem as pedras dos xamãs no rio, sob a justificativa de terem sido elas dadas pelo demônio, o qual dava autoridade ao pajé de fazer bruxarias. Um dos participantes da pesquisa realizada por esse antropólogo conta que "'Costumava haver muitos xamãs no Aiary, mas foi Sofia que ordenou-lhes a pegarem suas maracas e pedras e jogá-las no rio'" (p. 392-393). O ataque às práticas xamânicas ocorria também de forma verbal e por escrito, como nas canções escritas e distribuídas em panfletos. Uma dessas canções continha os seguintes dizeres: "Brasil é contra álcool / Tabaco é um pecado, / O pajé é mentiroso / O pajé é do diabo" (p. 393).

O uso de pedras no ritual de cura era prática comum também entre os pajés Hixkaryána, pois, segundo Lucas (2017, p. 114), antes da presença dos missionários do SIL, quando alguém adoecia, atribuía-se a enfermidade à ação de um morto. Para que esse doente restabelecesse sua saúde, era necessário ir até o lugar em que o corpo havia sido queimado e retirar do cadáver um pequeno osso. O pajé, o *yaskomo*, ia até a floresta, juntava várias pedras e, junto com o osso do

morto, esquentavam-nas bastante. Jogava-se água nas pedras e nos ossos quentes, o que fazia gerar uma fumaça. Essa fumaça era respirada pelo adoentado e em pouco tempo ele estava curado. Atualmente, algumas famílias fazem uso de uma versão mais reduzida de um ritual de cura, o chamado *akmotxekatxo*, o qual consiste em colocar uma lata cheia de lenha em brasas embaixo da rede do doente. O *yaskomo* tinha a capacidade de se comunicar com os espíritos, de fazer viagens oníricas e era capaz "[...] tanto de curar quanto de fazer mal a outras pessoas por meio de feitiços".

De acordo com Capredon (2018, p 114), no que se refere aos Baniwa,

> [...] as principais mudanças exigidas por Sophie Muller eram relativas à pajelança. A pregadora, que, como muitos outros missionários (católicos ou protestantes), associava as atividades rituais indígenas a cultos demoníacos, condenou tudo o que estava relacionado com o xamanismo. Diabolizou as figuras da cosmologia baniwa, ordenou aos xamãs que jogassem seus instrumentos no rio [...] e interditou o tabaco e o paricá – duas substâncias usadas pelos pajés. Conseguiu também impedir o consumo de bebidas alcoólicas, em particular do caxiri (bebida de mandioca fermentada), um componente indispensável das festividades indígenas regionais. Perante esta ofensiva, a pajelança perdeu pouco a pouco terreno. Muitos especialistas rituais abandonaram suas funções [...].

Como podemos depreender dessa citação, a tendência entre os evangélicos, na busca por converter os indígenas, é atacar as suas crenças, acusando-as de serem de ordem demoníaca. Sua ação é tão intensa que acabam, com isso, banindo aspectos importantes da cultura indígena, visto que a pajelança, antes da conversão religiosa, configurava-se como uma atividade altamente relacionada com os demais aspectos da vida social, como, por exemplo, as "[...] representações cosmológicas, um amplo *corpus* de narrativas mitológicas, saberes botânicos e ecológicos, ritos de passagem, rezas e danças, rituais de cura, etc., que saturam a maioria das dimensões da existência" (Caprenon, 2018, p. 112). Além das proibições direcionadas aos xamãs, os missionários que atuam nas comunidades indígenas interferem em outras relações sociais. No que se refere ao povo Hixkaryána, Lucas (2017) relata que Desmond, a partir do momento que dominou a língua hixkaryána, "[...] começou a apontar aquilo que considerava pecado, como a poligamia, a ingestão de bebida fermentada e as relações sexuais fora do casamento (algumas das quais aconteciam nos períodos de festas)".

Proibições similares foram impostas aos Baniwa, conforme Wright (1996), os quais deveriam deixar de lado suas tradições culturais: "[...] habitações comunais, festivais de danças e instrumentos musicais, tabaco, xamanismo, caxiri, tudo dos ancestrais deveria ser 'deixado

para trás'" (p. 379). Esse povo indígena ainda recebeu a seguinte orientação de Sofia Muller: "'deixem tudo de seus avós para trás. Então obedeçam as seguintes regras: não fumar ou beber, pois eles enfraquecem o corpo; não matar outras pessoas, ou roubar suas coisas. E não ter sexo, pois é melhor ficar solteiro.'" (p. 400). Monticelli (2022, p. 8) relata que os Taurepáng, que vivem ao norte de Roraima, quando do contato com missionários adventista, sofreram esse mesmo tipo de proibições. O reverendo A. W. Cott e sua esposa, nos 6 anos de trabalho missionário junto a esse povo, fundou igrejas, proibiu o xamanismo, "[...] o consumo de tabaco, de bebidas alcoólicas e de determinados animais de caça tradicionalmente consumidos (como anta, paca, cotia e queixada, classificados como 'impuros' pela doutrina adventista)".

Uma forma bastante eficaz de acabar com a crença no pajé era fornecer um atendimento médico aos indígenas, assim, ao T.I. Nhamundá-Mapuera, similar ao que ocorreu em outros territórios indígenas nos quais o SIL atuou, eram enviados casais, sendo atribuída à mulher a responsabilidade por esses atendimentos e pela administração de remédios e vacinas. Cabia, então à Grace, esposa de Desmond, cuidar da saúde dos Hixkaryána, fornecendo-lhes os remédios e vacinas necessários (Lucas, 2017). Entre os Palikur, que vivem na região do Uaçá (AP), a atuação dos missionários ocorreu de maneira similar, visto que Diana, esposa de Harold Gree, ocupava muito de seu tempo nos cuidados dos doentes. Agindo dessa maneira, segundo Capiberipe (2001, p. 155), por conta do "[...] razoável sucesso devido aos fortes efeitos da alopatia, os missionários começaram pouco a pouco a minar a credibilidade na eficácia do xamã e das práticas xamânicas". Sophie Muller, quando atuou junto aos Baniwa, de acordo com Wright (1996, p. 366), demonstra claramente em seu livrete "Beyond Civilization", publicado em 1952, que a atuação de missionário médico poderia, certamente, "[...] expulsar das atividades rapidamente os curandeiros daquelas tribos".

No que se refere às mudanças relacionadas aos casamentos poligâmicos, Lucas (2017) verificou que atuação do SIL entre os Hixkaryána resultou no fim da poligamia, a qual, antes da chegada desses missionários e da conversão ao protestantismo, "[...] era uma prática corriqueira entre os Hixkaryana. Um homem podia casar-se com duas ou mais mulheres sem gerar conflito entre seus familiares (p. 38). São poucos os casais que ainda mantêm esse tipo de casamento, visto ser ele condenado pelos Hixkaryána agora convertidos ao protestantismo. Um dos casos citados pela pesquisadora é "[...] o de Mohtà que, tendo ido viver em Kassawá na década de 1960, resolveu casar-se com Xuwarye (ex-esposa de Wanawa, que havia falecido), mesmo já estando unido a Mexewu" (p.38-39). Houve também mudanças relacionadas às moradias comunais do passado, nas quais os Hixkaryána moravam juntos. Atualmente, cada

família nuclear mora em casas separadas. As casas comunais, o *maya*, apesar de ainda existirem, deixaram de ser local de moradia e passaram a ser espaços de reuniões e eventos festivos.

A atuação de missionários junto aos Hixkaryána continuou, mesmo após a saída de Desmond da aldeia Kassauá, já com os missionários da Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB, os quais passaram a atuar entre esses indígenas a partir dos anos 1980, sendo, segundo Lucas (2017, p. 68), "[...] responsáveis pela educação e a alfabetização de crianças e adultos da aldeia, elaborando alguns materiais na língua nativa sobre animais, plantas e higiene pessoal". O MNTB tem se empenhado tanto em aprender a língua hixkaryána a fim de traduzir o Velho Testamento, quanto em "[...] compreender a cultura e a organização social dos Hixkaryana, sendo instruídos em 'Antropologia Intercultural' pela própria organização proselitista".

Compreender a língua e a cultura são considerados essenciais pelo MNT para o sucesso da conversão religiosa, por isso, de acordo com Silva, J. (2016, p. 50), a MNTB, versão brasileira da norte-americana *New Tribes Missions - MNT*, que foi fundada em 1953, oportuniza a seus missionários uma formação em Linguística e em Antropologia, o que permite "[...] ao missionário entender tais povos e transmitir a mensagem do *evangelho* no código dos nativos". Para uma melhor preparação à vida na aldeia, os alunos participam de um acampamento em uma área de floresta uma vez por ano, com a finalidade de prepará-lo para a sobrevivência na selva. O aluno é ainda submetido a um estágio, "[...] visitando um funcionário da Missão e auxiliando-o por mais ou menos uma semana".

No site oficial da MNTB (2024), é informado que o curso ocorre em duas etapas e em lugares distintos, sendo a primeira etapa realizada em Jacutinga – MG, no Instituto Bíblico Peniel, e a segunda realizada em Goiânia – GO, no Centro de Treinamento Missionário Shekinah – CTMS. Na primeira etapa, chamada de teológica, o aluno estuda por 3 anos e participa de um estágio, o qual é chamado de transcultural. Na segunda etapa, chamada de missiológica, o aluno estuda por um período de 1 ano e meio e passa a ter aulas voltadas mais para a prática, "[...] com ênfase em antropologia, linguística, noções gerais de enfermagem, primeiros socorros, instalações de painel solar, elétrica, hidráulica e manutenção e pilotagem de barcos a motor". O aluno ainda faz "[...] 2 estágios – um acampamento e um estágio linguístico". No site (novastribosdobrasil.org, 2014), há ainda a informação quanto às exigências para ser aluno nessas escolas:

1. Ter segurança da salvação pela fé em Cristo Jesus;
2. Desejo de fazer Cristo conhecido em todos os lugares;

> 3. Busca por uma vida piedosa e caráter cristão aprovado;
> 4. Estar em comunhão com sua igreja local, estando debaixo da sua liderança;
> 5. Estar livre de dívidas;
> 6. Estar de acordo com a declaração de fé da MNTB;
> 7. Ter concluído o Ensino Médio;
> 8. Para estudar em nosso Centro de Treinamento Missionário Shekinah é também obrigatório ter curso teológico completo de no mínimo 2 anos.

Capiberipe (2001), com relação à formação dos missionários do SIL, observa que, para esses missionários, traduzir a bíblia para a língua indígena é uma vida, visto que, ao total, há uma dedicação de cerca de 15 a 20 anos. Eles estudam Linguística, Antropologia, Cultura e Teologia, além de realizarem cursos de sobrevivência na selva. No caso de Harold e Diana Green, que atuaram junto aos Palikur, esse curso de sobrevivência ocorreu na província de Chiapas, no México, durante 3 meses. O tempo de campo desses missionários, entretanto, "[...] foi abreviado para 12 anos em função de uma proibição da entrada de missionários linguistas em áreas indígenas no último triênio da década de 1970 pelo governo federal" (p. 150). Desses 12 anos em que se dedicaram à MNTB, "[...] foram cerca de três anos e meio em campo, o restante na base do SIL em Belém, onde trabalhavam com informantes hospedados em sua casa [...], e nos Estados Unidos" (p. 151).

Como se pode constatar, a formação que os missionários recebem lhes prepara para atuarem em diversas frentes, as quais não só lhes dá condição de converter o indígena ao protestantismo, como também de convencê-los a abandonar alguns aspectos de sua cultura. O primeiro passo é aprender a língua, pois, a partir dela, será possível traduzir a bíblia e "pregar a palavra de Deus". A formação em conhecimentos de enfermagem é um outro ponto a seu favor, visto que, com ele, será possível tornar a sua estadia na aldeia necessária, considerando a falta de atendimento médico nas áreas indígenas brasileiras.

3. A ressignificação dos Hixkaryána a partir do contato com Derbyshire

As relações de contanto estabelecidas entre o colonizador e o colonizado culminaram num choque entre culturas, que, muitas vezes, devido à imposição da cultura europeia, resultou na eliminação de algumas práticas culturais dos vários povos conquistados. Nesse embate entre culturas, também ocorreram dois outros tipos de situação: ou foram preservados os aspectos culturais dos povos conquistados, ou tais aspectos sofreram um processo de ressignificação. Sahlins (1985; 2008), a partir da análise de contato entre europeus e havaianos, argumenta que, no processo de ressignificação, as categorias culturais dos nativos passaram a adquirir novos

valores funcionais, causando mudanças também na sua estrutura simbólica. Tais mudanças, ao contrário do que muitos acreditam, não enfraquece sua cultura, mas a fortalece.

Foi o que aconteceu, por exemplo, segundo Sahlins (1985; 2008), com os havaianos no contanto com os europeus, visto que as estruturas simbólicas desses nativos foram relidas, ressignificadas a partir de um evento histórico: a chegada do Capitão Cook, colonizador inglês. Embora esse evento pudesse ser compreendido pelos havaianos como algo nunca visto ou vivenciado, esse povo inseriu o evento em uma categoria preexistente na cultura havaiana, uma vez que a presença do capitão Cook foi compreendida como a chegada de um Deus, um ser de natureza divina que havia irrompido do céu além do horizonte, abarcando o mesmo valor atribuído aos chefes do Havaí.

Sahlins (2008, p. 26) afirma que:

> Quando o capitão Cook velejou para dentro da baía de Kealakekua, no Havaí, em 17 de janeiro de 1779, os havaianos não assumiram o fato como aquilo que ele "realmente" era. "Agora os nossos ossos viverão", teriam eles dito, "nosso *'aumakua* [espírito ancestral] retornou". Ou, caso se duvide dessa tradução, os registros contemporâneos não deixam dúvidas que foi assim que os havaianos receberam ritualmente o famoso navegador.

Seguindo essa perspectiva, Sahlins (1985) parte do entendimento de que a cultura funciona como uma síntese de estabilidade e mudança, de passado e presente, de diacronia e sincronia. Com o processo de ressignificação, ocorre uma mudança prática, a qual é responsável pela reprodução cultural. Por conta disso, a aparição do estrangeiro foi incluída nos próprios termos mitopráticos do povo havaiano. Em contraponto às concepções da antropologia estrutural, que defende que a mudança ocorre apenas no plano da superfície, não afetando, portanto, a estrutura das organizações sociais, Sahlins (1985) acredita que, se as relações entre as categorias mudam, a estrutura simbólica também muda, pois essa estrutura depende do mundo que lhe faz referência, dos sujeitos envolvidos, ou melhor, da agência desses sujeitos.

Há de se considerar, entretanto, que, quando do processo de ressignificação, as estruturas simbólicas sofrem uma mudança ao mesmo tempo que mantêm a sua forma, pois, embora os nativos façam uma nova leitura de algum aspecto de sua cultura, fazem-na a partir de uma categoria preexistente. Dentro dessas concepções teóricas de Sahlins (1985; 2008), busco no presente capítulo refletir sobre a relação de contato experienciada pelos Hixkaryána a partir do evento histórico: a chegada de Desmond Derbyshire no atual T.I. Nhamundá-Mapuera.

A presença do SIL entre esse grupo étnico foi responsável por mudanças significativas no seu modo de vida, visto que, após a chegada dos missionários protestantes e da conversão ao Cristianismo, foram proibidos alguns aspectos da cultura desse povo, como: a poligamia, a ingestão de bebida fermentada, as relações sexuais fora do casamento, a figura do pajé, os rituais de cura e a crença em espíritos da floresta.

Quando da tradução do Novo Testamento para a língua hixkaryána, Derbyshire utilizou-se do termo *Worokyamo* para se referir a Satanás, termo criado por ele a partir da gramática da língua hixkaryána, mas que não fazia parte na realidade linguística desse povo. Para melhor compreenderem o que seria o Satanás, esse coletivo ressignificou essa entidade como tudo aquilo que lhe podia fazer mal. Geralmente, ao se referirem a Satanás, os indígenas também usam o termo *onokna*, que pode ser traduzido como "espírito" (no sentido de algo sobrenatural). Também chamam de *onokna* os animais predadores, como a cobra grande e, principalmente, a onça (esta é inimiga desde o mito de origem). Um dos espíritos da floresta bastante conhecido é a *yana*. Acredita-se que ela vive no mundo subterrâneo (no fundo do rio) e coloca em risco as pessoas, em especial crianças (Lucas, 2014).

Ao relacionarmos esse processo de ressignificação com as concepções de Sahlins (1985; 2008), verificamos que os Hixkaryána compreenderam o que seria o Satanás a partir de um aspecto preexistente em sua cultura, isto é, a crença em espíritos malignos que vivem na floresta e nos rios e que podem causas diversos malefícios ao seu povo. Deve-se considerar que o ser Satanás compreendido pelos Hixkaryána não corresponde ao real significado que se pretendia atribuir, tem-se apenas uma compreensão aproximada de seu significado, pois, como argumenta Sahlins (p. 185), "[...] as realidades empíricas em todas as suas particularidades jamais poderão corresponder aos mitos [...]".

Também se pode constatar um processo de ressignificação no que se refere à antiga moradia da aldeia: a maloca coletiva. Antes do contato dos Hixkaryána com Derbyshire, era esse o tipo de moradia nas aldeias. Local onde provavelmente moravam uma família extensa, organizada por núcleos e composta por sogro, esposa, filhas casadas, genros e filhos solteiros. Depois do contato, entretanto, os parentes passaram a morar em casas separadas. Atualmente, a maloca coletiva ainda se faz presente nas aldeias, mas deixou de ser um lugar de moradia e passou a ser um lugar de festejos e reuniões coletivas: as festas cristãs do Natal e da Páscoa, as reuniões da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI, da SEDUC, etc.

Nas aldeias antigas, os Hixkaryána relatam que a casa comunal, de nome *nàmno*, possuía um telhado de palha bastante alto e paredes de estacas de madeira em forma circular, arquitetura parecida com o *maya* atual, cf. figura a seguir (Lucas, 2014).

Figura 10 – *Maya* da aldeia Riozinho
FONTE: Lucas, 2014.

A presença evangélica no T.I. Nhamundá-Mapuera e a conversão ao Cristianismo pode dar uma falsa impressão de que o grupo étnico Hixkaryána perdeu traços culturais tão significativos que a sua identidade indígena pode estar ameaçada. Entretanto, em pesquisa de campo, foi possível perceber o quão forte é a sua consciência de coletivo indígena, que reconhece a sua própria identidade e que vê a si mesmo como diferente das pessoas não indígenas. Uma das perguntas que fiz durante algumas de nossas conversas foi "se eles acreditavam que o parente que deixava de falar a língua hixkaryána deixava de ser indígena", como resposta obtive a informação unânime que "não, que continuava sendo indígena". Pode-se supor, por tanto, que entre os Hixkaryána e os não indígenas, mesmo com um contato tão intenso entre ambos, foram mantidas fronteiras interétnicas, nos moldes das concepções de Barth (1998): "[...] as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam (p. 188)". E ainda: "A interação em um sistema social [...] não leva a seu desaparecimento por mudança e aculturação; as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência de grupos (p. 188)".

A ressignificação em situações de contato não é exclusiva do povo Hixkaryána, obviamente, pois muitos outros povos fizeram releituras a partir de aspectos preexistentes em

sua cultura. É o que se percebe, no México, por exemplo, no que se refere ao símbolo nacional mexicano: a Virgem de Guadalupe. Segundo Wolf (1958), há uma grande similaridade entre o símbolo cristão do colonizador, a Virgem de Guadalupe, e o símbolo da deusa local, Tonantzin. A basílica da Virgem de Guadalupe, santa padroeira do México, recebe anualmente centenas de milhares de peregrinos. Essa basílica está localiza na colina de Tepeyac, local onde Juan Diego, um indígena cristianizado diz ter visto a santa pela primeira vez. Acontece que também nesse local, antes da colonização espanhola, havia um templo religioso onde os indígenas da região já prestavam homenagem à Tonantizin, deusa da terra e da fertilidade, que, assim como a Virgem de Guadalupe, era associada à lua. Embora existam muitas outras igrejas de Nossa Senhora de Guadalupe no México, o intenso fluxo de peregrinos, mesmo de terras longínquas, concentra-se na basílica de Tepeyac. Entre os indígenas, quando da ida à basílica da Virgem de Guadalupe, é comum dizerem que "vão à Tonantizin ou festejam Tonantizin" (p. 35). O autor argumenta que "não devemos esquecer que a conquista espanhola significou não só a derrota militar, mas também a derrota dos antigos deuses e o declínio do antigo ritual. A aparição de Guadalupe a um plebeu indígena, representa, portanto, em certo nível, o retorno de Tonatinzin (p. 37)".

Recentemente, com a pandemia da Covid-19, que também atingiu as aldeias, foi constatado esse processo de ressignificação entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Segundo Johnson e Faria (2020), os Guarani e Kaiowá acreditavam que estavam vivendo um tempo de catástrofe, como quando os morcegos *mbopi recoypy* devoraram o sol e a lua. Para eles, o vírus seria o *mba'etirõ*, isto é, o dono da doença que ninguém vê e que só pode ser combatido à base de banho de remédio da floresta feito pelo *xamã*, visto que a doença se propagou porque não houve negociação com os donos das espécies. Os autores afirmam que os primeiros casos de covid entre os Guarani e Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, surgiram a partir das empresas de agronegócio que continuaram suas atividades mesmo com a proliferação da doença, situação esta que, para os indígenas, representou mais um caso de destruição de *habitats* protagonizada pelo agronegócio presente na região. Antes da aparição pública do coronavírus (ao menos um mês antes), Johnson e Faria (2020) relatam uma profecia feita pelo *nhanderu* (rezador, *xamã*) Seu Tito, duas semanas após o ataque químico sofrido por esse povo, quando da retoma de Guyraroka, em fevereiro de 2020: "Logo vai chegar doença e acabar com tudo. Vai varrer a soja, o milho, o gado... tudo vai acabar. Não vai sobrar ninguém. Nem indígena nem karaí (não indígena)" (p. 44).

Como se pode constatar, sempre que um povo ou uma pessoa que pensa por meio de uma tradição cultural entra em contato com outros conhecimentos há leituras cruzadas, ressignificações, traduções e interpretações. E isso não é raro, ao contrário, ocorre todo o tempo e continuamente. A partir das relações de contato, não há ideias inatas nem isoladas por povo ou etnia, o que existe é um universo de comunicações em fluxo. Ou, nas palavras de Bourdieu (2004), há diferentes pontos de vista que travam uma luta simbólica pelo direito de representar o mundo e, que, no final das contas, são todos responsáveis pela construção dessa representatividade.

4. Identidade, diferença e representação

Por volta da década de 1980, quando eu ainda era criança e morava em Nhamundá (sede do município de Nhamundá-AM), era comum a presença de indígenas que iam até a cidade vender colares de miçanga e comprar mantimentos. Como não tinham residência na cidade, moravam no próprio barco, o qual era velho, de madeira não pintada e coberto de palha. Era comum entre as pessoas adultas e idosas da cidade dizer que não se podia confiar nos indígenas, por isso lembro que sentia muito medo deles, mas ficava encantada com os colares que faziam. Eram colares muito disputados pelas mulheres da cidade, minha mãe nem usava o seu, guardava e dizia para não pegarmos, parecia ser uma preciosidade. Na década de 1990, talvez porque os políticos perceberam que os Hixkaryána representavam muitos votos, foi-lhes doada uma casa (parecia um galpão) para que morassem quando estivessem em Nhamundá (sede do município). Esta casa fica na frente da cidade e às margens do rio, o que facilita suas chegadas e partidas. É possível visualizar essa casa na imagem a seguir:

Figura 11 – Casa dos Hixkaryána em Nhamundá-Am.

FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

Lembro que muitas pessoas não gostaram disso e proferiam frases do tipo “Eita, que agora é que eles não vão mais sair daqui mesmo, deram uma casa pra eles”. Constantemente, reclamavam do mal cheiro que vinha da casa. O cheiro era, na verdade, de peixe salmourado cozido e sem tempero. O peixe salmourado também é comum entre os ribeirinhos, que, em época de escassez de peixe e por não terem geladeira, salgam o peixe a fim de preservar sua carne. Entretanto, como os indígenas não colocavam tempero no seu cozimento, a comida acabava exalando um cheiro não muito agradável. Segundo uma moradora não indígena da cidade, logo que deram essa casa aos indígenas, percebeu que muitos moradores ficaram receosos e não aprovavam a ideia desses indígenas morarem na cidade e, “ainda mais, na frente da cidade”, mas percebe que, agora, já há uma aceitação da presença deles. Afirma que essa atitude era puro preconceito, pois nunca ocorreu de os Hixkaryána brigarem ou ofenderem as pessoas.

Resgatando aqui a ênfase dada nessa fala “ainda mais na frente da cidade”, percebe-se um incômodo maior por parte dos moradores em decorrência de essa casa se localizar na rua da frente da cidade. Wagley (1957), durante sua etnografia realizada em uma comunidade do Baixo Amazonas, constatou que havia uma relação entre as classes sociais da cidade e a rua nas quais os moradores residem. As casas da rua da frente da cidade eram ocupas por uma classe superior, enquanto na última rua moravam os pertencentes à classe mais baixa. Em Itu, pseudônimo da cidade de Gurupá (PA), o antropólogo observou que os moradores compreendiam que a rua Primeira era destinada a pessoas da classe mais alta, tanto que lá localizavam-se a prefeitura, a igreja, a delegacia, o correio, a escola, a casa do prefeito, a casa do delegado, a casa dos professores e a casa dos comerciantes. A cidade de Nhamundá também seguiu essa organização durante muito tempo, como se pode perceber na localização na rua da frente dos prédios da prefeitura, do correio, da igreja, da casa dos padres, da casa das freiras e de dois grandes comércios hoje falidos. Antigamente, havia nessa rua o único colégio da cidade, a câmara municipal e a casa dos professores (pessoas de outras regiões contratadas para trabalhar na escola).

A ideia de a rua da frente ser destinada às pessoas de maior prestígio social parece ainda estar imbricada na concepção dos moradores, os quais veem os indígenas como pertencentes à classe mais baixa, por isso não merecedores de ter sua casa na frente da cidade. Na rua da frente, também está localizada a principal praça da cidade, que, como fica próxima da casa dos indígenas, é bastante frequentada por eles. Recentemente, há menos de 10 anos, foi construída uma nova praça, ainda na rua da frente, mas distante da casa dos indígenas. Essa praça passou

a ser mais frequentada pelos moradores locais e tem recebido reparos constantes, enquanto a outra praça carece de cuidados diversos, visto que ela demonstra estar em completo abandono, pois, durante muito tempo, manteve-se mal iluminada, com a pintura descascada, paisagismo descuidados, *playgrounds* de ferro quebrados e pondo em risco a segurança das crianças. Talvez o descuido do poder público com essa praça e a falta de cobrança da população para que a praça receba a reforma necessária se deva ao fato de ela agora ser frequentada pelos Hixkaryána.

A seguir, é possível visualizar a Praça Nossa Senhora de Assunção.

Figura 12 – Praça Nossa Senhora da Assunção.
FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

A Praça Nossa Senhora da Assunção fica localizada em frente da Igreja de Nossa Senhora da Assunção, padroeira de Nhamundá. Por muitos anos, ela foi considerada o cartão postal da cidade. Todos que iam visitar a cidade costumavam passear na praça e tirar uma foto a fim de registrar o momento. Antes da Festa da Padroeira, que ocorre sempre no mês de agosto, a praça passava por uma reforma. O monumento localizado ao centro da praça e que sustenta a

imagem da santa é chamado por todos de “globo”, visto que nele, antigamente, era pintado o Mapa Mundi, com destaque para a localização do município de Nhamundá. Ao redor desse globo, havia um chafariz com iluminação colorida. A praça também tinha muitas flores coloridas, que eram cuidadas por um jardineiro funcionário da prefeitura. Como se pode ver nas imagens, as áreas de terra da praça apresentam algumas poucas áreas com grama e os balanços dos brinquedos estão quebrados. Já é possível perceber que a praça recebeu alguma pintura, mas, atualmente, ela não é mais tão frequentada pela população da cidade, que prefere ir a outra praça mais bem cuidada e onde são oferecidos serviços de lanches diversos. Até mesmo a decoração de Natal passou a ser feita na praça, cujo nome é Centro de Lazer Marino Pandolfo.

A seguir, é possível visualizar o Centro de Lazer Marino Pandolfo.

Figura 13 – Centro de Lazer Marino Pandolfo.

FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

Como se pode observar nas imagens acima, o Centro de Lazer Marino Pandolfo é bem mais cuidado e apresenta toda uma estrutura que propicia o lazer. Ele faz parte de uma área mais ampla que contém o letreiro da cidade "Eu amo Nhamundá" e de uma orla com lanche, banheiros e quadra de areia. O parapeito dessa orla é de vidro temperado e sua arborização compreende árvores regionais e algumas palmeiras. O centro de lazer, em sim, possui um *playground* com brinquedos de plástico, bancos de braça, academia ao ar livre, palco para eventos e alguns quiosques para vendas de artesanato. O local também é bastante iluminado, inclusive a quadra de areia possui refletores. Essa área da cidade, que fica na rua da frente, mas distante da outra praça, é hoje o *point* dos finais de semana e de alguns eventos comemorativos. Ela costuma receber um cuidado frequente quanto à pintura, à arborização, à iluminação e a reparos. A outra praça, por outro lado, embora tenha recebido pintura, não recebe reparos há algum tempo, pois os bancos de cimento estão gastos e os bancos de madeira estão com algumas ripas quebradas.

A seguir, pode-se visualizar a localização da casa dos Hixkaryána na frente da cidade. Deve-se considerar, entretanto, que em Nhamundá, considera-se a rua da frente, a rua em se localiza essa casa e a rua do lado direito da imagem, pois quando as embarcações chegam na cidade vêm contornando esse lado da ilha até o porto da cidade que fica na mesma rua da casa dos Hixkaryána.

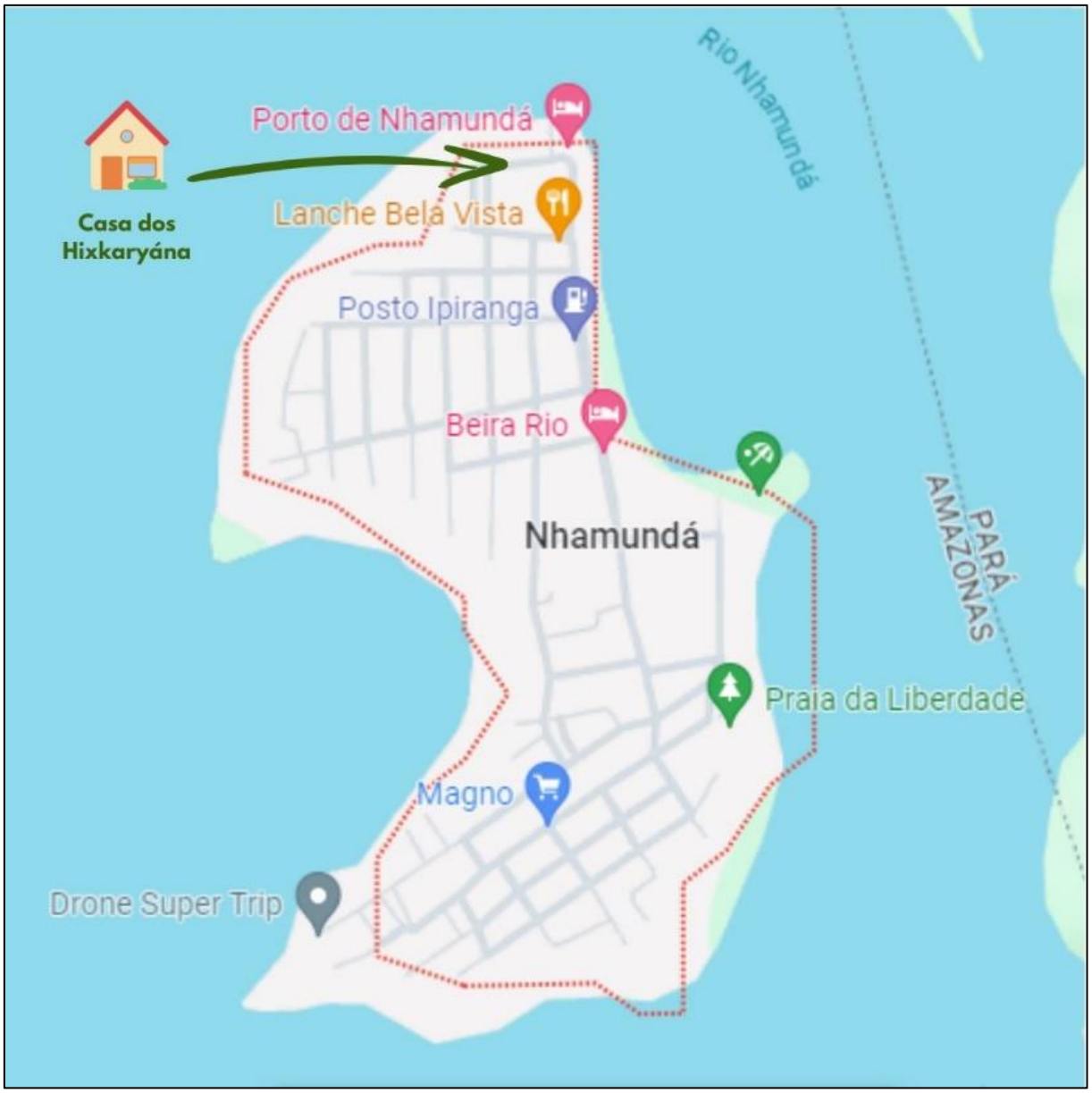


Figura 14 – Localização da casa dos Hixkaryána em Nhamundá-Am.
FONTE: Adaptado do Google Maps, 2024.

Atualmente, percebe-se que os moradores não indígenas de Nhamundá procuram demonstrar uma naturalidade com relação à presença indígena na cidade, entretanto, sob essa aparente tolerância, o preconceito e a discriminação se revelam em dizeres sobre os indígenas, como “não confie em índio, eles são traiçoeiros”, “não sei como alguém pode ficar com uma índia, índio fede, ele pode tomar o banho que for, mas fica sempre com aquele cheiro de índio”, dentre outros termos estereotipados. Os não indígenas conversam com os indígenas buscando não lhes ofender, tentam passar a imagem de que os tratam de uma maneira respeitosa, mas, inevitavelmente, acabam externando na sua fala uma visão pejorativa e estigmatizante sobre o

indígena. Uma aparente tolerância para com o indígena é percebida no fato de os homens da cidade já jogarem futebol com os Hixkaryána no campo de terra da Igreja Católica chamado Beira-Rio (antes havia um dia específico para os indígenas jogarem, a fim de não se misturar com os não indígenas), de algumas pessoas manterem com os indígenas uma relação de amizade, como vizinhos, colegas de escola ou de trabalho, além de já haver casamentos interétnicos na cidade de Nhamundá-Am. Essa relação assumiu uma nova configuração porque os Hixkaryána tornaram-se mais presentes na cidade, onde buscam formação escolar, oportunidades de emprego e melhor qualidade de vida.

A seguir, é possível visualizar o campo de terra Beira-Rio e a cidade de Faro ao fundo, do outro lado do rio Nhamundá.

Figura 15 – Parte do campo de terra Beira-Rio com a cidade de Faro-PA ao fundo.
FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

No lado oposto do Beira-Rio, está o prédio da Funai-Nhamundá e, na sequência, localiza-se a casa dos Hixkaryána, conforme figura a seguir.

Figura 16 – Parte do campo de terra Beira-Rio com vista para o prédio da Funai-Nhamundá e a casa dos Hixkaryána.

FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

A presença do Hixkaryána na cidade, revela-se, assim, marcada por representações negativas que disseminam o preconceito e a desvalorização da sua identidade, da sua história e de seu modo de vida. O não indígena, apesar dos muitos anos de contato, não consegue ver que esse povo contribui significativamente para a própria história do município e diversidade linguística e cultural. Tal atitude deixa evidente que a imagem sobre o indígena criada no período da colonização ainda se faz presente em nossa sociedade, uma sociedade que, embora descendente de indígenas, perpetua com suas ações e dizeres o olhar preconceituoso do conquistador europeu. De a cordo com Silva, T. (2014), entender os seres como distintos entre si, valorizar essa diversidade e problematizá-la, configuram-se como condição essencial para a eliminação de qualquer tipo de discriminação. Apesar de, atualmente, questões relacionadas ao multiculturalismo e à diferença estarem presentes na teoria educacional crítica e nas pedagogias oficiais, faz-se necessário inserir, nessas discussões, uma teoria da identidade e da diferença, uma vez que apenas uma postura de tolerância para com a diferença não dá conta de discutir

questões complexas como essas. É preciso problematizar os conceitos de identidade e diferença, procurando reconhecer as implicações políticas que tais conceitos carregam consigo.

Silva, T. (2014) argumenta ainda que identidade e diferença são inseparáveis e constitutivas, pois, ao mesmo tempo em que a definição da minha identidade só é possível a partir da relação com outra identidade diferente da minha, a definição da identidade do outro também depende da relação desse outro diferente com a minha identidade. Verifica-se, assim, uma estreita dependência entre identidade e diferença, visto que, quando afirmo, por exemplo, a minha identidade "sou brasileiro", estou apenas proferindo parte de uma extensa cadeia de negações de outras identidades. Ou seja, deixei de proferir uma identidade que não é minha: "não sou argentino", "não sou chinês" e assim por diante. Isto significa que a identidade depende, para existir, de algo que, embora esteja fora dela, fornece condições para que ela exista. Também as afirmações de diferença precisam ser definidas em sua relação com as afirmações de identidade, uma vez que, ao afirmar o que o outro é, eu acabo por afirmar que ele não é o que eu sou, isto é, ao dizer que o outro é "chinês", eu estou afirmando que "ele não é brasileiro".

Tal relação entre identidade e diferença, entretanto, não é um elemento da natureza, mas são criações sociais e culturais, a sua representação só é possível por meio do sistema de significação no qual adquirem sentido. E mais, é por meio de atos de fala que a identidade e a diferença são efetivamente nomeadas. O modo como eu me vejo ou como vejo o outro torna-se visível por meio de diversos signos (um texto escrito, expressões orais, pinturas, fotografias, filmes, etc.) construídos de forma arbitrária por aqueles que detêm o poder. É essa a concepção sobre representação exposta a seguir.

> [...] a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistemas de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental e interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior.
>
> [...] a representação não aloja a presença do "real" ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (Silva, T., 2014, p. 90-91).

Como se pode depreender do trecho acima, o ato de representar a identidade e a diferença nunca é inocente, está sempre vinculado a situações de poder. Aqueles que têm o

poder de representar “nós” e “eles” jamais definirão a si próprios como inferiores aos outros (“eles”), ao contrário, elegem a sua própria identidade como norma, uma identidade que se apropria de todas as características positivas possíveis, restando às demais identidades apenas uma caracterização negativa. Nesse processo, acaba-se por disseminar uma concepção de mundo que exclui o outro diferente, o que, como consequência, faz com que os grupos cuja identidade é preterida não tenham o mesmo acesso privilegiado aos bens sociais.

Hall (2014, p. 109) assume esta mesma concepção ao afirmar que, ao contrário do que muitos postulam, a construção das identidades não é neutra, as identidades, na verdade, “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída [...]”. Essa relação preconceituosa vivenciada pelos Hixkaryána em Nhamundá revela que o grupo de maior poder, os não indígenas, constrói uma identidade própria que se coloca como superior ao povo Hixkaryána, acreditando que o seu modo de vida deve servir de referência aos demais. Percebe-se isso quando se negam a permitir que um indígena faça parte de seu grupo na escola, quando se recusam a fazer amizade com eles, quando dizem e olham para o indígena externando todo o seu preconceito. Situações estas sofridas por Guilherme Txehkeko e Danila Feroye, o que será melhor discutido na subseção 4, do capítulo 3.

Podemos ainda compreender essas concepções de identidade, diferença e representação no modo como o Hixkaryána é visto em Nhamundá. A representação que se faz do Hixkaryána revela-se no olhar pejorativo sobre esse povo. A sua identidade, na concepção do não indígena, é inferior, visto que esse povo apresenta diferenças de língua, de cultura e de aparência física não valorizadas socialmente. Embora muitos nhamundaenses apresentem traços indígenas, eles se negam a aceitar similaridade físicas com os Hixkaryána. Um exemplo é o caso da cor vermelha, que foi uma das cores de roupa usadas por esses indígenas quando iam à Nhamundá fazer compras. Para ir à cidade, antigamente, eles iam sempre com a mesma vestimenta de roupa nas cores vermelha e/ou azul, mas a cor que ficou marcada foi a vermelha, pois, ainda hoje, quando um não indígena está usando a roupa vermelha, é comum escutarmos “parece índio pra gostar de vermelho”.

De acordo com Silva, T. (2004, p. 81-82):

> Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas

> marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).

A construção da identidade e da diferença a partir da diferenciação é um processo no qual um se coloca como superior ao outro, conforme citação anterior, e as marcar desse poder são perceptíveis em uma sociedade que exclui o outro, que classifica quem é bom ou mau, etc. Na perspectiva da presente pesquisa, como evidenciado até o momento, os outros são os grupos indígenas, cuja representação atribuída a eles parece ter-se mantido desde a colonização portuguesa. No período da colonização, disseminava-se uma concepção eurocêntrica do mundo, visto que se proclamava ser o conquistador europeu a representação de um padrão de perfeição, tanto físico quanto cultural. Infelizmente, tais atitudes de exclusão e classificação ainda permanecem vivas na atualidade. São notórios os grandes desafios enfrentados hoje pelos povos indígenas, em decorrência da discriminação e do preconceito. É o caso, por exemplo, do acesso a direitos sociais elementares como: moradia, saúde, educação, trabalho, dentre outros.

Mesmo quando o indígena se encontra em um ambiente escolar e passa pelos desafios comuns a todos os alunos, indígenas ou não indígenas, acaba vivenciando situações em que sua capacidade é subestimada. Espera-se que ele fracasse, mas, no caso de alcançar o sucesso, admira-se de seus feitos, olhando para isso como algo inacreditável. É o que se percebe no relato de um professor não indígena que ministrou aula para os interlocutores indígenas dessa pesquisa na Escola Técnica (Juruá Estrada, Nhamundá-Am), foi possível reconhecer em sua fala que ele tem sobre o indígena uma imagem infantilizada, visto que se viu admirado do desempenho dos alunos indígenas nas atividades, considerou que eles conseguiam “compreender direitinho as explicações” e que faziam as atividades da maneira correta. Ele disse que procurava dar atenção a eles, explicar bem o conteúdo a fim de ajudá-los a realmente aprender o conteúdo. Embora bem-intencionado, percebe-se no falar do professor a mesma visão que o Estado tem dos indígenas, que eles não conseguem sozinhos, precisam de ajudas extremas, daí a justificativa para que eles fiquem sob a tutela do Estado.

De acordo com Souza Lima (2012), desde os primórdios da colonização brasileira, os indígenas têm sido vistos como “destituídos de capacidades plenas necessárias à vida cívica” (p.784), o que serviu para justificar o poder de tutela exercido sobre eles, visto que demandavam e ainda “demandam uma proteção especial pelo seu caráter sempre tomado como ‘infantil’, ‘puro’, ‘selvagem’” (p.785). Como podemos perceber, é esse olhar que os alunos indígenas

receberam do professor, o qual acreditava serem eles fracos e frágeis, tal qual uma criança, e, por isso, deveriam ser protegidos. Nos momentos em que mostraram ser capazes de fazer as atividades, receberam um olhar admirado, tal qual um pai quando se encanta com o desempenho de seu filho. Esse olhar de cima, infelizmente, faz parte de muitas das relações de contato experienciadas pelos indígenas na escola e na universidade.

Oliveira (2016, p. 325) observa que:

> A tutela é uma forma de dominação marcada pelo exercício da mediação e ancorada no paradoxo de ser dirigida por princípios contraditórios que envolvem sempre aspectos de proteção e de repressão, acionados alternativamente ou de forma combinada segundo os diferentes contextos e os distintos interlocutores.

Verifica-se, assim, conforme citação acima, que sob o discurso de proteção, o Estado vem justificando muitos dos crimes cometidos contra os povos indígenas. Ao mesmo tempo que os indígenas são colocados sob a proteção do Estado, sob a roupagem de benefícios sociais, são duramente repreendidos quando questionam ou reivindicam seus direitos. Além disso, com a finalidade de convencer a sociedade em geral a se posicionar a favor dos governantes, dissemina-se uma imagem desfavorável do indígena. Oliveira (2016) relata que, entre 1554 e 1558, quando da implementação das primeiras missões religiosas, os militares queimaram em torno de 180 aldeias dos Tupinambá e executaram alguns líderes. Para justificar essas atrocidades, disseminaram uma falsa imagem de que eles eram "'rebeldes' e 'traidores', e, assim, anonimamente, entraram para a história nacional" (p. 326). Tais imagens ainda hoje são atribuídas aos povos indígenas.

Segundo Oliveira (2016, p. 347), há uma troca assimétrica entre o tutelado e o Estado, visto que este se reveste do poder não só de falar, mas também de agir em nome dos povos indígenas. Anula-se "toda ação ou expressão pública do tutelado, escamoteando por completo qualquer iniciativa (*agency*) que não seja subscrita pelo seu tutor". Além disso, oculta-se as atuações e narrativas indígenas, "sendo-lhe negada, sistematicamente e por princípio, a permissão e até a possibilidade de falar". As versões históricas disseminadas por aqueles que detêm o poder sobre o tutelado caracterizam o indígena da pior maneira possível, de modo a deixá-lo desacreditado e estereotipado sob a imagem de incapaz, bruto, traiçoeiro, etc.

Apesar desse cenário tão excludente e preconceituoso, os Hixkaryána participantes desta pesquisa afirmam ter orgulho de sua identidade indígena, que, para eles, representa a sua cultura, a sua língua e a sua história. Isso é bem perceptível no fato de usarem alguns elementos

diacríticos de sua cultura (como cocar, colares e brincos de sementes e penas) e de falarem a sua língua materna entre si, mesmo quando se faz presente alguma pessoa não indígena. Durante os meus momentos de conversa com os participantes indígenas da pesquisa, pude observar o quanto valorizam a sua origem e o seu povo. Essa valorização sugere que há neles um empenho em tornar visível a sua presença na cidade, situação que vai ao encontro do entendimento sobre identidade étnica proposto por Cardoso de Oliveira (2023).

Cardoso de Oliveira (2023), seguindo a concepção de Cohen (1974), compreende que a identidade étnica é acionada nas situações em que determinado grupo étnico se encontra fora de seu território e em contato com outro(s) grupo(s). Os Hixkaryána, por exemplo, não necessitam acionar sua identidade quando estão não aldeia, mas a acionam quando se encontram na cidade em contato com os não indígenas, visto que querem ser reconhecidos como pertencentes ao povo Hixkaryána. Ter a sua identidade étnica reconhecida significa ser respeitado publicamente 1- "[...] pela identidade inconfundível de cada indivíduo [...]" e 2- "[...] por suas formas de ação, práticas e visões peculiares [...]" (Habermas, *apud* Cardoso de Oliveira, 2023, p. 36-37).

Partindo dessas duas concepções de respeito, Cardoso de Oliveira (2023, p. 37) compreende que ter a sua identidade étnica reconhecida significa ter respeitada tanto a sua identidade "[...] - particularmente a étnica – [...]", quanto a sua "[...] cultura, na medida em que esta, de um modo ou de outro, venha a simbolizar [..]" a sua identidade étnica. Na busca por reconhecimento, grupos étnicos como os Lapões (nativos da região da Lapônia) que vivem na Noruega têm buscado tornar evidente seu idioma, suas vestimentas e demais aspectos de sua cultura como uma forma de fortalecer a sua identidade étnica. A mesma situação pode estar acontecendo com os Hixkaryána, visto que estes demonstram na cidade uma valorização de sua língua e de sua cultura. Cardoso de Oliveira (2023) considera que a busca pelo reconhecimento no Brasil, atualmente, é consequência do Movimento Indígena ocorrido a partir de 1970, momento no qual os indígenas e suas lideranças passaram a reivindicar o reconhecimento por sua identidade e sua cultura.

De acordo com Cardoso de Oliveira (2023), é possível identificar três modelos de reconhecimento identitário voltados para a busca de respeitos próprio, os quais são discutidos pelo autor a partir de três situações vivenciadas por alguns indígenas. Para exemplificar o primeiro modelo, o autor conta o caso de um indígena que se sentiu bastante honrado em ter o etnólogo Cardoso de Oliveira em sua casa, o qual era visto como o representante da classe dominante. Esse indígena lhe disse que muitos não queriam ir a sua festa, à festa de "bugre",

por isso ele estava feliz com a sua presença. Tal atitude revela que o indígena se via, assim, reconhecido e respeitado. Para exemplificar o segundo modelo, ele conta o caso de um indígena que estava sendo acusado de roubo e havia sido revistado por dois homens que o acusavam. O indígena argumentava que, embora indígena, não era cachorro para ser pego na estrada e revistado. Outro indígena, entretanto, que assistia ao ocorrido, proferiu: "'Nós somos mesmos quase cachorros...'" (p. 46). Aqui se percebe a condição lamentável a que muitos indígenas são submetidos e o desrespeito com que são tratados.

Para exemplificar o terceiro modelo, Cardoso de Oliveira (2023) se apropria de um relato de um funcionário do SPI sobre uma indígena que havia encontrado vindo de São Paulo para Aquidauana (MS). Ela estava bem arrumada, com os cabelos escovados e unhas pintadas. Como ela tinha traços indígenas, ele perguntou se ela conhecia uma aldeia indígena localizada próximo da estrada de ferro. Ela, no entanto, negou que conhecesse, disse, até mesmo, que nunca havia estado na região antes, ela, na verdade, era de São Paulo e estava viajando de férias. Esse último caso revela uma manipulação da identidade étnica no sentido de disfarçá-la para obter um "ganho social ou um aumento da taxa de respeito" (p.47).

Deve-se considerar que, assim como ocorreu com outros povos, possivelmente a identidade étnica Hixkaryána nem sempre assumiu essa postura valorativa, visto que as situações de preconceito com as quais se deparam na cidade costumam fazer com que muitos passem a ter vergonha de ser indígena, como relatado por Jí Manha "[...] hoje eu tenho orgulho de dizer que sou indígena [...]. Mas quando eu era criança, principalmente na escola fundamental, eu não falava que era índia, porque todo mundo discriminava indígena. (Estácio, 2011, p. 123). Foram necessários muitos anos de mobilização, intensificados a partir dos Movimentos Indígenas, para que os povos originários mudassem a concepção sobre si mesmos e passassem a lutar pelo respeito e reconhecimento de toda sociedade.

O fato de usarem alguns assessórios indígenas e falarem a língua hixkaryána na cidade também pode ser pensado na perspectiva de resistência do cotidiano de Scott (1985), o qual, ao se voltar ao estudo do campesinato, constatou que as classes subordinadas recorrem a estratégias de resistência que não se pautam no confronto direto e simbólico contra as autoridades, mas sim num confronto implícito capaz de lhes garantir a conquista de direitos, como o reconhecimento e o respeito ao povo Hixkaryána, por exemplo. Esses tipos de resistência, acredita o teórico, às vezes, demonstram ser bem mais eficazes a longo prazo. Várias das ações do campesinato, como invasão, sabotagem, roubo, dentre outros, impediam os

integrantes das classes dominantes de atingirem totalmente seus objetivos de exploração contra os grupos subalternizados.

Howard (2002) parte desse mesmo entendimento ao estudar a relação de trocas entre os Waiwai e os não indígenas. Segundo essa teórica, "[...] os Waiwai usaram a linguagem ritual das trocas como instrumento para domesticar esses visitantes 'selvagens' e enigmáticos, e ao mesmo tempo para capturar algo de seus saberes exóticos e ameaçadores" (p. 18). Assim, ao exercer algum poder simbólico e material sobre os não indígenas, esse coletivo indígena assume uma forma de resistência que objetiva reafirmar a existência dos Waiwai, mesmo com as muitas "[...] tentativas do colonizador de reinventar o mundo social do colonizado" (p. 20). Pode-se considerar, assim, que a atitude dos Hixkaryána em falar a sua língua em domínios públicos na cidade de Nhamundá é um ato de resistência que torna visível um grupo étnico, que, na maioria das vezes, é invisibilizado e silenciado pela sociedade majoritária de não indígenas.

Assume-se, por conseguinte, nesta pesquisa, uma concepção de identidade em constante mudança, segundo Hall (2014). Para esse teórico, a identidade vem assumindo um novo significado. Ela não é mais concebida como um núcleo estável do eu que não sofre qualquer mudança ao longo da história, nem mais aquele eu coletivo que se esconde dentro de um povo (de muitos outros eus), o qual é responsável por fixar uma unidade cultural capaz de sobrepor a toda e qualquer diferença. Ao contrário, as identidades são construídas por meio da diferença e passam por um constante processo de mudança, uma vez que a constituição de uma identidade é formada a partir da relação com o outro diferente – "eu sou o que ele não é" – e a partir da posição de sujeito que se vai assumindo em decorrência das mudanças globais, nacionais, locais ou pessoais.

Como discutido nas sessões anteriores deste capítulo, os Hixkaryána passaram por várias situações de contato, as quais, possivelmente, foram fundamentais no processo de construção de identidades. Certamente que, antes do contato com os evangélicos do SIL, as identidades eram outras, o olhar que o indígena tinha sobre si mesmo, seu povo e sua cultura foram ressignificados ao ponto de as identidades sofrerem algum tipo de mudança. A partir do momento que os indígenas foram para a cidade para estudar, mais experiências contribuíram para uma nova mudança. Atualmente, por exemplo, tem havido algumas ações por parte da prefeita que contribuem para que o povo Hixkaryána se sinta mais valorizado na cidade de Nhamundá. Ela ou alguma pessoa pertencente a sua administração tem ido mais vezes a aldeia participar de algum evento ou participar de alguma cerimônia de inauguração ou entrega de

reforma de um prédio público. Tornou-se comum o registro de fotos da prefeita com alguns representantes desse povo na rede social da prefeitura.

Em 2023, foi organizada até mesmo uma exposição de fotos dobre os Hixkaryána e, quando da realização de festas organizadas pela prefeitura, é disponibilizado a esses indígenas um *stand* para vendas de seus artesanatos. Ainda nesse ano, realizou-se na cidade a I Feira de Artesanato Indígena. Também tem ocorrido de os Hixkaryána apresentarem algumas de suas danças nas festas organizadas pelas escolas na Quadra Poliesportiva da cidade. É claro que essas ações, por serem conduzidas por uma prefeita, levantam desconfianças quanto as suas reais intenções, pois, como dito no início desta subseção, os Hixkaryána representam muitos votos e podem fazer a diferença em uma eleição, entretanto, é fato que a presença mais ativa e constante desses indígenas na cidade contribui para que eles se sintam mais valorizados socialmente. Um indício de que a razão por trás desse aparente respeito e valorização do povo Hixkaryána deve ser o interesse eleitoreiro é que a praça que frequentam na cidade continua em total abandono e a casa que lhes foi doada na década de 1980 não recebeu nenhuma melhoria desde então. Continua apresentando a mesma estrutura do momento em que foi recebida, ela é feita de madeira e o piso não tem qualquer tipo de revestimento. Ao que parece, muitos Hixkaryána têm olhado além da aparente valorização por parte da governante municipal, visto que, segundo Danila Feroye, o seu povo está bem divido quanto a que candidata votar na eleição deste ano. Uma parte apoia a atual prefeita e a outra apoia a candidata da oposição.

5. Mudanças atuais advindas do contato com não indígenas

Conforme dados obtidos em campo (2021), o sistema de parentesco dos Hixkaryána é do tipo classificatório, o qual não é determinado por relações de consanguinidade, mas sim pela posição do parente com relação ao pai, à mãe e à geração de descendência. O sistema de descendência é bilateral, ou seja, a descendência e/ou transmissão de direitos e obrigações é traçada pela linha paterna e pela linha materna. O casamento preferencial entre esse povo é o de primos cruzados bilaterais, isto é, casa-se com os primos cruzados, os quais podem ser filhos do irmão da mãe ou filhos da irmã do pai. Não se pode casar com os primos paralelos, que são os filhos do irmão do pai e os filhos da irmã da mãe. Esses primos são proibidos porque são considerados irmãos e são filhos de tios que assumem a configuração de pai e mãe.

Pode-se melhor compreender as possibilidades de casamento entre os Hixkaryána no sistema a seguir:

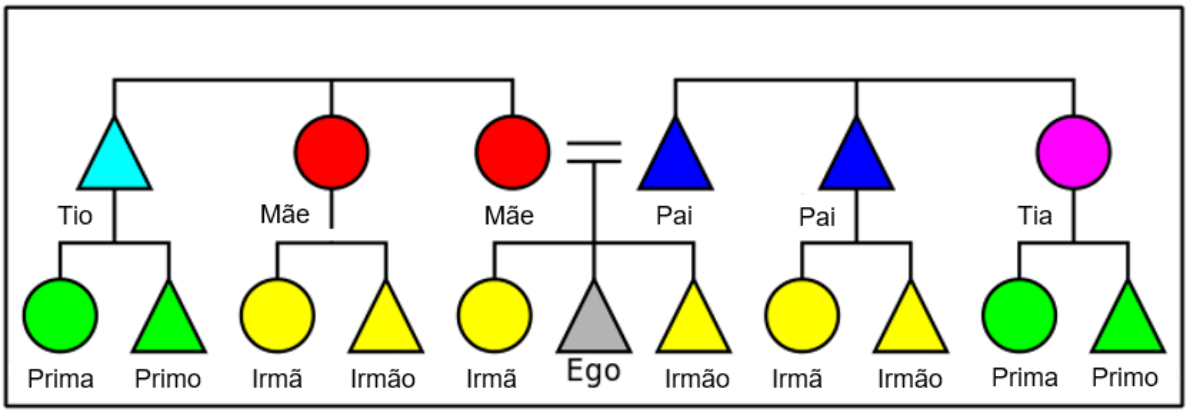


Figura 17 – Sistema de parentesco dos Hixkaryána e o casamento de primos cruzados bilaterais

FONTE: De autoria própria, 2023.

Na genealogia acima, os círculos representam a mulher e os triângulos representam o homem. O Ego, filho que tomamos como referência e é representado pela figura de um triângulo cinza, possui um casal de irmão, filhos do mesmo pai e da mesma mãe. Esse Ego possui um tio e uma tia por parte de pai e um tio e uma tia por parte de mãe. Os tios e tias possuem um casal de filhos cada. O Ego pode estabelecer casamento apenas com seus primos cruzados, representados pelos círculos e triângulos verdes. Os demais primos colaterais assumem a configuração de irmãos (círculos e triângulos amarelos) com os quais o casamento é proibido.

Em pesquisa de campo, foi possível perceber que houve uma quebra desse sistema matrimonial com três dos interlocutores (um homem e duas mulheres), visto que estabeleceram casamento com não indígenas. Embora seus filhos possam pertencer tanto a etnia do pai quanto ao da mãe, afirmam que seus filhos são Hixkaryána e, por conta disso, deram a eles um segundo nome indígena. De acordo com Lucas (2014), o segundo nome atribuído à criança é retirado da 3ª geração anterior ao pai ou à mãe, que seriam os avôs e avós tanto da parte do pai quanto da mãe. Essa postura em fortalecer o ser indígena na criança fruto de casamentos entre mulheres indígenas e homens não indígenas foi também constatado por Lasmar (2008) entre as mulheres indígenas residentes em São Gabriel da Cachoeira, as quais, contrariando a tradição entre os indígenas do rio Uaupés de que o nome cerimonial (a alma da criança) é transmitido pelo pai indígena, atribuem um nome à criança proveniente do *sib* do avô materno, o que faz com que a criança pertença a etnia da mãe. Isso porque o pai não indígena fica impossibilitado de dar um nome cerimonial ao seu filho. Assim, as mães recorrem a um outro pai, o avô indígena materno da criança.

Há, ainda, uma mudança bastante significativa no que se refere às mulheres Hixkaryána. Segundo a tradição do povo, elas devem se casar aos 18 anos. No caso de estarem estudando em Nhamundá (sede do município), assim que terminam o Ensino Médio, devem voltar para a aldeia e se casar com seu primo cruzado. No entanto, as duas interlocutoras desta pesquisa, seguiram seus estudos, uma delas cursou Pedagogia Intercultural na cidade de Nhamundá (curso superior oferecido pela UEA) e a outra seguiu seus estudos em Parintins no CESP/UEA. Além disso, essas duas mulheres se casaram com um homem não indígena, deixando, com isso, de seguir a tradição de constituírem casamento com o seu primo cruzado.

Guilherme conta que recebeu incentivo das lideranças indígenas em seguir seus estudos na cidade, os quais organizaram sua ida e lhes deram orientações sobre os perigos da cidade. Segundo ele, era prática comum as lideranças observarem os meninos, se percebiam que ele tinha interesse nos estudos, ajudavam-nos no seu encaminhamento para a escola da cidade. No que se refere às mulheres Hixkaryána, Milene Mahkukurye conta que elas não são incentivadas a seguir com seus estudos, que há, até mesmo, uma proibição. Dentre as justificativas da falta de incentivo é o receio que as jovens mulheres engravidassem antes de constituírem casamento. Quanto a isso, Milene diz o seguinte:

> A gente não vê esses pais deixarem as filhas (estudar), só os homens. Eles têm medo de, assim, elas engravidar e... essas coisas... [...] Primeiro, tinham assim muito preconceito que eu engravidasse... fora do casamento, assim... por isso que eles não deixam, não... tem as regras, né... Agora já tem muita mulher estudando na cidade (Milene Muhkukurye, 2023).

Possivelmente, essas mulheres somente conseguiram cursar o Nível Superior porque moravam na ilha de Nhamundá desde criança, onde as pressões de seu povo são menos intensas. Milene Mahkukurye e Danila Feroye, como será mais detalhado no capítulo 3, têm um ponto em comum na sua trajetória, tiveram que se mudar ainda criança para Nhamundá com toda a família, pois o pai foi assumir um cargo público na cidade. Desde esse momento, elas ficaram na cidade até a idade adulta. Apesar das proibições com relação aos estudos, é possível perceber na fala transcrita acima que, atualmente, a presença de mulheres estudando até o Ensino Médio já é algo mais frequente.

Fazer uma faculdade é algo surpreende para a mulher Hixkaryána, pois, segundo uma das interlocutoras, o seu povo exige que as mulheres sejam obedientes ao marido e, além de não poderem cursar uma faculdade, percebe que não lhes dão espaço profissional, uma vez que apenas os homens assumem os cargos de chefia e elas não são tão atuantes nas assembleias e

reuniões. Danila Feroye relata que, quando cursava Administração (desistiu desse curso para iniciar o curso de Direito na UEA), tentou fazer estágio na Funai de Parintins, entregou seu currículo e foi lá algumas vezes, mas eles não quiseram contratá-la, ela acredita que não a quiseram lá por ela ser mulher, pois somente os homens indígenas trabalham naquele local. As mulheres indígenas participantes desta pesquisa identificam claramente que lhes é negada a ocupação de cargos mais relevantes socialmente, entretanto, embora não tenham ainda organizado um movimento feminista hixkaryána, já há um certo questionamento quanto a esse comportamento, visto que elas não se enxergam como inferiores aos homens de seu grupo étnico, percebendo-se capazes tanto quanto eles.

Alves (2019), em sua dissertação de Mestrado, constatou que tem ocorrido uma mudança significativa no que se refere às mulheres indígenas, pois elas têm ocupado o território universidade e têm-se assumido como protagonistas em espaços sociais antes só ocupados por homens e mulheres não indígenas ou por homens indígenas, o que, por conseguinte, deu-lhes a visibilidade e o reconhecimento de sua capacidade de "mobilização e negociação tanto na política interna em associações, reuniões e instituições nas aldeias como também na política nacional", é o caso, por exemplo de Sonia Guajajara (atual Ministra dos Povos Indígenas do Brasil) e Joênia Wapichana (Primeira mulher indígena a ser eleita Deputada Federal).

Verifica-se, entretanto, que, como no caso das mulheres Hixkaryána, é necessário ainda entender sua participação no movimento das mulheres indígenas nos últimos anos. Em relação as minhas interlocutoras indígenas, o que há é apenas a consciência de que seu povo não incentiva as mulheres a estudar, pois estas devem casar, cuidar da casa, do marido e dos filhos. Percebe-se isso em alguns comentários, como os de Danila Feroye sobre o não incentivo ao estudo: "mas o nosso problema é que [...] os próprios Hixkaryána não aceitam alguém (a mulher) formado [...]; e sobre a imagem que se tem da mulher entre o povo Hixkaryána: "E a mulher é sempre vista como debaixo do homem [...], não pode estudar, tem que ficar cuidando do marido, do filho [...]"[7]. Mas já há um indício de que essa situação esteja mudando, pois, na minha última conversa com Danila, ela disse que algumas pessoas de seu povo têm afirmado que sentem orgulho de ela estar estudando Direito. Possivelmente, essa aprovação se deva ao fato de ela estar estudando em um curso altamente prestigiado e que possibilita que os Hixkaryána se fortaleçam na luta por suas demandas sociais, uma vez que terão uma advogada conhecedora da realidade de seu povo.

[7] Este comentário foi feito quando Danila ainda não havia iniciado seu curso de Direito. Ela havia desistido do curso de Administração para ingressar no curso de Direito, mas aguardava o início das aulas.

CAPÍTULO 2 – Línguas em contato: o hixkaryána e o português

1. Multilinguismo na aldeia e bilinguismo na cidade

Os interlocutores indígenas participantes desta pesquisa apresentam, em sua maioria, duas ou mais línguas em seu repertório linguístico, visto que, além do hixkaryána, fala-se e/ou entende-se uma das seguintes línguas: hixkaryána, waiwai, katxuyana, tiryó, português, espanhol e inglês. O cenário representado por esses dados revela que o povo Hixkaryána vivencia, no T. I. Nhamundá-Mapuera, uma situação de multilinguismo, já que são muitas as línguas presentes nesse lugar. Entretanto, quando esses indígenas se encontram na cidade, prevalece o uso de apenas duas línguas: o hixkaryána e o português. Tais situações demonstram uma vivência multilíngue na aldeia e uma vivência bilíngue na cidade.

A reflexão que se segue neste capítulo apoia-se no arcabouço teórico do bilinguismo tanto numa perspectiva individual, quanto numa perspectiva social. Isso para que se possa compreender a relação dos interlocutores indígenas com a sua língua materna e com a língua portuguesa. Ao estudar o bilinguismo individual, De Heredia (1989) constatou que este pode se apresentar no falante de modo ativo ou passivo, isto é, alguns indivíduos são capazes de compreender e falar nas duas línguas que fazem parte de seu repertório linguístico, outros, entretanto, embora compreendam ambas as línguas, só conseguem se expressar em uma delas. No primeiro caso, temos um bilinguismo ativo e, no segundo caso, temos um bilinguismo passivo. A presença de um bilinguismo passivo ocorre, segundo a teórica, por duas razões: 1- dificuldade em se expressar em uma das línguas; ou 2- atitude de desvalorização com relação a uma das línguas. É importante refletir sobre esses tipos de bilinguismo porque, nas situações de línguas em contato, a tendência é que ocorra a desvalorização da língua de menor prestígio social, que, no contexto em análise, seria a língua indígena. Uma das ações que evidenciam essa desvalorização é o indígena se negar a falar sua língua materna, mesmo que consiga se expressar nela.

A compreensão do bilinguismo no contexto social apoia-se nas concepções teóricas de Fishman (1971), o qual observa que o bilinguismo em determinado grupo social pode apresentar uma estabilidade (bilinguismo estável) ou não (bilinguismo não estável). Numa comunidade de fala na qual o bilinguismo é estável, os falantes conseguem delimitar as fronteiras entre os domínios da língua materna e os domínios da segunda língua. Ou seja, fala-se a língua materna em determinas situações e a segunda língua em outras, por exemplo, num ambiente familiar,

um falante pode utilizar-se de sua língua materna e, num ambiente escolar, utilizar-se de sua segunda língua, estabelecendo, assim, valores sociais e funcionais diferenciados para cada língua, não permitindo a substituição de uma língua por outra. Isso possibilita a estabilidade desse bilinguismo, uma vez que ambas as línguas conseguem manter seus próprios domínios.

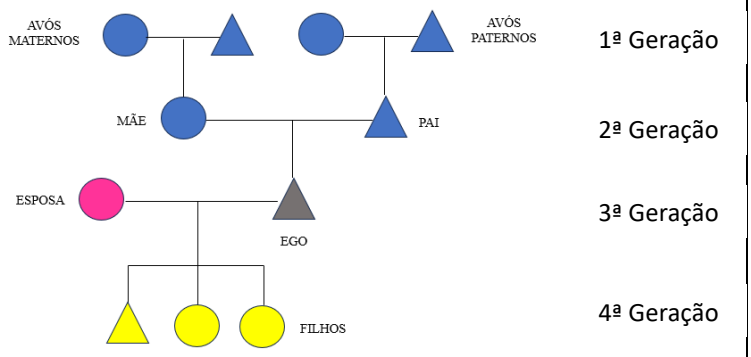
Caso não se consiga estabelecer os domínios específicos de cada uma das línguas, a comunidade de fala apresentará um bilinguismo não estável. Tal situação ocorre porque, no decorrer do contato entre duas comunidades de fala, a língua de menor prestígio acaba perdendo os seus domínios de uso para a língua de maior prestígio social. Ou seja, os falantes não conseguiram manter uma diferenciação social e funcional das línguas que compõem seu repertório linguístico. Num cenário em que a língua materna é a língua indígena e a segunda língua é a língua portuguesa, a tendência é que, geralmente, a língua indígena seja a de menor prestígio e acabe perdendo os seus domínios de uso para a língua mais valorada socialmente, que, no contexto em análise, é a língua portuguesa.

Como já discutido no capítulo anterior, os Hixkaryána têm conseguido manter bem estabelecidos os domínios de uso da língua hixkaryána e do português quando estão na aldeia e quando estão na cidade, sendo seu multi ou bilinguismo do tipo estável, conforme Fishman. Na cidade, onde o uso do português é mais intenso, assumem uma atitude valorativa com relação a sua língua materna, fazendo questão de transmiti-la a seus filhos, além de usá-la quando encontram com outros membros de seu grupo. Essa situação costuma ser diferente para muitos povos indígenas que moram na cidade, visto que, neste espaço, costumam enfrentar muitos desafios que dificultam a manutenção da língua indígena, como o preconceito e a imposição linguística e cultural da sociedade majoritária. A pressão é tão intensa que alguns indígenas acabam abandonando sua língua e suas práticas culturais.

Pode-se melhor visualizar o repertório linguístico e as situações de multilinguismo e bilinguismo dos Hixkaryána nas genealogias a seguir. Para a compreensão da genealogia, considere que a forma △ se refere ao gênero masculino e a forma ◯ se refere ao feminino. A forma que recebe o nome EGO é o interlocutor indígena participante desta pesquisa. As genealogias foram construídas sempre considerando até duas gerações antes da geração do EGO. Há uma legenda evidenciando o repertório linguístico do EGO e dos integrantes de sua família. A última genealogias apresenta EGO 1 e EGO 2, pois há, nesse caso, dois interlocutores indígenas da mesma família que participaram desta pesquisa.

ZAQUEU

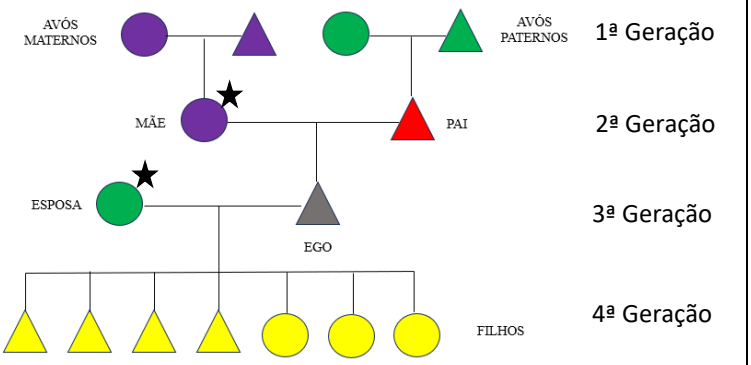
- Multilíngue em hixkaryána, waiwai, português e espanhol
- Bilingue em hixkaryána e waiwai
- Bilingue em hixkaryána e português
- Monolingue em Hixkaryána



ARÃO

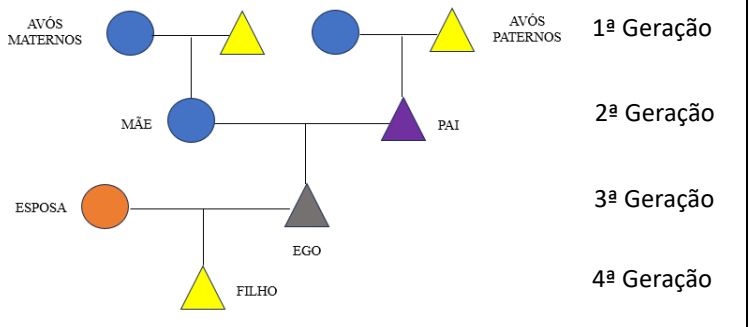
- Multilíngue em hixkaryána, waiwai, katxuyana, português e inglês
- Multilíngue em hixkaryána, waiwai, katxuyana e português
- Multilíngue em hixkaryána, katxuyana, tiryó e português
- Multilíngue em hixkaryána, waiwai e português
- Bilingue em hixkaryána e português

★ Não fala português, mas entende um pouco.



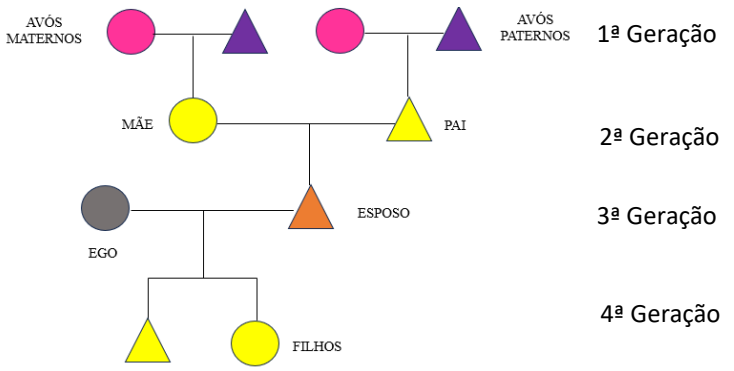
GUILHERME

- Multilíngue em hixkaryána, waiwai e português
- Monolíngue em português (não indígena)
- Bilíngue em hixkaryána e português (Na 4ª geração, é um menino de 5 anos)
- Multilíngue em hixkaryána, waiwai e português
- Monolingue em Hixkaryána



MILENE

- Multilíngue em hixkaryána, waiwai (entende) e português
- Monolíngue em português (não indígena)
- Bilíngue em hixkaryána e português (Na 4ª geração, é um menino de 5 anos e uma menina de 3 anos)
- Multilíngue em hixkaryána, waiwai e português
- Bilíngue em hixkaryána e waiwai



NARCISO (EGO 1)

DANILA (EGO 2)

- EGO 1 - Multilíngue em hixkaryána, waiwai, português, inglês (pouco) e espanhol (pouco)
- EGO 2 - Bilíngue em hixkaryána, e português
- Multilíngue em hixkaryána, waiwai e português
- Bilíngue em hixkaryána e português (Na 5ª geração, é uma menina de 3 anos)
- Multilíngue em hixkaryána, waiwai, tiryó e português (básico)
- Bilíngue em hixkaryána e waiwai
- Monolíngue em hixkaryána
- Monolíngue em português (não indígena.

★ Não fala português, mas entende um pouco.

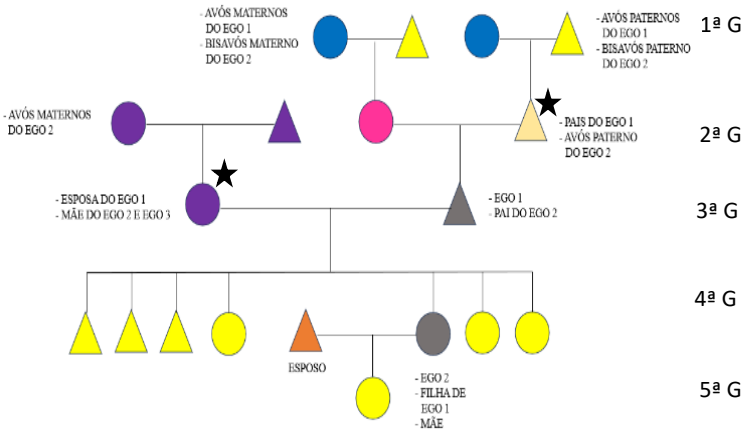


Figura 18 – Genealogia do repertório linguístico dos agentes sociais indígenas Zaqueu, Arão, Guilherme e Milene

FONTE: Pesquisa de Campo, 2022.

Conforme os dados acima, quase todos os interlocutores indígenas participantes da pesquisa (EGO) são multilíngues (5 pessoas) e, dentre as línguas que falam, estão o hixkaryána e o português. Todos os EGO, que são pais e mães, transmitiram ou estão transmitindo ambas as línguas para seus filhos. Percebe-se que, com exceção da família de Zaqueu, o português passou a fazer parte das famílias desde a 1ª geração. No caso de Zaqueu, o português foi inserido na família a partir dele especificamente (3ª geração), visto que sua esposa, embora bilíngue em hixkaryána e waiwai, não fala português. Percebe-se, ainda, nessa família, que todos os integrantes da 1ª e 2ª geração falam apenas a língua hixkaryána.

A ausência do português no repertório linguísticos de todas as famílias é mais frequente entre as mulheres da 1ª, 2ª e 3ª geração da família de Zaqueu, da 1ª e 2ª geração da família de Guilherme, da 1ª geração da família de Milene e da 1ª e 2ª geração da família de Narciso e Danila (EGO 1 e EGO 2, respectivamente). Dentre essas mulheres, também se percebe que a maioria é monolíngue em hixkaryána: as mulheres integrantes da 1ª e 2ª geração da família de Zaqueu e da família de Guilherme e da 1ª geração da família de Narciso e Danila. Algumas mulheres, apesar de não falarem o português, apresentam bilinguismo em hixkaryána e waiwai: a mulher da 3ª geração da família de Zaqueu, as mulheres da 1ª geração da família de Milene e uma mulher da 2ª geração da família de Narciso e Danila. Há ainda três não indígenas falantes de português: a esposa do Guilherme (3ª geração), o esposo da Milene (3ª geração) e o esposo da Danila (4ª geração).

Pode-se constatar, portanto, que há um bilinguismo ativo e estável no que se refere à língua hixkaryána e à língua portuguesa faladas pelo EGO e por seus filhos em todas as famílias analisadas. Isso porque essas línguas são compreendidas e faladas e os domínios de uso de cada uma delas são bem estabelecidos por seus falantes. O português é acionado na cidade em repartições públicas (escola, banco, secretárias municipais ou estaduais, prefeitura, etc.) e privadas (supermercados, lojas, etc.). O hixkaryána é acionado na aldeia e, quando estão na cidade, utilizam-no em espaços diversos nas situações em que encontram com outro integrante do povo Hixkaryána. Entretanto, percebe-se que alguns dos membros da família apresentam um uso passivo do português, pois apenas compreendem essa língua. É o caso de duas mulheres da família de Arão (2ª e 3ª geração) e um homem (2ª geração) e uma mulher (3ª geração) da família de Narciso e Danila. Deve-se considerar que essas pessoas não são moradores da cidade, mas sim da aldeia, local onde se utiliza, na maior parte do tempo, o hixkaryána.

Deve-se atentar para o fato de que as línguas indígenas que fazem parte do repertório linguístico dos interlocutores indígenas em estudo e de seus familiares pertencem à família

linguística Karíb. De acordo com Meira (2006), as línguas Karíb são faladas no Brasil, na Colômbia, na Venezuela, no Suriname, na Guiana e na Guiana Francesa. Segundo Rodrigues (1986), o maior número de línguas faladas em território brasileiro concentra-se ao norte do rio Amazonas, no Amapá, no norte do Pará, em Roraima e no Amazonas (entre os rios Nhamundá e Negro). Línguas Karíb também são faladas ao sul do rio Amazonas (ao longo do rio Xingu). Além do hixkaryána, atualmente, são ainda faladas as seguintes línguas dessa família linguística: Akuriyó, Arara, Apalaí, Bakairi, Ikpeng, Karinya, Karihona, Kapong, Katxuyana, Kuikuro, Makuxi, Mapoyo, Pemong, Panare, Tiryó, Yawarana, Ye'kwana, Yukpa, Waimiri-Atroari, Waiwai e Wayana (MEIRA, 2006).

As línguas pertencentes à família linguística Karíb se caracterizam por apresentam entre si grandes semelhanças. Exponho a seguir um quadro comparativo com palavras das quatro línguas indígenas que fazem parte do repertório linguístico dos Hixkaryána anteriormente analisados. Para a elaboração do quadro, recorri a dados fornecido por Rodrigues (1986), Meira (2006) e pelo aplicativo *Dicionário Wai Wai Português* (desenvolvido pelo projeto de extensão "Wai Wai Tapota: tradução, conhecimento e interculturalidade" da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa).

Hixkaryána	**Waiwai**	**Katxuyana**	**Tiryó**	**Português**
tuna	*tuuna*	*Tuna*	*tuna*	Água
tuna	*tuuna*	*Konoho*	*konopo*	chuva

Quadro 1 – Semelhanças entre línguas Karíb.
FONTE: De autoria própria, 2022.

Um fato que chama a atenção em todas as famílias dos interlocutores indígenas é que, embora as gerações anteriores, incluindo a do EGO, caracterizem-se por manterem mais de duas línguas em seu repertório linguístico, sendo, portanto, multilíngues, a geração mais recente fala apenas duas línguas, sendo, assim, bilíngues em Hixkaryána e Português. Certamente que é benéfico para o povo a manutenção de sua língua materna, mas preocupa o fato de essa geração mudar drasticamente algo que é bastante comum nas gerações anteriores, as quais fazem uso de várias línguas porque interagem na aldeia com povos indígenas diversos, como os Waiwai, os Katxuyána e os Tiryó.

2. O português como território e instrumento de luta

Uma das imposições colonialistas mais perceptíveis entre os povos indígenas do Brasil é o uso do português entre os povos conquistados. Embora alguns grupos indígenas, como os Hixkaryána, tenham conseguido manter tanto o português quanto a sua língua materna no seu repertório linguístico, muitos outros grupos acabaram perdendo a língua de seus ancestrais e passaram a se comunicar apenas em português. Apesar de a língua do colonizador carregar consigo o ranço da violência do contato e do silenciamento das línguas indígenas, atualmente, segundo Gorete Neto (2012), povos indígenas diversos têm buscado aprender o português como uma maneira de usá-lo na luta por seus direitos. A língua do colonizador passou a se configurar, então, como uma língua instrumento, arma, ferramenta na busca pelo acesso aos mais diversos benefícios sociais.

Desse modo, com a finalidade de aprender o português, muitos indígenas têm migrado para as escolas da cidade, onde acreditam obter melhores condições de aprendizagem. Tal situação pode ser percebida entre os Ticuna, moradores da cidade, cuja motivação que os levou a sair da aldeia para estudar nas escolas da cidade, segundo Paladino (2006), foi o desejo de "[...] 'aprender o português', como forma de alcançar uma melhoria social" (p. 111). Para esses indígenas, o estudo é "[...] o meio mais seguro de chegar ao nível alcançado pelo 'brancos', tanto no que se refere a posse de conhecimentos e bens materiais, quanto às funções e aos cargos destacados que ocupam" (p. 112).

O mesmo ocorre com os Hixkaryána interlocutores desta pesquisa, os quais, além da escolarização na cidade, têm buscado se apropriar dos conhecimentos viabilizados pela Universidade. A importância atribuída à escola da cidade pode ser verificada no seguinte relato de Guilherme Txehkeko, o qual rememora o momento em que decidiu continuar com seus estudos na cidade.

> Meu irmão, na época, ele já trabalhava como professor [...] no Juruá Estrada, ele conversou comigo, né: Olha, Guilherme, [...] como a escola não tá tendo bom aqui, os professores também, a gente não temo estudo, não tem um ensino superior, ele já falava, né, em ensino superior, então a gente tem que seguir, assim, da nossa família você tem que, eh, ser transferido pra Nhamundá [...]. Eu vou conseguir a sua estadia em Nhamundá, como eu tô, naquela época ele recebia um salário, né. E aí conversou comigo [...] (Guilherme Hixkaryána, 2019).

Na fala do irmão de Guilherme, que também é professor, é possível constatar que ele via na cidade a possibilidade de uma melhor aprendizagem escolar, além da oportunidade de ingressar em uma universidade.

Uma vez que a língua portuguesa é reconhecida pelos povos indígenas como um instrumento de luta, pode-se pensar no português utilizado pelos indígenas como um território, haja vista que, segundo Oliveira (2002), o processo de territorialização experienciado pelos indígenas pode ser entendido, ao mesmo tempo, como resultado da atuação política dos povos subjugados e como uma atualização de sua cultura e reafirmação de sua identidade. No processo de territorialização, os indígenas, ao interagirem com outros atores e culturas, vivenciam e reelaboraram aspectos das outras culturas segundo seus próprios valores e interesses. Diante disso, "[...] a definição de território é um momento essencial para que os indígenas se instituam como comunidade política, construam uma identidade coletiva como singularizadora, estabeleçam modos de sociabilidade e selecionem elementos de cultura que qualificam como efetivamente 'seus'" (Oliveira, 1998).

Seguindo uma perspectiva similar, Almeida (2004) compreende o processo de territorialização entre os indígenas como um movimento social e político que incorpora fatores étnicos na autodefinição coletiva e que envolve a capacidade mobilizatória na luta e reivindicação de seus direitos, promovendo, assim, uma ruptura na visão colonialista homogeneizante, que, historicamente, é responsável por apagar as diferenças e as diversidades culturais. O português enquanto território é transformado num instrumento de mobilização pelos povos indígenas.

Jodas (2019), em sua tese de doutorado, relata o caso de uma indígena do povo Pankararu, formada em Geografia, que, durante sua participação da I Semana dos Estudantes Indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), chamou atenção para o fato de que a luta pelos direitos dos povos indígenas "também é com a caneta, se apropriando e entendendo como funcionam as leis" (p. 190). Isso significa que reivindicar direitos no domínio de fala dos não indígenas, implica necessariamente se apropriar da língua portuguesa, a fim não só de compreender seus textos normativos, como também de ser capaz de escrever às instâncias do poder responsáveis por reconhecer direitos legitimados constitucionalmente.

A importância atribuída à aprendizagem da língua portuguesa também é percebida entre os Tikuna, segundo Paladino (2006), visto que, para esse povo, essa língua é utilizada como "ferramenta de reivindicação e luta política" (p. 100). Em uma reunião realizada com alguns professores dessa etnia, a pesquisadora obteve alguns depoimentos que revelam que o português

possibilita o diálogo com autoridades e demais não indígenas, impede que os indígenas sejam manipulados e explorados por não indígenas e possibilita que, na modalidade escrita da língua, seja possível aos indígenas expor suas demandas às autoridades e governantes da esfera municipal e da estadual.

Segundo Paes (2002), embora se considere relevante o uso da língua materna na escola indígena, o povo indígena Paresi de Tangará da Serra (MT) tem defendido a necessidade de aprenderem o português na sua forma oral e escrita, a qual é vista como uma ferramenta que oportuniza negociações com a sociedade circundante, tendo acesso, assim, "aos bens materiais e sociais que todo cidadão brasileiro tem por direito" (p. 58). A autora observa que: "Se no passado histórico, a luta dos indígenas brasileiros fazia-se empunhando armas, atualmente os Paresi entendem que a sua principal arma é o domínio da língua portuguesa" (p. 59). Eles acreditam que o domínio do português dar-lhes-á acesso aos documentos que estabelecem direitos aos povos indígenas, o que, como consequência, evitará que continuem a ser enganados por não indígenas.

É importante ressaltar que os povos acima não querem o português em detrimento de sua língua materna, mas a reivindicam para si a fim de utilizá-la como instrumento de luta. É comum entre esses povos a disseminação entre os mais jovens da ideia de que a língua portuguesa deve servir a todo o povo. Guilherme Txehkeko conta que a liderança de sua aldeia conversou com ele antes de ajudá-lo a seguir com seus estudos na cidade, disseram-no que ele depois precisaria contribuir com seu povo, então, atualmente, ele participa de reuniões como intérprete, traduz os documentos legais que podem prejudicar ou ajudar o seu povo e escreve documentos direcionados a autoridades, como ofício, requerimento, carta, dentre outros. Ele defende que nenhum indígena deve pensar que a sua formação no Nível Superior é uma conquista apenas sua, pois eles não lutaram sozinhos, eles, na verdade, ocuparam os espaços da universidade graças ao apoio de sua base, de seu povo, por isso todos devem retribuir e ajudar o seu povo quando este clama por ajuda. "Todos devem se apoiar na luta pelos direitos do povo Hixkaryána".

3. Políticas linguísticas

Mesmo sendo o Brasil um país plurilíngue, durante muitos anos foram instituídas políticas linguísticas oficiais que reconheciam apenas o português como a língua falada no país. Em decorrência disso, perpetuou-se a crença de que somos um país monolíngue,

invisibilizando, portanto, as línguas dos muitos povos indígenas e dos imigrantes oriundos de países diversos. Só muito recentemente, a partir da Constituição de 1988, é que as demais línguas faladas no Brasil passaram a ser reconhecidas pelas políticas linguísticas estabelecidas oficialmente. Para uma maior compreensão do que vem a ser política linguística, atenho-me às concepções teóricas de Calvet (2002; 2007) e de Spolsky (2004; 2009; 2016).

Calvet (2002; 2007) parte de duas definições essenciais para se compreender o que seria política linguística. A primeira delas define política linguística como as escolhas conscientes que se faz quando do uso da língua, sendo esse uso relacionado à vida social. A segunda definição refere-se ao planejamento linguístico, compreendido como a implementação, de fato, de uma política linguística. Enquanto a política linguística pode ser elaborada por todos os grupos sociais, somente o Estado tem o poder e os meios necessários de alcançar o estágio do planejamento linguístico. Numa perspectiva de política linguística voltada para uma comunidade de fala plurilíngue, podem ocorrer, segundo esse teórico, duas situações: uma gestão *in vivo* e uma gestão *in vitro*.

A gestão *in vivo* ocorre nas práticas de linguagem vivenciadas na vida social. A escolha sobre que língua ou que variedade da língua usar é estabelecida socialmente conforme a necessidade de comunicação de seus falantes. Isso é bastante perceptível no léxico das línguas quando surgem novas realidades a serem nomeadas: "Todo dia, em todas as línguas do mundo, aparecem novas palavras para designar coisas (objetos ou conceitos) que a língua não designava antes" (Calvet, 2002, p. 135). Quando dessas situações, os falantes criam novas palavras por meio de uma neologia espontânea ou de empréstimos linguísticos, como o ocorrido, segundo esse teórico, nas línguas africanas, no período colonial, que precisaram criar palavras para nomear objetos ou conceitos importados, como tecnologias (carro, trem, avião, etc.), estruturas (administração, hospital, etc.) ou funções (oficial, médico, governador, etc.). A gestão *in vitro*, segundo Calvet (2002), são ações gestadas por aqueles que detêm o poder em uma sociedade. Parte-se de uma imposição de uso da língua que, muitas vezes, se choca com as reais necessidades dos falantes, como é o caso da imposição de uma língua nacional de origem estrangeira num país que apresenta diversas línguas locais.

Spolsky (2016), por sua vez, compreende a política linguística como formada por três componentes que, embora independentes, são interligados entre si: as práticas linguísticas, as crenças sobre linguagem e a gestão linguística. As práticas linguísticas referem-se ao comportamento linguístico dos falantes e às escolhas que eles fazem quanto ao uso de determinada língua, no caso do falante ser bilíngue ou plurilíngue, ou quanto ao uso de uma

variedade da mesma língua. Tais comportamentos e escolhas "constituem políticas na medida em que são regulares e previsíveis" (p. 35). As crenças sobre a linguagem referem-se aos valores atribuídos tanto às variedades linguísticas quanto às línguas presentes em determinada sociedade. O valor atribuído pode ser ou não de prestígio, depende da relação que os falantes estabelecem com as variedades ou línguas pertencentes a sua realidade linguística.

A gestão linguística é "[...] o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças" (Spolsky, 2016, p.36). Esse esforço é bastante perceptível em ações governamentais que, por meio de determinações legais, estabelecem uma variedade ou língua a ser utilizada em espaços de instrução, em repartições públicas, em situações formais e de prestígio social, estigmatizando, com isso, as demais línguas faladas na sociedade. A gestão linguística também pode ser exercida por família de imigrantes ou de minorias étnicas que buscam manter sua língua materna viva entre seus descendentes. O empenho em manter sua língua viva revela o valor positivo atribuído ao seu grupo de pertencimento.

Relacionando ambos os autores, podemos constatar que a política linguística não é apenas exercida pelo estado, mas também por todos os membros de uma sociedade. Observamos ainda que, embora todos os membros da sociedade possam fazer escolhas quanto aos usos linguísticos, são as ações dos detentores do poder que atingem com maior abrangência os objetivos estabelecidos para a variedade ou língua que elegem como a variedade padrão ou como a língua oficial. Por conta desse poder é que no Brasil vigorou por muitos anos a ideia de uma língua única, o português, e como que um apagamento das línguas indígenas existentes em nosso território. Observamos também, segundo a teoria de Spolsky (2004; 2009; 2016), que as escolhas feitas quanto aos usos linguísticos estão estritamente relacionadas com os valores atribuídos a todas as variedades ou línguas que fazem parte da realidade linguística dos falantes, sejam estes integrantes de uma minoria étnica ou pertencentes aos grupos de poder dentro de determinada sociedade.

Entretanto, valorizar positivamente uma língua indígena não é algo fácil, tendo em vista o poder exercido pela língua oficial. Isso porque, segundo Bourdieu (2008a, p. 53):

> [...] a troca linguística é também uma troca econômica, que se estabelece em determinada relação de força simbólica entre um produtor, detentor de certo capital linguístico, e um consumidor (ou um mercado), e que é feita para proporcionar certo lucro material ou simbólico.

Nas situações de línguas em contato, sendo uma das línguas a do colonizador e a outra a língua indígena, temos de um lado o detentor de um capital linguístico, conforme expresso anteriormente por Bourdieu, capaz de impor a língua oficial como a única legítima, e de outro lado os demais grupos a quem essa língua será imposta. Essa imposição é possível graças à constituição de um mercado linguístico responsável por oferecer um produto, um bem simbólico, que é a língua oficial, vista como aquela que propicia uma posição social de prestígio e um alcance a bens materiais, isto é, um lucro material ou simbólico. Esse mercado também age no sentido de fazer parecer que a língua indígena não possui os mesmos atributos da língua oficial, sendo tratada, até mesmo, como inferior.

Para que a ideia de superioridade da língua do colonizador se mantenha, nessa relação de dominação simbólica, é necessário, segundo Bourdieu (2008a), "[...] todo um conjunto de instituições e de mecanismos específicos cujo aspecto mais superficial se manifesta justamente através de uma política propriamente linguística" (p. 37), que tem por propósito a valorização da língua dominante, e através da pressão exercida por aqueles que detêm o poder na sociedade. Desse modo, o uso da língua oficial é obrigatório "[...] em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.) (p. 32), o que obriga o povo indígena a querer aprender a língua do colonizador se quiser ter acesso aos bens simbólicos oportunizados por ela. No processo de legitimação dessa língua oficial, conta-se com o apoio significativo da escola, dos gramáticos e dos professores, responsáveis por impor sanções e censuras específicas ao desempenho linguístico de falantes que não falam a língua portuguesa ou não conseguem falar em conformidade com o padrão de língua oficial exigido.

Uma das primeiras políticas linguísticas aplicadas no Brasil ocorreu durante o período colonial, quando da implementação do Diretório dos Índios, que tinha por finalidade marcar o poder de Portugal sobre a colônia, negar a existência das línguas indígenas e eleger o português como língua oficial. De acordo com Afonso (2014, p. 6), o Diretório dos Índios "pode ser considerado a primeira política declarada, elaborada para o território brasileiro, que ajudou a demarcar o *status* da língua portuguesa e a negar as línguas faladas na colônia". Por meio desse documento, no ano de 1755, Marquês de Pombal, ministro de Portugal, proibiu o uso de qualquer língua indígena e instituiu a língua portuguesa como a língua a ser falada por todos e como a língua a ser aprendida nas escolas. O encontro entre o conquistador europeu e o indígena ocorreu de forma bastante danosa para os povos conquistados, visto que foi um encontro "[...] desigual, de imposição de uma língua e de subtração da outra. Um encontro no qual prevalece

a língua da coroa, impondo-se de forma arbitrária, por meio da proibição e da violência" (Afonso, 2014, p. 7).

A partir do século XX, segundo Souza e Soares (2014, p. 109), algumas políticas linguísticas aplicadas no Brasil assumiram uma postura contra o silenciamento das línguas indígenas, como a Constituição de 1988, a qual "[...] se assenta no multilinguismo e na manutenção e fortalecimento das línguas minoritárias". Na Constituição, é estabelecido, no parágrafo 2º do Artigo 210, que, embora o ensino fundamental deva ser ministrado em língua portuguesa, também é assegurado às comunidades indígenas "[...] a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Brasil, 1988). Assim, a partir desse documento, abriu-se caminho "[...] para que novas regulamentações, leis, parâmetros, referenciais, enfim, um aparato legal pudesse ser constituído, dando condições adequadas para o cumprimento dos direitos sociais à educação" (Afonso, 2014, p.8).

Como desdobramento desse tratamento dado à educação escolar indígena, em 1991, por meio da Portaria Interministerial nº 559/91, o Ministério da Educação – MEC é que assume a responsabilidade por essa modalidade de ensino, antes de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio – FUNAI[8]. Em cada Estado, foram criados, então, Núcleos de Educação Indígena, Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê Escolar Indígena. Este último, formado por antropólogos, linguistas e técnicos de diversos órgãos do governo, foi crucial na definição das políticas nacional de educação escolar indígena (Afonso, 2014).

A partir da Constituição de 1988, novas políticas linguísticas são declaradas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96). A LDB, que foi promulgada em 1996 e reafirmou o estabelecido na Constituição no que se refere ao uso da língua indígena nas escolas indígenas juntamente com o português. Essa lei trouxe contribuições significativas não apenas relacionada às políticas linguísticas voltadas para os indígenas, como também permitiu que a escola passasse a aderir a um ensino que considerasse as peculiaridades de cada povo indígena, valorizando a sua língua, história e ciências (Afonso, 2014). Estabelece-se, assim, que: "[...] o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]" (Brasil, 1996, Art. 78).

[8] Atualmente, a sigla FUNAI passou a significar Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

Na sequência, alguns documentos foram criados com o objetivo de contribuir com a implementação desse lei, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998), que tem por propósito orientar as práticas pedagógicas realizadas nas escolas indígena e orientar na construção de uma currículo escolar intercultural, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEI, Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999), responsáveis por criar mecanismo efetivos que permitem a implementação de uma escola que considera as especificidades linguísticas e culturais de cada povo indígena. Essa resolução foi responsável por criar a categoria escola indígena, que, segundo Afonso (2014, p. 14): "[...] vem marcar a identidade dos cidadãos brasileiros índios, assegurando o direito a uma educação que lhes garanta melhores condições de aprendizagem, com uma educação em língua materna, bilíngue e intercultural, como já preceituava as leis que antecederam as diretrizes.

Como podemos constatar, políticas linguísticas que buscam beneficiar os povos indígenas permitem o reconhecimento e a valorização das línguas indígenas que, como sabemos, apesar de reconhecida na Constituição de 1988 e demais documentos citados anteriormente, ainda sofrem situações de desvalorização pela sociedade majoritária de não indígenas. Os valores negativos recebidos pelas línguas dos povos originários e seus falantes deve-se à relação desigual estabelecida com o português, o qual se mantém, desde a colonização, como símbolo de prestígio e ascensão social.

Recentemente, os povos indígenas do Brasil têm reivindicado políticas linguísticas que vão além do espaço escolar, ou seja, que considerem a diversidade de línguas indígenas em todos os outros espaços sociais, haja vista que políticas de estado restritas "[...] ao âmbito da educação escolar [...]" não são suficientes "[...] para frear o processo de extinção/silenciamento das línguas indígenas" (Carta de Belém, 2022, p.3). Tal reivindicação ocorreu, segundo Gorete Neto (2022, p. 2), como resposta à Década das Línguas Indígenas (IDIL 2022-2032), estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Essa ação tem por objetivo "[...] chamar a atenção para o processo de perda das línguas indígenas e para a necessidade de se pensar em ações para proteger, revitalizar e promover estas línguas".

Com a finalidade de alcançar esses objetivos, foi criado um documento intitulado PLANO DE AÇÃO PARA A DÉCADA INTERNACIONAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL (2022). De acordo com esse documento, "ele é resultado da articulação dos povos indígenas e da construção coletiva e colaborativa entre organizações indígenas, indigenistas,

governamentais, instituições científicas e demais militantes indígenas" (p.1). Para tanto, foram criados dois grupos de trabalho: o GT de Línguas Indígenas e o GT do Português dos Povos Indígenas do Brasil. Destaca-se aqui o tratamento dado ao português falado por indígenas, visto que este é percebido como uma variação linguística que compreende tanto aspectos do português quanto aspectos das diversas línguas indígenas faladas no Brasil. Nesse documento, o Português Indígena é caracterizado como "[...] uma língua de relações intra e interculturais, constituída pelo português e pelas quase duzentas diferentes línguas dos povos indígenas do Brasil" (p. 7). Por conta disso, argumenta-se, no Plano de ação, que essa variedade do português "[...] tem o direito ao reconhecimento, conforme previsto na política do INDL [Inventário Nacional da Diversidade Linguística], e a todas as ações de promoção e fomento destinadas às demais línguas brasileiras" (p.7).

O Grupo de Trabalho voltado para as línguas indígenas possue os seguintes objetivos: 1- Propor e implementar iniciativas e ações de valorização e pelo reconhecimento das línguas indígenas em todos os âmbitos da cultura, da educação, da ciência, da tecnologia e sócio-políticos, em todos os níveis, do local ao nacional; 2- Propor, formular e conduzir programas de fortalecimento e de revitalização de línguas indígenas em perigo; 3- Reconhecer e promover as políticas linguísticas indígenas; 4- Estabelecer diálogos com instituições para promoção de políticas linguísticas indígenas; 5- Propor bases legais para criação, regulamentação e implementação de políticas linguísticas; 6- Propor e promover ações para ampliação dos espaços institucionais e âmbitos de reconhecimento das línguas indígenas, incluindo ações de formação de intérpretes e tradutores para garantia de direitos linguísticos dos povos indígenas; 7- Fortalecer as linhas de financiamento de produção e publicação de materiais didáticos, físicos e digitais, de interesse dos povos indígenas.

O Grupo de Trabalho voltado para o Português dos Povos Indígenas do Brasil apresenta os seguintes objetivos: 1- Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento para documentação do português indígena; 2- Registrar, mapear e sistematizar a diversidade de práticas sociolinguísticas do português indígena; 3- Gerar dados sobre a relevância do português indígena para suas memórias, histórias e identidades; 4- Documentar a percepção e a representação que os povos indígenas têm sobre o domínio/uso do português; 5- Impulsionar ações para legitimação e reconhecimento da dignidade e da respeitabilidade do português falado e escrito pelos povos indígenas em diferentes comunidades, instituições e organizações indígenas e não indígenas; 5- Promover o reconhecimento da dignidade e da respeitabilidade do português falado e escrito pelos povos indígenas em instituições de ensino de diferentes

níveis de educação; 6- Dar visibilidade a pesquisadores indígenas independentes; 7- Criar o Termo de Referência do português indígena; 8- Promover a sensibilização e a valorização do português indígena a partir da oralidade; 9- Incentivar o desenvolvimento de estudos sobre o português indígena; 10- Priorizar o diálogo com as organizações indígenas e os povos que representam, com o intuito de promover o português indígena.

Mais uma vez os indígenas assumem o protagonismo na luta por políticas linguísticas voltadas para as línguas indígenas, similar ao que ocorreu antes do estabelecimento da Constituição de 1988, quando os Movimento Indígenas agiram em prol da educação bilíngue e intercultural. Após muitas mobilizações, conseguiram ter seus direitos assegurados pela Constituição brasileira, a qual deu as condições legais necessárias às demais conquistas alcançadas pelos povos originários.

CAPÍTULO 3 – O processo de escolarização e de formação superior: da aldeia à cidade

1. Trajetória escolar e universitária dos homens e das mulheres hixkaryána

Neste capítulo, são apresentadas as trajetórias dos interlocutores indígenas participantes desta pesquisa no que se refere às suas experiências no ensino formal desde a escola até a universidade. Com a finalidade de não ser repetitiva, concentro aqui as informações referentes ao percurso escolar e universitário dos interlocutores indígenas. Um aprofundamento referente às suas vivências, crenças e percepções foi distribuído nos demais capítulos. Apenas no tópico 2, que trata da vivência atual de Danila Feroye na universidade, discute-se um pouco mais sobre o lugar no qual ela se posicionou atualmente, um lugar de Nível Superior que lhe permite a apropriação do conhecimento não indígena e pode lhe dar as condições necessárias para lutar pelos direitos do seu povo.

Alguns desses interlocutores iniciaram sua vida escolar na aldeia e outros iniciaram na cidade de Nhamundá ou no Juruá Estrada (zona rural de Nhamundá). O ingresso ao Nível Superior ocorreu, para alguns, em Nhamundá (sede), e para outros na universidade estadual ou federal de Parintins-Am. A seguir, pode-se visualizar a paisagem etnográfica da trajetória dos Hixkaryána na busca pela educação formal de ensino regular e de ensino superior, trajetória que se inicia na aldeia (T.I. Nhamundá-Mapuera) e segue para Nhamundá e Parintins.

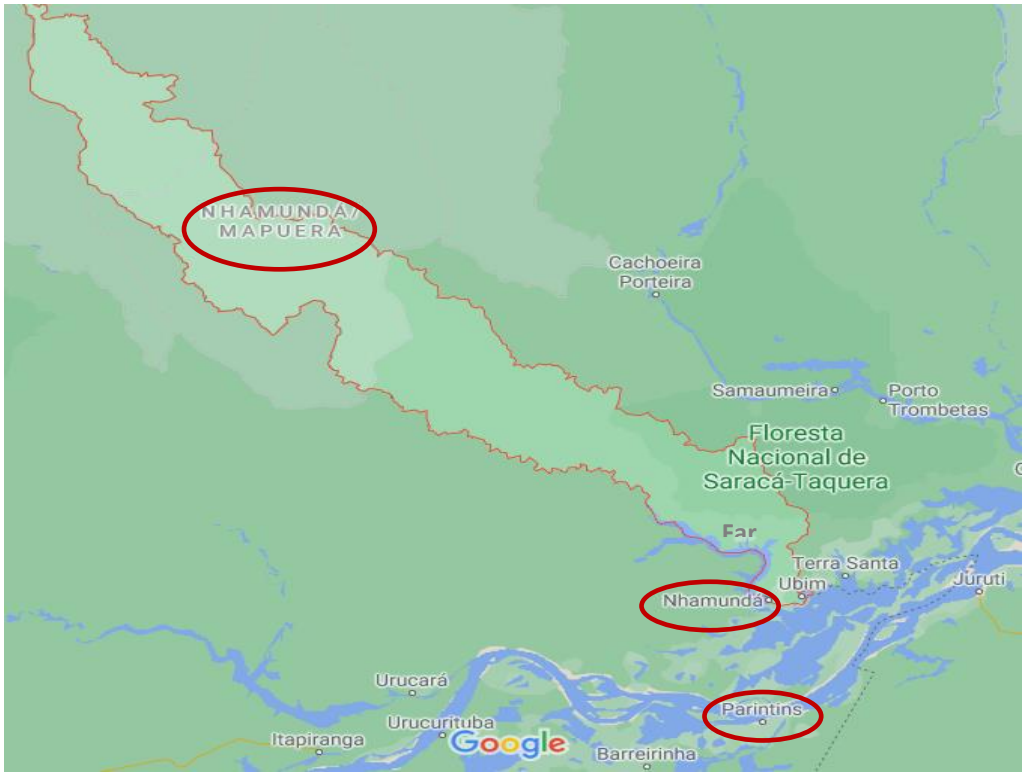


Figura 19 – Mapa do Baixo Amazonas retratando a trajetória escolar e universitária dos Hixkaryána
FONTE: Google (adaptado) (2020).

Segue-se agora com a trajetória relatada pelos homens e pelas mulheres Hixkaryána participantes da presente pesquisa.

1.1 Arão Kurufumna

Arão Kurufumna, nasceu em 1975, na aldeia Kassawá, no T.I. Nhamundá-Mapuera. Ele é casado com uma mulher da mesma etnia e tem com ela 07 filhos (04 meninos e 03 meninas). Arão só iniciou seus estudos aos 24 anos em 1999, em uma Escola Técnica, localizada no Juruá Estrada (zona rural de Nhamundá-Am). O propósito da escola era ensinar técnicas agrícolas aos seus alunos, além de conteúdos comuns a outras escolas. A dificuldade maior para esses alunos indígenas era o português, seja porque não sabiam nada da língua, como Arão, seja porque o português estudado na aldeia não se mostrava suficiente para compreenderem o que os professores não indígenas falavam. A fim de permitir um maior acesso aos conteúdos por parte dos indígenas, a escola disponibilizava um intérprete Hixkaryána que falava o português e o hixkaryána. O estudo nessa escola durou apenas 2 anos, momento no qual cursou o 4º e o 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2003, ele se mudou para a sede do município a fim de seguir com os estudos, como já estava bem acima da idade escolar, ingressou no Supletivo do Ensino Fundamental II e no Supletivo do Ensino Médio. Concluiu o Ensino Médio no final de 2004, aos 29 anos. Em 2009, iniciou seus estudos no Nível Superior, no curso de Pedagogia Intercultural da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. O curso ocorria em Nhamundá por meio de um sistema IPTV (formato de curso ministrado em estúdio em Manaus e assistido via TV na cidade de Nhamundá-AM com auxílio de um professor presencial). Formou-se no ano de 2015.

Atualmente, mora em Nhamundá (sede) e é Coordenador da Fundação Nacional dos Povos Indígenas, polo Nhamundá-Am.

1.2 Narciso Kawnama

Narciso Kawnama também nasceu na aldeia Kassawá em 1980, ele é casado com uma mulher Hixkaryána e tem 07 filhos (03 meninos e 04 meninas). Iniciou seus estudos nessa aldeia, cuja escola assumia a configuração de ensino bilíngue em língua materna e em português. As aulas eram ministradas por professores indígenas que contavam com uma cartilha produzida pelo inglês Desmond Derbyshire. O estudo desenvolvido na aldeia, segundo ele e outros interlocutores indígenas que participaram da presente pesquisa, não era organizado para fins de progressão em série, não havia diário escolar ou boletim, por isso eles estudavam durante anos sempre o mesmo conteúdo, Narciso, por exemplo, estudou por 7 anos (dos 11 aos 18 anos).

Narciso seguiu com os estudos no mesmo tempo e lugar de Arão, foram colegas de aula na escola e na universidade. Estudou o 4º e o 5º Ano do Ensino Fundamental na Escola Técnica do Juruá-Estrada (Nhamundá-Am), de 1999 a 2000, e fez Supletivo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na sede do Município, entre os anos de 2003 e 2004. Seguiu com o Nível Superior em 2009 e conclui em 2015, cursando Pedagogia Intercultural via sistema IPTV da UEA em Nhamundá.

Antes de iniciar a faculdade, Narciso já trabalhava e morava na sede do município com a esposa e filhos. Uma das interlocutoras participantes desta pesquisa é sua filha, Danila Feroye. Além dela, mais 02 filhos de Narciso fazem faculdade, um filho cursa Enfermagem no Mato Grosso e uma filha cursa Serviço Social no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas – ICSEZ/UFAM, em Parintins.

Atualmente, Narciso exerce a função de professor na Escola Estadual Governador Eduardo Braga, na aldeia Kassauá, mas mantém sua residência também em Nhamundá, onde moram sua esposa e alguns filhos, transitando, com frequência, entre a aldeia e a cidade.

1.3 Zaqueu Feya

Zaqueu Feya é o Cacique Geral do povo Hixkaryána. Ele nasceu no ano de 1984 na aldeia Kassauá, é casado com uma mulher de mesma etnia e possui 03 filhos (01 menino e 02 meninas). Zaqueu iniciou seus estudos na escola da aldeia aos 11 anos, manteve-se estudando lá até os 14 anos. A partir daí, ele seguiu a mesma trajetória de estudos de Narciso Kawanama e Arão Kurufumna, ou seja, estudou o 4º e o 5º ano numa escola técnica na zona rural de Nhamundá-Am, entre 1999 e 2000, e fez o Supletivo do Fundamental II e do Ensino Médio na cidade de Nhamundá, entre 2003 e 2004. Cursou Pedagogia Intercultural oferecido pela UEA em Nhamundá via sistema IPTV, entre os anos de 2009 e 2015, que foi o mesmo curso de Nível Superior realizado por Narciso, Arão, Guilherme e Milene.

Atualmente, Zaqueu reside na aldeia Kassauá, onde, além de exercer as funções de cacique, atua como professor da escola local.

1.4 Guilherme Txehkeko

Guilherme Txehkeko nasceu no ano de 1984, na aldeia Kassawá. É filho de pai e mãe Hixkaryána e possui 7 irmãos. Seu pai faleceu no ano de 2020, vítima da Covid-19, num dos momentos mais intensos da pandemia. Guilherme é pai de um menino e esposo de uma mulher não indígena originária de Nhamundá. Guilherme Txehkeko iniciou sua vida escolar aos 9 anos de idade na aldeia Kassawá, em 1993. Sabendo de seu interesse em estudar, o irmão de Guilherme, que era professor no Juruá, um interior do município de Nhamundá, perguntou se ele gostaria de estudar na sede do município, a fim de ter uma melhor formação e, para, a partir da conclusão do ensino regular, seguir com o estudo de um curso superior. Caso quisesse, ele organizaria a sua estadia e matrícula em uma escola na cidade, além de lhe ajudar financeiramente. Guilherme, então, aceitou a ajuda de seu irmão e mudou-se para Nhamundá.

Assim, em 1998, aos 14 anos de idade, Guilherme iniciou os seus estudos em Nhamundá. Ele foi, então, matriculado no 6º ano e estudou até o 9º ano. No que se refere a esse período de sua vida, Guilherme relata ter tido muitas dificuldades para compreender os assuntos

em português, principalmente em leitura, interpretação e produção de textos. Isso porque, diferentemente da aldeia, na cidade, o ensino era apenas em língua portuguesa e, embora ele já tivesse um pouco de conhecimento dessa língua, ela não assumia uma função comunicativa na sua aldeia de origem, visto que, no Kassawá, ele se comunicava com os demais moradores em hixkaryána.

Em 2003, Guilherme mudou-se para Parintins-Am, a fim de estudar o Ensino Médio. Nesse período, diz não ter mais tido tanta dificuldade com as disciplinas ou com a língua portuguesa. Quando concluiu o Ensino Médio, em 2008, uma professora da escola o chamou para conversar e perguntou-lhe se ele tinha interesse em fazer um curso superior, momento em que lhe informou sobre a existência de cotas para indígena oferecidas pelas universidades. Guilherme disse ter interesse e a professora, então, ajudou-o como a inscrição e o pagamento da taxa.

> A professora conversou comigo, né, [...] olha, Guilherme, agora que você já terminou seu estudo, o que você está pensando em fazer daqui pra futuramente? Porque existe o ensino superior também e vocês têm direito de participar na cota indígena, então [...], você não pode parar por aqui, você tem que seguir seu estudo, pegar graduação, pegar o pós, pega mestrado, pega doutorado, assim você vai [...] (Guilherme Hixkaryána, 2019).

Guilherme, então, passou no vestibular da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e iniciou seus estudos no curso de Pedagogia Intercultural, em 2009, fornecido pela UEA via sistema IPTV em Nhamundá. Em 2014, passou a trabalhar na Prefeitura Municipal de Nhamundá como Coordenador de Assuntos Indígenas. Em 2017, fez um curso técnico de Enfermagem no Centro Tecnológico do Amazonas (CETAM).

Atualmente, Guilherme Txehkeko exerce o cargo de Vereador no Município de Nhamundá, desde o ano de 2021.

1.5 Milene Mahkukurye

Milene nasceu na aldeia Kassauá no ano de 1989. Ela é casada com um homem não indígena e tem 02 filhos (um menino e uma menina). Em 2002, quando ela tinha 12 anos de idade, ela e toda a sua família migraram para a cidade de Nhamundá em decorrência de o pai ter ido assumir um cargo público. Embora ela tenha iniciado seus estudos na escola da aldeia, quando foi transferida para a escola em Nhamundá, ingressou ainda na 1ª série do Ensino

Fundamental I aos 12 anos de idade. Ela conta que foi somente quando passou a estudar em Nhamundá que ela aprendeu o português, apesar de ter estudado anteriormente na escola bilíngue da aldeia. Por conta disso, tinha muita dificuldade em fazer as tarefas, só conseguiu falar melhor o português a partir do 5º ano. Afirma que sentia muita vergonha nesse período inicial e, por isso, sempre andava junto ao seu irmão, de 7 anos, que também estudava em sua turma.

Considerando que já estava com 16 anos quando terminou os anos iniciais do fundamental, estudou, em 2006, o Ensino Fundamental II na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e concluiu o Ensino Médio em 2009 aos 20 anos. Milene também cursou Pedagogia Interétnica via sistema IPTV da UEA, entre os anos de 2009 e 2015. Ela era a única mulher Hixkaryána da turma e, ainda hoje, é a única mulher de seu povo a ter o Nível Superior Completo.

Atualmente, Milene Mahkukurye mora em Parintins-Am e exerce a função de Secretária no Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI/Parintins.

1.6 Danila Feroye

Danila nasceu em 2000 na aldeia Kassauá e é casada com um homem não indígena com o qual tem uma filha. Quando ainda era criança, ela e sua família migraram para a cidade pelo fato de seu pai ter conseguido um emprego em Nhamundá. Iniciou seus estudos em uma escola municipal aos 7 anos de idade, em 2007, momento no qual aprendeu a falar o português. Em Nhamundá, estudou do 1º Ano do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. Ela relata que tinha bastante dificuldade em português e que somente no 7º ano compreendia e falava melhor o idioma. O Ensino Médio, que se iniciou em 2015 e terminou em 2017, ela cursou em uma escola pública de Ensino Integral. No período da manhã, estudava o conteúdo exigido para este nível escolar e, à tarde, fazia um curso preparatório para os vestibulares, o que lhe deu suporte necessário para realizar os exames para o Sistema de Ingresso Seriado da UEA (SIS) e o Processo Seletivo Contínuo da UFAM (PSC). Acabou passando no PSC da UFAM o para o curso de Administração, cujas aulas seriam em Parintins.

Danila se mudou para Parintins em 2019 a fim de iniciar seus estudos na universidade. Ela relata que até o 3º período experienciou muitos momentos de aprendizagem, estabeleceu relações com os colegas, que se preocupavam em ajudá-la quando ela tinha dificuldade com o assunto, não porque a língua portuguesa fosse um empecilho, pois ela domina bem o português,

mas com relação aos assuntos do curso superior. Tudo isso, entretanto, foi suspenso por conta da Pandemia da Covid-19, pois ela ficou sem estudar no ano de 2019, só retornou em 2020 e se estendeu até meados de 2021 de modo remoto (on-line). Os estudos presenciais só retornaram no segundo semestre de 2021. Em 2022, ela decidiu fazer um outro vestibular para Direito, oferecido pelo CESP/UEA via sistema IPTV, no qual acabou passando. Como não é possível que ela se mantenha matriculada em dois cursos em instituições públicas, desistiu formalmente do curso de Administração e matriculou-se no curso de Direito.

Atualmente, Danila Feroye está cursando o 4º período de Direito no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA.

2. Uma mulher hixkaryána na universidade

Nesta subseção, pretendia relatar um pouco da experiência universitária de duas mulheres Hixkaryána no Centro de Estudos Superiores de Parintins (Cesp/UEA), acompanhando seu dia a dia por um curto período nesse espaço universitário. Entretanto, só consegui acompanhar uma delas, a Danila Feroye. Infelizmente, devido a muitos desencontros, não consegui que a irmã de Danila participasse desta pesquisa.

Fui para Parintins numa lancha expresso. Saí de Manaus às 5h da madrugada de uma quarta-feira e cheguei em Parintins por volta das 14h desse mesmo dia. É possível ver a seguir o registro do momento em que chegava em Parintins.

Figura 20 – Registro fotográfico de minha chegada em Parintins - AM.

FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

Como discutido nos capítulos anteriores, a presença de mulheres Hixkaryána na universidade não é algo tão comum, visto que elas são proibidas de seguir seus estudos devido à exigência de se casarem com seu primo cruzado aos 18 anos. Por esta razão, a etnografia de duas mulheres Hixkaryána na universidade se mostrava para mim de grande importância antropológica, pois não se observa ideologias linguísticas e demais relações de contato a partir de questionários, mas sim a partir do que as pessoas fazem, como elas se veem e são vistas pelo outro e como acionam seu repertório linguístico no cotidiano. Assim, o espaço da universidade se configura como um excelente *lócus* de observação.

Antes de me deslocar para lá, embora já houvesse combinado com elas a minha ida para observá-las na universidade quando fiz a minha primeira pesquisa de campo em Parintins, liguei novamente para acertamos a minha ida, a fim de evitar desencontros, pois, na minha primeira pesquisa de campo em Parintins, em 2021, não consegui falar com a irmã de Danila. Combinei tudo com ela antes de ir, confirmei se ela estaria na cidade, entretanto, durante a minha estada lá, ela continuou suas férias na aldeia, apesar das suas aulas na universidade já terem reiniciado. Desse modo, não consegui realizar a pesquisa com ela, mas, posteriormente, por telefone, combinamos que, na minha próxima ida à Parintins, poderíamos fazer a pesquisa.

Apesar de eu ter acertado com elas que as observaria na universidade, minha intenção era acompanhá-las em outros espaços, o que solicitaria a elas quando a minha viagem estivesse mais próxima. Entretando, na conversar com elas uns dois dias antes na viagem, elas se mostraram relutantes até mesmo de eu acompanhá-las durante as suas aulas. A Danila me disse que não tinha muito o que observar, pois não havia interação na sua aula, visto que eles só assistem a TV, além disso, não havia apresentação de trabalhos, apenas provas de múltipla escolha ou discursivas. A irmã de Danila falou-me que só estava cursando uma disciplina e que quase não havia aula. Insisti e ela acabou revelando que estudava apenas a disciplina de Estágio dois dias na semana, segunda-feira e sexta-feira. Acabamos combinando que eu assistiria com ela a aula de sexta-feira. Por conta disso, resolvi desistir da ideia de acompanhá-las em outros espaços e detive-me apenas nas suas aulas na universidade.

Como ainda não havia nem mesmo coletado a trajetória escolar e universitária da irmã de Danila, combinei encontrar-me com ela na quinta-feira, o que ela concordou. No entanto, assim que se aproximou o horário de nosso encontro, ela desmarcou alegando que estava muito ocupada. Falei a ela que podíamos, então, conversar na sexta-feira, na faculdade mesmo, após a observação que faria na sala de aula dela. Ela concordou. Entretando, após as 12h, enviei a ela uma mensagem perguntando o número de sua sala de aula. Ela respondeu que não sabia. Eu

perguntei se ela estava na faculdade, que eu iria para lá esperá-la, mas ela respondeu que não. Insisti mais um pouco e ela parou de responder às minhas mensagens. Passando das 14:30 ela enviou uma mensagem dizendo que não daria para participar da pesquisa, pois ela iria viajar às 15h. Eu, então, disse-lhe: "É, não vai dar para você participar da pesquisa mesmo. Boa viagem!".

Foi assim que a descrição relatada a seguir acabou centrando-se apenas em uma interlocutora Hixkaryána e somente no espaço da universidade.

PRIMEIRO DIA:

Meu reencontro com Danila ocorreu poucas horas antes do início de sua aula no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA, a qual se inicia às 18:30. Eu estava sentado em uma cadeira próxima à porta de sua sala de aula. Ela foi até mim, perguntou como eu estava e foi logo me dizendo se não sabia se a professora já havia chegado. Eu respondi que estava bem e disse a ela que a professora ainda não havia chegado. Em seguida, perguntei como ela estava e como se sentia agora cursando Direito. Ela respondeu que estava muito bem e que já estava no 4º período do curso. O curso de Direito em questão segue o sistema de ensino Mediado por Tecnologia, também conhecido como Sistema IPTV. Nesse tipo de ensino, as aulas são ministradas, geralmente, por dois professores no Estúdio da UEA em Manaus. As aulas são ao vivo, transmitidas via internet e visualizada pelos alunos através de uma Smart Tv. Abaixo, é possível ver o CESP/UEA no horário noturno.

Figura 21 – Vista noturna do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA.
FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

Fui antes do início das aulas a fim de solicitar à professora que me permitisse participar das aulas. No aguardo da chegada da professora, Danila e eu ficamos conversando sobre sua experiência no curso de Direito. Segundo seu relato, estava muito feliz com o curso, percebeu que o curso tinha tudo a ver com ela. Lembrado que antes ela cursou Administração no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia ICSEZ/UFAM, o qual desistiu para iniciar seu curso de Direito atual.

Danila contou-me que iniciou um estágio em sua área na semana na qual nos encontramos. Ela estava estagiando no Fórum de Justiça de Parintins e estava muito empolgada, lá ela tinha um computador e fazia o registro dos processos criminais, futuramente iria aprender a registrar os casos de conciliação. Naquele momento, ela disse estar com certa dificuldade em conciliar o estágio com os estudos, pois ela trabalhava muito e ainda precisava estudar o conteúdo da disciplina. Nesse dia, por exemplo, ela tinha uma prova de Direito Constitucional, o que tornou o dia bastante desgastante. Ela atribuiu essa dificuldade ao estranhamento dessa nova situação, acredita que a adaptação ocorrerá logo e ela não sentirá mais essa dificuldade.

Sua determinação é tanta, que ela já decidiu que pretende ser juíza, sabe que terá que estudar muito, mas já está determinada a seguir com seus objetivos. Eu disse a ela que já havia percebido nela essa afinidade com a área do Direito, pois, quando conversamos em 2021, ela se mostrou uma pessoa questionadora das condições de seu povo, opinando com clareza sobre os direitos dos povos indígenas.

Durante essa nossa conversa, todos os colegas de Danila que chegavam a cumprimentavam, alguns se aproximavam e perguntavam como estava sendo o estágio, ao que ela respondia que "é muito puxado, mas que é muito bom". Nesse momento, era possível ver o orgulho e a satisfação no seu semblante. Naquele contexto, foi possível também perceber aparentemente a boa relação estabelecida entre ela e seus colegas de turma, que a cumprimentavam com respeito e demostravam ter, de fato, com ela, uma relação de amizade. Perguntei a ela sobre isso, se ela era bem tratada por seus colegas. Ela afirmou que sim, inclusive que um grupo de mulheres jovens que estava próximo a nós eram suas amigas, "suas amigonas".

Quando a professora chegou, apresentei-me, falei sobre a minha pesquisa e solicitei permissão para participar por três dias da aula dela. Ela foi bem receptiva e concordou que eu participasse das aulas. Disse ainda que Danila era uma de suas melhores alunas, muito estudiosa e participativa. A professora, então, convidou-me a entrar na sala para me apresentar à turma, que, também, recepcionou-me muito bem. Apresentei-me e disse que estava fazendo minha pesquisa de Doutorado sobre o povo Hixkaryána e que a Danila era uma das minhas interlocutoras que faziam parte da pesquisa. Olhei para Danila e percebi que ela estava orgulhosa, esperava que ela acabasse revelando uma certa vergonha, mas, ao contrário, ela estava orgulhosa por ser indígena, por ser Hixkaryána. Enquanto seus colegas sorriam, olhavam para ela e soltavam um "Aí, Danila!". Após a apresentação, eu me despedi de todos para que pudessem fazer a prova de Direito Constitucional.

SEGUNDO DIA:

No segundo dia de observação, Danila chegou, mas apresentava uma certa preocupação. Não pude saber o que a preocupava até que a professora avisou à turma que entregaria as provas no intervalo, momento em que todos demonstraram um certo desconforto, sugerindo que a maioria suspeitava não ter tido um bom desempenho na prova. A aula, por sua vez, transcorreu de forma tranquila, dois professores ministravam a aula via TV e os alunos acompanhavam com

a apostila impressa ou virtual (por meio do celular). Uma vez ou outra, os professores esclareciam as dúvidas dos alunos de outros municípios que enviavam seus questionamentos via *chat*. A fim de dar um ar descontraído à aula, eles contavam algum fato curioso relacionado ou não com o conteúdo. Mais tarde, em conversa com a Danila, ela me disse que os professores fugiam um pouco do assunto, mas ela considerava que eles explicavam bem o assunto. De fato, os professores detinham-se bastante num determinado assunto, explorando-o bem, buscando fazer com que os alunos o entendessem. A seguir, é possível visualizar a organização de uma sala de aula cujo curso segue com o sistema IPTV. Há a presença de alunos, de um/uma professor/a presencial e de professores ministrando a aula de um estúdio da UEA, que é transmitido via tv para todos os municípios que oferecem o curso.

Figura 22 – Vista da sala de aula do curso de Direito Mediado por Tecnologia do CESP/UEA.
FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

Enfim, chegou o intervalo e o momento de a professora entregar as provas. Ela foi logo informando que apenas um aluno conseguiu a nota máxima e que o desempenho da maioria não foi tão bom quanto da prova anterior. Conforme ela entregava as provas, percebia-se um ar pesado entre os alunos, pois muitos deles obtiveram uma nota abaixo da média. Logo após as entregas, Danila veio conversar comigo, dizendo que conseguiu a média, que é 6,0, mas que ela costuma tirar notas maiores, na última prova, por exemplo, tirou 9,0. Ela disse que o estágio a atrapalhou, pois ela não pôde se dedicar tanto ao estudo dessa prova. Eu a aconselhei a passar para o Fórum os dias que ela tem prova, assim ela será liberada nesses dias. Ela disse que sabe que tem esse direito, mas, como havia muito trabalho nesse dia, ela não quis solicitar a liberação, entretanto, devido a esse desempenho dela na prova, ela iria solicitar a sua liberação para as próximas provas. O sistema IPTV de ensino é conduzido por meio de módulos, o que exige que as avaliações tenham um intervalo muito reduzido entre uma e outra. Ela e outros alunos me disseram que fazem sempre três provas por módulo e que isso os sobrecarrega, principalmente no caso de alunos que também trabalham.

Continuando nossa conversa, perguntei como estava sua filha e se ela já estava falando hixkaryána, ela respondeu que estava bem e que a menina, já com 5 anos, falava em hixkaryána com a avó, pois a avó quase não fala português. Perguntei se ela tinha ido recentemente à aldeia e ela respondeu que não, mas que iria para Nhamundá na eleição para votar. Falei a ela que vi no *Facebook* que o pai dela está apoiando a atual prefeita e ela disse que da família deles, apenas o pai e a mãe apoiavam a prefeita, que ela, os irmãos e os tios apoiavam a outra candidata. Eu, então, disse a ela que, devido às muitas postagens da prefeita com os Hixkaryána, acreditei que eles todos a estavam apoiando, mas Danila disse que não, que o povo, na verdade, estava muito dividido, muitos não apoiavam a atuação da atual prefeita.

A aula retornou e Danila voltou a ocupar o seu lugar a fim de prestar atenção às explicações dos professores. Ao final da aula, caminhamos até a saída da faculdade e cada uma seguiu seu caminho.

TERCEIRO DIA:

No meu último dia vivenciando com Danila um pouco de sua experiência na faculdade, cheguei lá e a havia apenas seis alunos. A professora e a Danila ainda não haviam chegado. Um dos alunos me disse que, provavelmente, poucos alunos compareceriam naquele dia, pois, como no dia seguinte (sábado de manhã) haveria uma prova, a maioria dos alunos costumava faltar a

fim de se preparar melhor para a prova. Desconfiei que, talvez, a Danila também faltasse, mas ela chegou um pouco antes da aula iniciar.

Durante a aula, quase não se consegue obter dados etnográficos, visto que não há espaço para interação entre professores e alunos, segue-se uma rotina de apenas acompanhar o que é falado e exposto no *slide* pelos professores, alguns alunos apenas ouvem, outros acompanham com a sua apostila física ou virtual e poucos alunos fazem anotações. O momento em que conseguia dados sobre minha interlocutora indígena só ocorria mesmo no intervalo e, particularmente nesse dia, considero que foram muito importantes para a minha pesquisa, pois pude inserir Danila em algumas discussões referentes a temas apresentados na tese, como as relações de contato dos Hixkaryána com os cristãos católicos e evangélicos e o preconceito sofrido por esse grupo étnico.

A seguir, é possível ver o lugar de maior interação dos colegas de faculdade. É uma praça arborizada, com bancos de cimento e algumas luminárias envoltas de cesto de palha.

Figura 23 – Vista noturna da praça do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA.
FONTE: Pesquisa de Campo, 2024.

Assim que a professora anunciou o intervalo, Danila foi até mim e disse que dia de sexta-feira costumava ter poucos alunos na aula, por conta da prova de sábado, que ela só não faltou porque já havia faltado na sexta anterior, mas que, após a aula, ainda iria estudar um pouco mais para a prova, pois queria recuperar sua nota. A seguir, disse-me que iria merendar com suas colegas lá fora. Após ela ter saído, também saí, mas me posicionei em outro banco, a fim de observar esse seu momento com os demais estudantes. Vi uma Danila muito à vontade entre eles, percebia-se uma atmosfera de amizade e respeito, enquanto comiam o lanche, conversavam e riam bastante. Mais tarde, a maioria dos acadêmicos voltaram para a sala e ficou apenas a Danila e mais 3 moças e um rapaz. Eles, então, começaram a me chamara para ir lá com eles, o que acabei fazendo.

Ao me aproximar, a conversa iniciou com uma das alunas dizendo que adorava fazer pesquisa, que sentia falta disso no curso de Direito, que antes ela fazia o curso de História e que lá participou de vários projetos: Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), Residência Pedagógica e projeto de Extensão. Nesse momento, Danila interrompeu para dizer que "aconteceu com ela o que aconteceu comigo, ela teve que abandonar o curso que fazia para ingressar na faculdade de direito". A moça seguiu dizendo que o que mais gostava era de visitar os sítios arqueológicos, como os cemitérios dos japoneses na Vila Amazônia (comunidade da zona rural de Parintins habitada por imigrantes japoneses) e os muitos cemitérios indígenas. Segundo ela, há muita terra preta onde foi construído o aeroporto, mas não existe uma preocupação dos governantes em preservar esses sítios. Ela contou que muitas urnas dos japoneses e dos sateré-mawé foram destruídas por vândalos. Uma outra aluna observou que os japoneses de Parintins não preservaram nada da sua cultura, só mesmo o cemitério, nem parece que são japoneses. Eu, então, falei que isso deve ter acontecido porque, durante a Segunda Guerra Mundial, todos os japoneses foram perseguidos em todos os países que eram contra os países que formavam o Eixo (Alemanha, Itália e Japão). Muitos japoneses e descendentes, com medo, acabaram tentando esconder a sua origem, deixando de praticar alguns aspectos de sua cultura, com o tempo, suas tradições culturais foram esquecidas pelas próximas gerações.

Continuei dizendo que o mesmo aconteceu com muitos povos indígenas, que, por medo de sofrerem agressões físicas e preconceitos, pararam de falar a língua e praticar alguns aspectos de sua cultura. Nesse momento, Danila falou: "sim, nós sofremos muito preconceito". Falei ainda que, inclusive, na minha tese, relato um pouco sobre alguns indígenas que dizem que não se assumiam indígenas, tinham medo de sofrerem preconceito, somente depois que fizeram

parte de algum movimento indígena é que perceberam que ser indígena é motivo de orgulho, por isso hoje eles não têm vergonha de falar sua língua e de se assumir indígena. Perguntei a eles se já haviam estudado no Direito Constitucional sobre os direitos dos povos indígenas. Eles disseram que não. Falei a eles sobre alguns dos direitos e perguntei: "Vocês acham que os direitos dos indígenas foram colocados na Constituição de 1988 assim do nada, por que nossos governantes eram bonzinhos e decidiram pensar nos indígenas? Não. Fizeram isso porque antes ocorreram muitas mobilizações do Movimento Indígenas, que passou a reivindicar seus direitos". Segui dizendo que graças a essas mobilizações que hoje mais indígenas têm se assumido como indígena e lutado por seus direitos.

Disse também que existem até casos de povos indígenas no Nordeste que esconderam que são indígenas por tanto tempo, que, agora que estão se assumindo indígena, estão tendo dificuldade de fazer com que as pessoas acreditem que eles sejam realmente indígenas. Eles, entretanto, esconderam-se porque sofreram muita violência física por parte do conquistador europeu. A fim de relacionar com minha pesquisa e trazer a Danila para a conversa, falei a eles que o mesmo aconteceu com os Hixkaryána, que moravam onde hoje é Faro e, como a ida dos padres para lá, eles se deslocaram para além das cachoeiras, queriam fugir dos padres que batiam muito neles. Até mesmo Nhamundá era território deles, eles moravam em Faro e caçavam cotia em Nhamundá. Durante um tempo, disse a elas, Nhamundá era chamada de Ilha das Cotias. Danila, então, disse que seu pai contava isso, que tudo era dos Hixkaryána, que os padres maltratavam, então o seu povo fugiu para longe, lá para as cachoeiras.

Uma das colegas disse, então, para Danila: "por isso que fiquei sem acreditar quando você falou que era evangélica, porque, queira ou não, quando eles vão pra aldeia acabam um pouco com a cultura". Ela respondeu, "sim, a gente perdeu muito da nossa cultura". Eu olhei para a Danila e disse: "É o que a gente falou naquela outra vez que conversamos, que aquela situação de proibirem vocês mulheres de estudar não dá pra saber se é da cultura do povo Hixkaryána ou é da religião, pois a Bíblia proíbe muitas coisas para as mulheres. Essa mesma colega lembrou que Danila havia contado que as mulheres Hixkaryána não podiam fazer faculdade, que tinham que voltar para a aldeia para se casar, que quando ela contou isso, "ficou sem acreditar". Danila falou: "sim, temos que voltar e temos que casar quando a gente faz 18 anos".

Danila continuou a conversa dizendo que agora que sabem que ela faz faculdade de Direito, andam dizendo na aldeia que contam com ela para voltar para lá para contribuir com o seu conhecimento. Uma de suas colegas disse que não acreditava que ela voltaria a morar lá.

Eu disse que ela não precisa voltar para contribuir com seu povo, pois pode atuar como advogada de seu povo quando eles precisarem. Esse é um modo de contribuir. Uma outra colega disse que lembra que, no primeiro dia de aula, Danila disse que a faculdade de Direito serviria para ajudar o seu povo.

Voltamos para a sala de aula e, quando ela terminou, agradeci à Danila, à professora e aos demais alunos pela receptividade. A seguir, eu me despedi de todos.

3. A escola bilíngue e intercultural

Uma escola bilíngue e intercultural é uma conquista recente entre os indígenas, visto que sua implementação só ocorreu a partir da segunda metade do século XX com a promulgação do Estatuto do Índio de 1973 e, mais tarde, da promulgação da Constituição de 1988, a qual estabeleceu que a escola indígena deveria assumir uma perspectiva específica e diferenciada de ensino, considerando-se os aspectos bilíngues e culturais dos diversos povos indígenas existentes em nosso país. Entretanto, apesar dessa conquista, alguns povos ainda não conseguiram que as escolas de suas aldeias atuem, de fato, de maneira bilíngue e intercultural. São diversos os empecilhos, como: a falta de professores indígenas que dominem ao mesmo tempo a língua indígena e a língua portuguesa, poucos professores indígenas com o Nível Superior, a falta de material didático específico para uma escola bilíngue e intercultural, além de problemas comuns enfrentados pelas escolas públicas brasileira, como estrutura física precária, falta de professores e demais funcionários, de material didático e de expediente ou até mesmo a presença de professores não indígenas desconhecedores da língua e cultura indígena da aldeia onde trabalham, dentre outros.

O início do processo de educação bilíngue no Brasil iniciou-se quando a FUNAI contratou o SIL, após o Estatuto do Índio de 1973 estabelecer que o ensino nas aldeias deveria ser em língua indígena. De acordo com Ferreira (2001), o ensino bilíngue assumido pelos missionários do SIL dava a credibilidade científica e compromissada com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, visto que esta missão religiosa possuía, até aquele momento, o reconhecimento por parte dos intelectuais latino-americanos (México, Peru e Brasil). Além disso, o modelo de ensino bicultural do SIL agiria no sentido de integrar o indígena à sociedade dominante, "[...] uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas (p. 77). A atuação do SIL nessas escolas, entretanto, foi suspensa em definitivo na década de 1990,

visto que, segundo Gorete Neto (2022), constatou-se que essa missão religiosa, na verdade, objetivava "[...] traduzir a Bíblia e converter os indígenas ao cristianismo, ao invés de construir escolas que respeitassem a realidade indígena" (p. 216).

O ensino bilíngue conduzido pelo SIL no T.I. Nhamundá-Mapuera teve início no ano de 1950 entre os Waiwai, habitantes do lado paraense desse Território, cujas aldeias localizam-se, em sua maioria, às margens do rio Mapuera. Câncio (2017) afirma que a educação escolar foi introduzida por uma missão religiosa comanda por Desmond Derbyshire do SIL. Antes, porém, os missionários descreveram a língua waiwai e somente depois passaram a ensiná-la aos indígenas. Nesse processo, traduziram a Bíblia (o Antigo Testamento) para a língua indígena, visto que tinham o propósito de converter os indígenas ao protestantismo. Dona Irene, missionária responsável pela alfabetização, ministrava a aula apenas em língua waiwai, o que configurava a escola como monolíngue em língua indígena. O processo de ensino durava até a 4ª série do Ensino Fundamental (atual 5º ano), entretanto, no caso dos alunos que alcançavam esta última série, acabavam estudando essa mesma série nos anos seguintes. Após algumas reivindicações, os Waiwai conseguiram que as aulas também contemplassem a língua portuguesa. Atualmente, a escola indígena nessa região, apesar dos problemas pedagógicos e administrativos enfrentados, assumiu uma configuração bilíngue e intercultural, com a alfabetização em waiwai até o 5º ano do Ensino Fundamental I e com o ensino do português como segunda língua do 6° ao 9° do Ensino Fundamental II.

No lado amazonense desse território, a região do Nhamundá, a escola também foi iniciada por Desmond Derbyshire, que contactou o povo Hixkaryána em 1959. Há registro da produção de uma cartilha em língua hixkaryána no ano de 1961 (SIL, *apud* Barros, 1993, p. 406). Essa cartilha é ainda hoje usada para a alfabetização em língua materna. Segundo relatos dos 04 interlocutores indígenas participantes desta pesquisa que estudaram na aldeia Kassauá, o processo de alfabetização dos Hixkaryána foi similar ao dos Waiwai, pois estudavam em língua Hixkaryána até a 4ª série e, quando alcançavam esta última, continuavam repetindo os estudos nesta série.

Por essa razão, embora oficialmente a escola do Kassauá tenha sido reconhecida como bilíngue, Arão, Zaqueu, Guilherme e Narciso reconhecem que só aprenderam a língua portuguesa quando foram estudar na escola técnica do Juruá-Estrada (zona rural de Nhamundá-Am). Mas um melhor entendimento da língua só ocorreu mesmo quando passaram a morar e a estudar em Nhamundá (sede do município). No que se refere à Milene, que estudou na aldeia e depois na cidade de Nhamundá, ela também afirma que só aprendeu português quando passou

a estudar na cidade. Esses indígenas relatam, inclusive, que a dificuldade na língua foi um dos grandes desafios enfrentados na escola dos não indígenas. Atualmente, já se tem um estudo em língua portuguesa como segunda língua na aldeia, que inicia a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e segue até o Ensino Médio.

No que se refere ao ensino praticado pelo SIL, Barros (1993, p. 409-410) observa que:

> A prática educativa do SIL no Brasil esteve mais voltada aos cursos de 'Literatura Indígena', forma encontrada para difundir a escrita em língua indígena, além de preparar alguns índios para a função de ajudantes de tradução. O direcionamento dos cursos de Literatura Indígena para a formação de auxiliares em tradução bíblica se encontra no tipo de programa seguido.

Como se pode verificar, fazendo uso do espaço da escola, foi possível ao SIL estudar as línguas waiwai e hixkaryána e preparar os indígenas para auxiliar os missionários na tradução da Bíblia. De posse da tradução do Velho Testamento para o waiwai e o Novo Testamento para o hixkaryána, esses missionários conseguiram converter quase a totalidade da população indígena desse território. Por conta dessa conversão, os Hixkaryána deixaram de lado algumas de suas práticas culturais, vistas como pecados por esses missionários.

Para uma melhor compreensão do ensino bilíngue adotado nas escolas em território indígena desde o início de sua implementação, vamos considerá-lo a partir de três modelos segundo Hornberger (1991, *apud* Mello, 2010): o bilinguismo transicional, o bilinguismo de manutenção e o bilinguismo de enriquecimento. O modelo transicional foi o assumido pelo SIL ao implementar a escola bilíngue em terras indígenas brasileiras, visto que este modelo faz uso da língua minoritária como meio de instrução inicial e a ser suplantada posteriormente pela língua majoritária. As crianças são alfabetizadas na língua minoritária até que consigam transitar para a língua majoritária e, com isso, possam ser integrados às crenças, aos valores e aos aspectos culturais da sociedade dominante.

Sobre esse modelo de bilinguismo transicional, D'angelis (2003, p. 40) afirma que sob a aparente valorização da língua, há, na verdade, uma desvalorização das línguas maternas, conforme a transcrição a seguir:

> É um grande erro ou uma grande ingenuidade (ou uma grande mentira, quando é uma alegação do SIL) pensar que esse tipo de programa *valoriza* a língua indígena só porque ela é usada na escola, nas séries iniciais, inclusive para a alfabetização. De verdade, programas de bilinguismo transicional *desvalorizam as línguas maternas*,

> porque a criança compreende claramente que se sua língua só serve para falar em casa, mas não serve para aprender nada! Tudo o que é interessante, e tudo o que existe para se ler, está em Português (grifo do autor).

O modelo de bilinguismo de manutenção é o que se percebe hoje na escola indígena do Kassauá, pois, apesar de algumas dificuldades físicas e pedagógicas enfrentadas pela escola, há uma prática de ensino voltada para manutenção da língua hixkaryána e para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Os Hixkaryána, como já demonstrado em capítulos anteriores, valorizam a sua língua e fazem uso dela não só na aldeia, mas também na cidade. Além disso, reconhecem que precisam também aprender o português a fim de que possam se apropriar dos mesmos bens e direitos adquiridos pela sociedade majoritária. Esse modelo, além de agir no sentido de manter a língua minoritária, busca a "[...] reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional" (Mello, 2010, p. 130).

O modelo de bilinguismo de enriquecimento não ocorre no Brasil, visto que nesse modelo intenta-se adicionar uma língua minoritária tanto para os grupos minoritários quanto para os majoritários. O objetivo é "[...] elevar o *status* da língua minoritária no contexto da escola e da comunidade, ao mesmo tempo em que estabelece uma política multilíngue de fato" (Freeman, *apud* Mello, 2010, p.131). Refletindo aqui sobre o falante bilíngue, sabemos que, em nosso país, a maioria da população não indígena é monolíngue em português e não tem interesse em se apropriar de qualquer língua indígena, visto que os indígenas e as línguas que falam são marcados negativamente, sendo visto como inferiores pela sociedade majoritária.

Afonso (2014, p. 15) considera que a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, é responsável por criar a "[...] carreira própria do magistério indígena e concurso público diferenciado para ingresso na carreira", o que foi de fundamental importância na constituição de uma escola bilíngue e intercultural, visto que são os professores da etnia da comunidade que melhor possuem os conhecimentos referentes à realidade indígena. São eles que, de fato, compreendem seus costumes, sua língua e sua história. Considerando que os professores precisavam de uma formação que os preparasse adequadamente para atuar numa escola com essa proposta de ensino, a resolução estabeleceu as diretrizes para a criação de cursos de formação para professores indígenas, o que, como consequência, culminou na criação de cursos de Nível Superior pensados para esse público e na elevação do número de indígenas nas universidades

brasileiras. No caso dos Hixkaryána, foi justamente um curso de licenciatura intercultural indígena que lhes oportunizou seu primeiro acesso ao Nível Superior.

D'Angelis (2003) argumenta que, nesse desafio da escola indígena bilíngue e intercultural, o professor indígena assume uma posição muito difícil, pois, embora busque oportunizar aos alunos um diálogo entre culturas e fazer com que eles valorizem o seu povo, sabe que é a cultura do não indígena que lhes dará as maiores e melhores oportunidades. Somando-se a isso há algumas deficiências nos cursos de formação que não dão conta de preparar o professor para uma escola bilíngue e intercultural, pois desconsidera-se que, mesmo nas situações nas quais o professor é bilíngue, ele precisa não só de uma formação pedagógica que considere a especificidade da escola indígena, como também necessita desenvolver habilidades para o ensino, visto que atuarão "[...] em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além na sua formação" (p.35).

Silva e Bassani (2017, p. 17) evidenciam, por meio do relato do professor indígena Paulo Kavopi (etnia Kurâ-Bakairi) exposto a seguir, a necessidade de uma formação pedagógica centrada no diálogo entre culturas e no bilinguismo e que dê bases teorias e metodológicas ao professor indígena, pois, mesmo que o professor seja da etnia da comunidade, fale a língua e vivencie aquele meio cultural, ainda assim, necessita de um curso de formação que lhe prepare para essa escola diferenciada.

> Atualmente para que nossa escola melhore acredito que precisamos melhorar nossa prática pedagógica, **precisamos ensinar do nosso jeito, nosso próprio sistema, falando de nossos animais, alfabeto porque é a base**. Falta muito recurso para a gente conseguir trabalhar assim em nossa sala de aula, por isso, precisamos nos esforçar mais. Temos uma dificuldade muito grande em dar aula em nossa língua, falo pela minha própria experiência porque levei muito tempo para entender isso. **Nossos professores precisam conhecer melhor a nossa língua para poder ensinar na sala de aula, não é porque somos falantes que sabemos dar aula em nossa língua**. (grifo meu).

Pensando na melhoria nos cursos de formação de professores indígenas, D'Angelis (2003) sugere que a formação seja pautada no conhecimento linguístico, mais especificamente sobre a estrutura da língua, a variação e a mudança linguística e os usos sociais da língua materna e da língua portuguesa, tanto na forma oral, quanto na forma escrita. O professor precisa também de uma formação que lhe permita ensinar línguas, compreender o que é bilinguismo e saber como ministrar um ensino bilíngue, como ensinar o português como

segunda língua. A formação deve ainda apresentar métodos de ensino que permitam ao professor abordar outros conhecimentos (ciências, matemática, geografia e história) a partir da perspectiva indígena. Como a escola da aldeia se vê envolvida num embate cultural, pode-se, durante os cursos de formação, buscar o apoio da antropologia, não de uma antropologia de gabinete universitário, mas sim de uma antropologia aplicada, visto que "[...] se exige mais do que 'bom conhecimento' das sociedades interagentes: é preciso um profundo conhecimento delas e uma atitude pedagógica e política apropriada" (p. 38).

Embora muitos povos indígenas saibam que os professores de suas escolas precisam de cursos de formação que contemplem os objetivos da escola indígena e solicitem esses cursos às secretarias de educação e demais instâncias administrativas, poucos são os povos que são atendidos quanto a sua solicitação. Para agravar ainda mais a situação, a maioria das escolas não possui material didático específico, o que faz com que os alunos indígenas recebam um ensino pautado na língua e nos conhecimentos da sociedade majoritária. É o que Matos (2020) percebeu ocorrer com o povo Javaé, habitantes da Ilha do Bananal (TO), que, por não ter material específico para os estudantes indígenas, o ensino acaba por ocorrer de forma descontextualizada, "[...] visto que tais livros retratam uma realidade bem distante daquela vivenciada pelas comunidades indígenas, dificultando, assim, a aprendizagem e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos" (p. 14).

Os Hixkaryána passam por uma situação similar na aldeia Kassauá com o Ensino Médio mediado por Tecnologia. Lucas (2014, p. 81) observou que os conteúdos ministrados pelos professores do Centro de Mídias da Seduc-Am não têm muita relação com a realidade dos alunos indígenas, tendo como agravante o fato de não "[...] fazerem diferenciação entre o ensino dirigido às comunidades rurais e às indígenas". Somando-se a isso, há a ainda a situação dos professores indígenas não dominarem o "[...] português a ponto de compreenderem o que está sendo ensinado no estúdio de gravação". Possivelmente, essa compreensão torna-se mais difícil porque o conteúdo ministrado contempla uma realidade bem distante da vivenciada na comunidade.

Para que a interculturalidade ocorra, é necessário ao professor não só o conhecimento de ambas as culturas, a indígena e a não indígena, mas também o conhecimento teórico e metodológico que lhe permita tanto um diálogo entre culturas, conforme Candau (2016), quanto o desenvolvimento do senso crítico no aluno, conforme Walsh (2021). O espaço da sala de aula que propicia o diálogo e instiga a criticidade faz com que o aluno valorize e respeite as diferenças culturais, ao mesmo tempo que questiona as relações de poder da sociedade. Assim,

um aluno indígena, reconhecendo-se numa condição de subalternidade, consegue buscar meios de lutar por seus direitos e transformar a sua realidade. A escola intercultural almejada pelos povos indígenas, apesar dos muitos desafios enfrentados, já é uma realidade vivenciada em algumas comunidades indígenas, como é o caso dos Kambeba e Tapirabé.

Fonseca (2018), em pesquisa realizada com os Kambeba de uma escola municipal da Barreira da Missão, Comunidade Betel, no Município de Tefé-AM, constatou que os professores indígenas têm se empenhado em introduzir, em suas aulas, alguns elementos culturais desse povo, apesar de a escola não receber o apoio necessário para que os professores possam aplicar métodos de ensino intercultural voltados para essa escola. Além da falta de recursos estruturais e de material pedagógico, os professores não recebem uma capacitação específica para um ensino bilíngue e intercultural. Soma-se a isso o fato de atuarem na escola professores não indígenas que ministram aula sem considerar a especificidade cultural dos Kambeba, pois não possuem uma formação voltada para atuar em escolas indígenas.

Durante as aulas, os professores indígenas buscam implementar uma interculturalidade que, segundo Fonseca (2018), não assume uma perspectiva crítica, mas apenas funcional[9], visto que não instigam no aluno a reflexão e os questionamentos sobre a condição social assimétrica vivida pelos povos indígenas. Entretanto, já há um caminho para a interculturalidade, pois os professores apoiam-se na cultura indígenas para ensinar os conteúdos escolares, como o grafismo, a música, a dança, a pintura corporal, atividades com objetos do cotidiano indígena e a revitalização da língua materna. Como os Kambeba dessa comunidade perderam a língua, fazem questão de ter um professor bilíngue, que ministra aula para os alunos (de segunda-feira a quinta-feira) e para toda a comunidade (na sexta feira). Esse professor é quem ensina, além da língua kambeba, sobre a dança, os rituais da menina moça, a história do povo, as pinturas corporais e as formas de expressão através do grafismo. Os demais professores auxiliam na construção e fortalecimentos da língua e desses aspectos culturais trabalhados pelo professor bilíngue durante as aulas.

Quanto aos Tapirapé (habitantes da região da serra do Urubu Branco, no Mato Grosso), Paula (1999, p. 88) compreende que a interculturalidade na escola da comunidade não se reduz a seguir um "[...] modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas [...]". A escola Tapirapé assume a configuração de um espaço que viabiliza a reflexão sobre a vida do próprio povo,

[9] Na próxima subseção, será discutida com mais profundidade a diferença entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica.

considerando-se as contradições "[...] presentes nas relações entre as diferentes sociedades[...]". A escola para esse povo é vista como algo capaz de fornecer instrumentos na luta pela terra e pelos demais direitos. Na escola, por exemplo, é possível aprender a decifrar os mapas que são apresentados aos indígenas por técnicos da Funai e fazendeiros quando se discute sobre os limites da área indígena.

A comunidade defende que o conhecimento Tapirapé deve estar presente em sala de aula, a fim de se evitar a destruição dos aspectos culturais que sustentam a sua identidade étnica. Para tanto, nas aulas, os professores, que são todos indígenas, partem de temas relacionados a algo vivenciado pela criança, seguindo o método de ensino a partir de temas geradores, conforme o método de ensino de Paulo Freire. Paula (1999, p. 87) apresenta algumas aulas trabalhadas pelos professores a partir dos seguintes temas: a caçada de porcão, os filhotes de marimbondo, a onça e os peixes. Tais temas recebem intensa participação dos alunos por meio de dramatização, pesquisa, organização de gráficos e tabelas, montagem de cartaz, desenhos, pinturas, audição de histórias, músicas, dentre outros. Há ainda, durante algumas aulas, a presença de um indígena idoso contanto histórias tradicionais. Verifica-se nessa escola, portanto, que: "O que acontece na sala de aula não está desvinculado do que está acontecendo na vida da comunidade".

São ações pedagógicas como as relatadas anteriormente que têm possibilitado nas aldeias a implementação de uma escola indígena bilíngue e intercultural, apesar do pouco apoio recebido das instituições públicas responsáveis pela educação. De acordo com Matos (2020, p. 11), apesar de assegurada em nossas legislações, a educação escolar voltada aos povos indígenas está longe de se tornar aquela capaz de proporcionar aos estudantes indígenas "a preservação e a vivência de suas respectivas culturas e o acesso aos conhecimentos científicos da sociedade envolvente, que os permitam interagir com essa sociedade e se posicionarem de forma mais igualitária". Resta a cada comunidade indígena, portanto, lutar diariamente para que as legislações sejam cumpridas e suas escolas assumam, de fato, uma configuração bilíngue e intercultural.

4. Interculturalidade na escola da cidade

Com discutido nos capítulos anteriores, já é assegurado ao indígena o direito a ter, na aldeia, uma escola indígena intercultural e bilíngue. E, mesmo com relação às escolas não indígenas, o governo defende, como estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais –

PCN, a necessidade e urgência da instituição escolar contemplar conteúdos que valorizem as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, a fim de permitir ao aluno reconhecer o Brasil em toda a sua complexidade. Entretanto, quando o indígena passa a frequentar a escola da cidade, segundo Candau (2016), é recebido, na maioria das vezes, como um problema que não se pode ou não se quer enfrentar, isto é, ou a escola não consegue assumir uma postura que traga para a discussão as questões de identidade, diferença e representação, ou ela, simplesmente, prefere não adentrar em um terreno crítico e transformador, capaz de mudar os *status quo* de um mundo que oprime, exclui e classifica.

Embora, como informado no capítulo 2, os Hixkaryána, atualmente, possam estudar na aldeia até o Ensino Fundamental II de forma presencial e o Ensino Médio via sistema IPTV, alguns buscam uma maior qualidade de ensino na cidade, por isso, muitos ainda migram para Nhamundá a fim de seguir com seus estudos. No ambiente escolar da cidade, deparam-se com uma língua e um modo de vida que difere muito do seu, algumas vezes conseguem encontrar apoio em professores e colegas, outras vezes encontram preconceito e discriminação. Danila Feroye, indígena Hixkaryána interlocutora desta pesquisa, foi uma dessa crianças que chegou à escola não indígena e se deparou com o preconceito por parte de outras crianças, percebia isso no modo que olhavam para ela, na falta de interesse delas em fazer amizade com ela e em alguns outros comportamentos ofensivos. Embora os professores tenham-lhe direcionado todo um cuidado e atenção, não agiram no sentido de conscientizar os alunos não indígenas sobre o respeito à diferença física, linguística e cultural do povo Hixkaryána. Danila conta que foram necessários 7 anos de assimilação do português para que ela fizesse parar as atitudes preconceituosas, pois ela passou responder a qualquer uma dessas atitudes. Ela afirma que o preconceito (ao menos o velado) só acabou quando ela começou a se "defender, a não ficar calada".

Como se pode perceber, essa escola em Nhamundá não assumiu esse encontro de culturas como, nas palavras de Candau (2016), um desafio pedagógico a ser solucionado. Essa teórica argumenta que o contato entre culturas é uma realidade nas escolas e precisa ser assumido como um desafio pedagógico que precisa de solução. Isso porque uma escola que se configura como um ambiente hostil para o indígena pode fazer com que esse aluno se depare com dificuldades acentuadas de socialização com os demais colegas, acabe por não assimilar o conteúdo como deveria, sofra com o preconceito por ser indígena, dentre outras situações. No relato a seguir, de uma estudante indígena Kadiwéu e Terena, apresentado na pesquisa de Mestrado de Farias (2014), é possível constatar os grandes desafios enfrentados pelo indígena

na escola não indígena: preconceito interétnico, falta de empatia da professora e a prática de um processo de ensino-aprendizagem que desconsidera e desprestigia o outro.

> Confesso que foi muito difícil estudar em uma escola de não indígenas. Nesse período, não consegui fazer nenhuma amizade na escola, nem mesmo fora dela, com crianças de minha idade, acredito que pelo fato de ser indígena, pois havia uma grande rejeição por parte das pessoas não indígenas.
>
> Estudar na escola não indígena, ainda criança, foi muito sofrido em diversos aspectos, social, econômico e principalmente psicológico. Durante esse período, sofri muitos preconceitos na escola não indígena, a maioria das vezes partindo da minha própria professora, de sala de aula, ela sempre dizia "como que índio não sabe nada mesmo", referindo-se a mim, porque eu não conseguia acompanhar os conteúdos. Ela explicava os conteúdos rápido demais e, quando eu tinha a coragem de perguntar alguma coisa referente ao conteúdo, ela sempre dizia que eu não prestava atenção (Farias, 2014, p. 152).

Percebe-se nesse relato, que, diferentemente de Danila, essa estudante Kadiwéu e Terena não teve, sequer, o apoio da professora, sofreu preconceito por parte dela que, inclusive, incentivava a todos naquela sala a ter a mesma visão pejorativa sobre o indígena ao dizer em sala "como que índio não sabe nada mesmo". Guilherme Txehkeko, indígena Hixkaryána, relata que, quando foi estudar na sede do município de Nhamundá-Am, seus colegas de aula, frequentemente, recusavam-se a formar grupo com ele para a realização de trabalhos. A professora, então, intermediava esses conflitos, sempre esclarecendo a todos a necessidade de apoiar e respeitar o colega. Guilherme, ao rememorar esta situação, primeiramente a justifica dizendo que seus colegas podem ter agido assim porque ele era muito tímido, quase não falava com ninguém, depois, entretanto, reconhece que essa era uma atitude de preconceito por ele ser indígena, a qual era comum não só na escola, mas também na cidade. Verifica-se, então, que a escola inclusiva e aberta à diferença, à interculturalidade está longe de existir. Embora, comumente, as escolas realizem eventos e projetos culturais, nas quais os alunos apresentem a história, a língua e a cultura de povos diversos ou afirmem que o indígena contribuiu significativamente com o Brasil, ainda assim, o espaço escolar, por não problematizar a interculturalidade, dissemina e perpetua a discriminação e o preconceito.

No caso de Zaqueu Feya e Narciso Kawanama, que estudaram na Escola Técnica do Juruá Estrada (zona rural de Nhamundá-Am), dizem não ter sofrido preconceito. A razão para isso deve ser o fato de, apesar da proximidade desse interior com a sede do município, a maioria de seus alunos serem indígenas, que foram inseridos num projeto escolar que visava formar técnicos agrícolas, com a clara intenção governamental de integrar o indígena aos ideais

nacionalistas, fornecendo-lhes uma profissão e inculcando neles o interesse pelo trabalho nos moldes da sociedade não indígena, ou melhor, das concepções capitalistas. Quando seguiram com seus estudos em Nhamundá, fazendo um curso supletivo de Nível Médio, que durou apenas um ano, afirmam não ter sofrido preconceito. Situação que mudou quando ingressaram na universidade e foram agredidos verbalmente pela própria professora, situação que será melhor detalhada no capítulo 4.

De acordo com Skliar e Duschatzky (2000 *apud* CANDAU, 2008), a diversidade tem sido enfrentada de três maneiras distintas, mas nenhuma delas assume uma perspectiva cultural, visto que apenas assumem os seguintes imaginários sociais referentes à alteridade: 1- O outro como fonte de todo o mal; 2- O outro como sujeito pleno de um grupo cultural; 3- O outro como alguém a tolerar.

Na primeira perspectiva apresentada por esses autores, "o outro como fonte de todo o mal", tem-se uma visão binária e dicotômica sobre o outro. De um lado, no lado do eu, posicionam-se os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. No outro lado estão os "outros", vistos como maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Estes últimos acabam passando por todo um processo de eliminação, neutralização, silenciamento, dominação ou subjugação. É o que ocorre, por exemplo, quando se atribui o fracasso escolar a características sociais ou étnicas dos alunos. Percebemos isso justamente no caso da professora que afirma que "índio não sabe nada mesmo".

Na segunda perspectiva, "o outro como sujeito pleno de um grupo cultural", não se reconhece as diferenças étnicas, a cultura é vista como algo homogêneo, que não merece ser problematizado. Tal perspectiva é assumida por muitas escolas ao reduzir as discussões culturais a aspectos folclóricos e a festejos escolares. Ao contrário do que muitos acreditam, o fato de se realizar eventos folclóricos na escola não significa que exista um respeito e valorização da diferença, pois as características culturais de cada grupo indígena não são reveladas, não se conhece as suas especificidades étnicas e culturais, o que é evidenciado na escola é uma representação falsa, fantasiosa, espetaculosa e folclórica dos povos que já habitavam o Brasil muito antes da colonização portuguesa.

Na terceira perspectiva, "o outro como alguém a tolerar", reconhece-se a diferença sem incitar, no entanto, a tomada de posição em relação a valores presentes na cultura contemporânea, ou seja, evita-se polemizar ou questionar a ordem vigente, assumindo apenas uma postura conciliadora com as diferenças étnicas e culturais. Essa atitude conciliadora e de tolerância nada mais é do que os ideais (neo)liberais propagados pelo sistema capitalista, o qual,

sob o aparente reconhecimento e respeito da diversidade étnica, intenta manter os subalternizados conformados com a sua situação, já que estão alheios ao fato de que a sua situação de desigualdade se deve às atuações do sistema capitalista, cuja ação é, na verdade, apenas pautada pelo interesse mercadológico. Também é possível perceber esse comportamento quando a professora impõe aos demais alunos que aceitem o Guilherme no grupo, dizendo que ele merece respeito, sem problematizar o porquê de deixarem de assumir um comportamento preconceituoso.

Os indígenas estão na escola do "branco", não se pode mais ignorar isso, deve-se sim enfrentar esse desafio de forma coletiva, ou seja, todos aqueles envolvidos no processo pedagógico precisam buscar uma solução que permita ao aluno indígena não só apropriar-se da língua, do conhecimento e do modo de vida dos "brancos", mas também valorizar a sua própria identidade, o seu eu que, ao mesmo tempo em que difere, em alguns aspectos, do não indígena, o aproxima do seu grupo étnico. A escola precisa assumir uma perspectiva de educação que propicie o diálogo entre culturas, uma educação intercultural, que, segundo Candau (2016), assume a diferença como riqueza, haja vista que:

> [...] Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2016, p. 808-809).

Embora esse diálogo entre culturas não tenha ocorrido com a abrangência necessária, foi possível constatar a sua presença na atuação de uma professora em uma escola na cidade de Nhamundá, a qual relata que, certa vez, ao receber uns alunos indígenas no Ensino Fundamental I, decidiu organizar um projeto com a finalidade de se conhecer mais sobre os Hixkaryána, assim, alguns alunos indígenas cantaram na sua língua, contaram um pouco de sua cultura e falaram um pouco sobre algumas expressões de sua língua. Esse evento, segundo a professora, foi muito proveitoso, pois os alunos não indígenas gostaram muito de saber mais sobre os seus colegas indígenas. Possivelmente, foi uma ação importante também para os Hixkaryána, os quais, nesse processo de apropriação do português e do conhecimento não indígena, são incentivados a valorizar a sua língua, cultura e identidade.

Infelizmente, essa não é uma prática comum, a maior parte dos alunos não indígenas conclui o Ensino Médio sem nunca ter compreendido quem são os Hixkaryána, os quais acabam

sendo imaginados como pessoas tão diferentes que não se pode ter com eles uma relação de amizade e respeito. Uma ação pedagógica como essa dá a oportunidade de os alunos não indígenas terem acesso a uma outra imagem sobre o povo Hixkaryána, pois, antes desse momento, tudo o que podem ter ouvido foram comentários pejorativos sobre esses indígenas. Atitudes como essa, para ter o alcance e o resultado necessários, precisam ser assumidas por muito mais do que uma professora, como defende Candau (2016), devem ser assumidas por todo o coletivo pedagógico, todos nas escolas devem ter o compromisso com uma pedagogia intercultural, a qual contribui para um diálogo entre culturas e possibilita que enxerguemos a diferença como riqueza.

Para Walsh (2012), entretanto, o interculturalismo deve assumir uma postura que vai além de um diálogo entre culturas, pois somente assim poderemos romper com o quadro vigente e promover todo um processo de decolonização. A autora argumenta que, apesar da evidente diversidade étnica e cultural, ainda vivenciamos em nossa sociedade situações de racialização, inferiorização e desumanização de uma parcela expressiva da população. Embora tenha-se tornado comum, em todas as esferas, o tema interculturalismo, é necessário que se compreenda que dele se servem concepções distintas: uma que serve à estrutura social vigente (interculturalismo funcional) e outra que busca questionar tal estrutura (interculturalismo crítico), haja vista que intenta revelar a condição de subalternidade e colonialidade ainda fortemente presente em todo o país.

Segundo essa autora, vivemos dentro do sistema mundial capitalista, que se esconde atrás de um discurso liberal multiculturalista. Sabemos que o sistema capitalista parte de padrões de poder baseados na exclusão, negação, subordinação e controle, então não é possível pensar que, com o reconhecimento da diversidade e promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico colonialista seja dissolvido. Atualmente, tudo o que se busca é a continuidade dos projetos globais, os quais estão ligados aos projetos de neoliberalização e necessidades de mercado. Esse público multicultural revelou-se um mercado substancial para o sistema econômico vigente em nosso país, por isso propagam um falso discurso de reconhecimento e respeito à diferença que convence uma grande parcela da população.

Diante disso, afirma Walsh (2012), temos vivido, na verdade, uma interculturalidade funcional, visto que esta funciona a serviço dos ideais capitalistas. Nesse sentido, reconhecimento e respeito pela diversidade nada mais é do que uma nova estratégia de dominação que, por meio da retórica discursiva do multiculturalismo, ofusca a diferença e mantém a população numa condição de subalternidade e colonialidade, pois não se aponta para

a criação de mais igualdade, mas sim para o controle do conflito étnico e para a conservação de estabilidade social. Incluem sim os grupos historicamente excluído, mas apenas com o intuito de impulsionar os imperativos econômicos (neo)liberais da acumulação capitalista. A perspectiva intercultural funcionalista, mesmo disseminando um discurso de convivência e tolerância, não se interessa em problematizar a desigualdade socia e cultural, agindo, portanto, como uma nova estratégia de dominação e colonialidade. Essa interculturalidade funcional seria, então, uma nova lógica multicultural do capitalismo global, compreendido como:

> [...] uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e esvaziando-a de seu significado efetivo e tornando-a funcional nesta ordem, expandindo os ditames do neoliberalismo e do sistema-mundo (WALSH, 2012, p. 64, tradução minha).[10]

Walsh (2021) propõe que se faça uso de uma interculturalidade crítica e que esta deve ser utilizada como ferramenta pedagógica, uma vez que ela questiona continuamente a racialização, a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder, além de visibilizar diferentes formas de ser, viver e saber. A autora compreende, conforme citação a seguir, que uma pedagogia pautada na interculturalidade crítica possibilita uma transformação na realidade social, fazendo com que grupos subalternizados ajam no sentido de desfazer as amarras dos resquícios do colonialismo presentes em nossa sociedade.

> Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia, e uma aposta e prática pedagógica, que reencena a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar diferentes processos, práticas e condições. Desta forma, a pedagogia se estende além do sistema educacional, do ensino e transmissão do conhecimento, e como um processo e prática sociopolítica produtiva e transformadora com base em realidades, subjetividades, histórias e lutas do povo, vividas em um mundo governado pela estruturação colonial (Walsh, 2021, p. 13-14, tradução minha).[11]

[10] No original: [...] una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola e vaciándola de su significado efectivo, y volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a la expansión del neoliberalismo y los dictámenes del sistema-mundo.

[11] No original: Como proyecto político, social, epistémico y ético, la interculturalidad crítica expresa y exija una pedagogía, y una apuesta y práctica pedagógica que retoman la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintos. De esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial.

Verifica-se, portanto, que, no caso dos povos indígenas, a apropriação dos conhecimentos não indígenas e da língua portuguesa viabilizada pelas escolas e universidades pode ser um caminho para o interculturalismo crítico defendido por Walsh (2012). Entretanto, três dos homens Hixkaryána participantes dessa pesquisa foram unânimes em afirmar que sua postura política e consciência quanto à necessidade de luta pelos direitos dos povos indígenas só ocorreu após terem concluído a universidade, visto que passaram a participar do movimento indígena, de reuniões e assembleias que discutiam direitos e mobilizações. O indígena Zaqueu Feya, que além de professor, é o Cacique Geral, afirma que sempre teve essa consciência sobre o direito dos povos indígenas, que sempre foi bastante atuante na aldeia e que não foram a escola ou a universidade as responsáveis pela sua postura crítica diante dos direitos do seu povo. Constata-se, assim, que nem a escola, nem a universidade, assumiram uma perspectiva intercultural crítica na vida desses interlocutores indígenas.

A interculturalidade crítica, segundo a autora, busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não só articulam o diálogo de diferenças dentro de um quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, como também incentivam a criação de "outros" modos de pensar, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver. Diante disso, tanto a interculturalidade crítica, quanto a decolonialidade configuram-se como projetos, processos e lutas que são tecidos conceitual e pedagogicamente, incentivando a força, iniciativa ético-moral e agência que questionam, interrompem, agitam, rearmam e constroem. Agindo dessa maneira, a escola estaria fazendo uso do que a autora chama de "pedagogia decolonial".

5. O espaço da universidade

A busca pela escolarização tem se intensificado entre os indígenas do Brasil, os quais veem, na escola formal, uma oportunidade de se apropriar da língua portuguesa e dos conhecimentos dos não indígenas a fim torná-los instrumentos na luta pelos direitos dos povos indígenas. Diante disso, atualmente, já é bastante expressiva a presença de homens e mulheres indígenas não apenas nas escolas do ensino regular, mas também nas universidades, com cursos voltados tanto para as áreas de Licenciatura, quando para as demais áreas do conhecimento. Tornou-se comum entre os indígenas o uso de expressões como "ocupação" e "território" para se referir a presença de acadêmicos indígenas nas universidades, as quais são um espaço de poder antes só acessível a não indígenas.

Segundo Jodas (2019, p. 182), o termo ocupar, tradicionalmente utilizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST no sentido de se apropriar de terrenos ou moradias nos quais não reside ninguém, passou a ser assumido como uma categoria que representa o ato de se apropriar do espaço da universidade, sendo que essa ocupação não é apenas física, é também mental e espiritual, visto que os povos indígenas "[...] ocupam espaços universitários, como é o caso das mesas redondas, apresentações e debates de trabalho e ocupam os espaços da universidade com as cores, as penas, as músicas e os passos indígenas". Alves (2019) observa que a universidade vem assumindo para o indígena a configuração de um território reivindicado, sendo compreendida "[...] como um importante espaço de empoderamento, meio de socialização, de construção de narrativas, de produção e veiculação do conhecimento científico [...]" (p. 60). O conhecimento viabilizado pela universidade assume, então, uma configuração política, "[...] para entre outras coisas ampliar os conhecimentos sobre o mundo e se instrumentalizar na luta frente ao Estado e suas políticas de desenvolvimento que oprime e violenta os direitos dos povos indígenas" (p. 59).

O interesse por uma formação universitária se intensificou entre os indígenas a partir do momento em que nossas legislações estabeleceram que as escolas indígenas deveriam praticar um método de ensino diferenciado (bilíngue e intercultural) e reconheceram a categoria "professor indígena". Assim, de início, o interesse no ensino superior centrou-se nos cursos de licenciatura, a fim de suprir a necessidade de professores indígenas nas escolas da aldeia. Depois, passou-se a buscar uma formação em cursos diversos, com o objetivo de alcançar um número expressivo de profissionais que pudessem defender a causa indígenas, principalmente nas situações de maior demanda, como na área da saúde, do direito, da assistência social, da antropologia, dentre outras. De acordo com alguns indígenas Hixkaryána interlocutores desta pesquisa, ter um diploma de Nível Superior não representa apenas um benefício individual, mas também coletivo, haja vista que uma das motivações que os levaram a ingressar na universidade foi o interesse em utilizar o conhecimento adquirido na luta pela conquista ou manutenção dos direitos de seu povo. Outros motivos se somam a esse, como o interesse em aprender o português e o acesso a melhores empregos.

Mesmo com o apoio da Constituição de 1988 e com os documentos legais que se seguiram, o acesso a um curso superior por parte dos indígenas só pôde ser melhor usufruído a partir de algumas ações governamentais mais incisivas. A primeira delas foi, segundo Alves (2019), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI,

implantado no ano de 2003. Com essa política pública, houve uma expansão de universidades públicas federais, além da implantação de novos campi no interior dos Estados brasileiros, o que acabou por oportunizar um maior acesso ao ensino superior de pessoas moradoras do interior que não possuíam condições financeiras de custear sua estadia numa grande cidade. Devido ao REUNI, entre os anos de 2003 e 2014, mais que duplicou o número de campi no Brasil, como se pode verificar no gráfico a seguir da Secretaria de Educação Superior – SESu (2003/2014) apresentado por Alves (2019, p. 61), o qual demonstra que de 100 campi em 2003, passou-se para mais de 200 em 2014. Tendo atingido o número de 250 campi no ano de 2020.

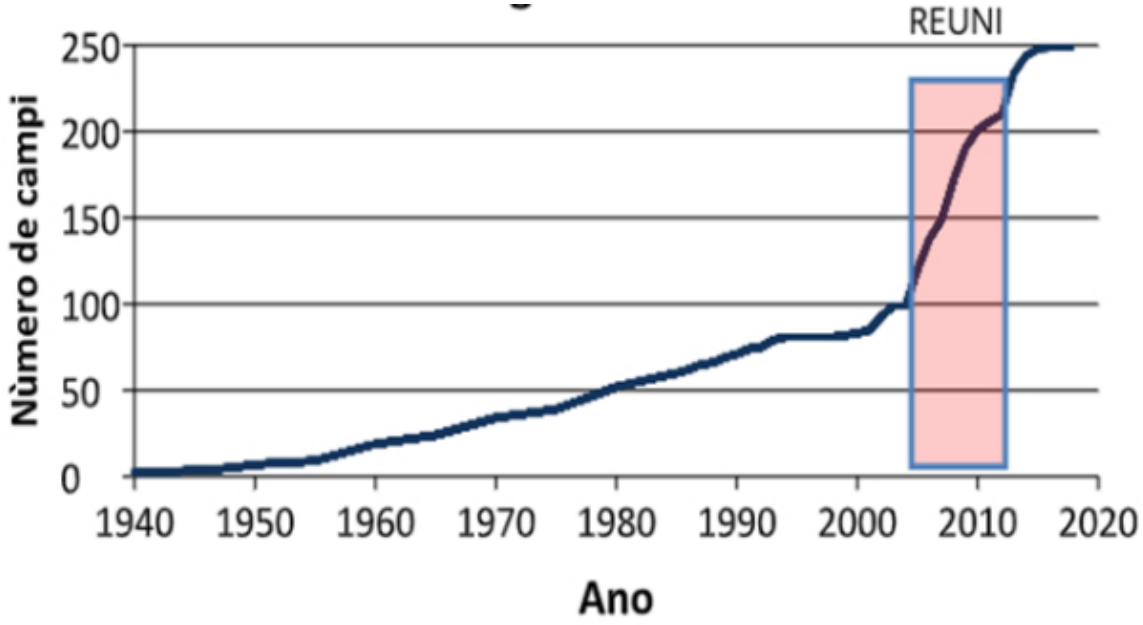


Gráfico Único – Número de campi de universidades federais ao longo dos anos.
FONTE: Alves, 2019.

Uma outra política pública responsável pelo aumento na presença indígenas nas universidades brasileiras foi o Programa Universidade para Todos – PROUNI, desenvolvido em 2004 e instituído em 2005 pela Lei nº 11.096/2005. Esse programa tinha por objetivo oferecer bolsas de estudo integral ou parcial em faculdades particulares àqueles que ainda não possuíam nível superior e que pertenciam a famílias de baixa renda, além de conceder reserva de vagas a pessoas com deficiência e a pessoas autodeclaradas indígenas e negras. Segundo Doebber (2017, p. 102), o PROUNI "[...] também tem sido, desde 2004, uma importante porta de entrada, em âmbito nacional, para estudantes indígenas em Instituições de Ensino Superior privadas". Nesse mesmo ano de 2004, em resposta à necessidade de professores indígenas nas

escolas da aldeia, houve a criação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, o qual passou a vigorar em 2005.

O PROLIND objetivava formar professores indígenas em cursos de Nível Superior voltados para a especificidade exigida pelas escolas indígenas, isto é, voltados para o bilinguismo e a interculturalidade. Assim, foram criadas as chamadas Licenciaturas Interculturais Indígenas em diversas universidades públicas, as quais "[...] se caracterizam por possuírem currículos específicos que, ao mesmo tempo, agregam os saberes tradicionais indígenas e dialogam com os saberes acadêmicos" (Doebber, 2017, p. 103). Segundo Nascimento (2017, p. 64), desde a sua criação, o PROLIND publicou quatro editais, em 2005, 2008, 2009 e 2013, sendo os cursos de licenciatura intercultural desenvolvidos em 14 universidades federais, 5 universidades estaduais e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

No que se refere ao Estado do Amazonas, conforme quadro a seguir, três instituições têm desenvolvido cursos de licenciatura intercultural em parceria com o PROLIND: a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA e o Instituto Federal do Amazonas – IFAM. Para que as Instituições de Ensino Superior – IES sejam contempladas com o programa, precisam se encaixar em um ou mais dos três eixos temáticos. O Eixo I é voltado para a implantação de cursos e o Eixo II para o desenvolvimento de cursos já criados, ambos devem receber também apoio da rede estadual de ensino. O Eixo III, por sua vez, é voltado para a elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas.

Editais	**Eixos**	**IES**	**Povos**
2005	Eixo I – Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior (Ocorrem em parceria com as redes de educação básica pública do Estado).	UEA	Ticuna Kaixama Kambeba
	Eixo II – Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior (Refere-se aos cursos já criados e que ocorrem em parceria com as redes de educação básica pública do Estado).	UFAM-FACED	Mura

2008	Eixo II – Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior	UFAM-FACED	Sateré Munduruku
2009	Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior (Ocorrem em parceria com as redes de educação básica pública do Estado).	UFAM-ICHL	Tukano Baniwa Falantes do Nheengatu
		IFAM	Povos do Rio Negro
2013	Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior (Ocorrem em parceria com as redes de educação básica pública do Estado).	UFAM-ICHL	Sateré Yanomami

Quadro 2 – Implantação e desenvolvimento de licenciatura intercultural no Amazonas por meio do PROLIND.
FONTE: Adaptado de Nascimento, 2017.

Com base nos dados expostos acima, observa-se que a UFAM e a UEA foram contempladas com o PROLIND desde o seu primeiro edital, enquanto o IFAM foi contemplado no terceiro edital, lançado no ano de 2009. Incialmente, considerando esses quatro editais, as três instituições amazonenses atenderam aos povos Ticuna, Kaixama, Kambeba, Mura, Sateré, Munduruku, Tukano, Baniwa e Yanomami. Além de um grupo amplo de indígenas falantes de Nheengatu e um outro grupo também amplo de indígenas do Alto Rio Negro. Deve-se atentar para o fato de que a UFAM oferece os cursos de Licenciatura Indígenas por meio de duas unidades acadêmicas, a Faculdade de Educação – FACED e o Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL. Este último passou a receber uma nova designação: Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS.

Segundo Menezes *et al* (2021), a FACED oferece 14 cursos de Licenciatura Intercultural de forma modular/regular em 7 municípios, enquanto o IFCHS oferece 9 em 4 municípios. De acordo com Estácio (2011), além das licenciaturas interculturais em parceria com o PROLIND, a UEA ainda desenvolve o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, que foi ofertado pela primeira vez em 2009 e tinha como público professores indígenas e não indígenas. O curso foi ofertado em 52 municípios do Amazonas de forma modular presencial via sistema IPTV. Os acadêmicos estudavam durante os recessos escolares de janeiro, fevereiro e julho. Foi

exatamente esse curso que oportunizou ao povo Hixkaryána um primeiro acesso ao Nível Superior.

O aumento do número de indígenas nas universidades foi mais intenso a partir das reservas de vagas disponibilizadas por legislações estaduais, pelas próprias universidades e, principalmente, pela Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012, a chamada Lei de Cotas. Menezes *et al* (2011) observa que as Ações Afirmativas, implementadas no Brasil como políticas públicas, foram uma consequência de movimento sociais protagonizados por grupos diversos, como: negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, dentre outras minorias. Todos se uniram na busca não só do reconhecimento identitário, como também da conquista de direitos sociais. Segundo Estácio (2011), uma das primeiras iniciativas em prol da reserva de vagas em universidades, em nível estadual, foi a Lei Estadual nº 3.524, de 28 de dezembro de 2020, a qual estabelecia que as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro deveriam reservar 50% das vagas a estudantes que tenham cursado todo o ensino regular nas escolas públicas do Estado, tanto da rede municipal, quanto da rede estadual.

Embora as cotas a que se refere essa lei sejam de cunho social, constata-se que ela acaba por beneficiar os grupos tradicionalmente excluídos de nossa sociedade, haja vista que os estudantes de escolas públicas são, em sua maioria, pertencentes a grupos étnicos desfavorecidos. No cenário amazonense, quando da criação da Universidade do Estado do Amazonas, também foi assegura reserva de vagas de 50% para alunos que estudaram o Ensino Médio em escolas públicas do Estado. As cotas étnicas voltadas especificamente para os povos indígenas foram implementadas na instituição em 2005, sendo que o percentual de vagas reservadas é calculado por curso e seguindo a orientação expressa no artigo 5º: "[...] no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas." (Amazonas, 2004).

A partir da Lei de Cotas, houve um crescimento ainda mais expressivo de indígenas nas universidades brasileiras. A Lei n° 12.711/12 promove a reserva de vagas de 50% nas universidades e institutos federais a estudantes que estudaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, sendo que a metade desse percentual é destinado a estudantes integrantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Esse percentual é dividido proporcionalmente entre pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência) (Brasil, 2012). Após alterações da lei ocorridas em 2023 (Lei 14.723/23), foram

incluídas pessoas quilombolas, a renda máxima passou a ser um salário mínimo e passou a ser aplicada também para o acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2023).

No ano de 2013, conforme Freire (2017), a UFAM deu início a aplicação da Lei de Cotas, ofertando 12,5% no Processo Seletivo Unificado – SISU/ENEM e no Processo Seletivo Contínuo – PSC. Esse percentual aumentou gradativamente a cada ano, atingindo, em 2016, a reserva de vagas de 50% estabelecida pela lei. De acordo com o Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas – GEMAA (*apud* Freitas *et al*, 2022), havia reserva de vagas especificamente para indígenas, no ano de 2019, em 30 universidades estaduais, sendo 21 por meio de lei estadual e 9 por meio de política própria, e 67 universidades federais, sendo 44 por meio da Lei 12.711/12 e 23 por meio de política própria.

Menezes *et al* (2021) apresentam a tabela a seguir, a qual evidencia o quantitativo significativo de indígenas matriculados no ensino superior de 2015 a 2019 nas cinco regiões brasileiras, a partir de dados obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Os autores observam que, embora tenha havido uma queda no número de matrículas em 2019, o aumento foi bem expressivo entre os anos de 2015 e 2018.

Regiões	**Número de educandos indígenas matriculados no ensino superior nos últimos 5 anos**				
	2015	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Norte	8.315	12.747	15.509	14.573	13.970
Nordeste	9.307	19.360	21.673	21.583	20.068
Sudeste	9.272	10.681	12.703	13.302	13.289
Sul	1.974	2.354	2.624	3.151	3.621
Centro-Oeste	3.279	3.884	4.241	5.096	5.305
Brasil	34.162	51.042	58.767	59.723	56.257

Tabela Única – Número de matrícula de educandos indígenas no ensino superior por regiões no Brasil
FONTE: Menezes *et al*, 2021.

Pode-se verificar também nos dados expostos na tabela que a queda no número de matrículas não ocorreu nas regiões Sul e Centro-Oeste e, nos casos de queda, ela foi maior nas regiões Norte e Nordeste. Apesar disso, é possível constatar que a presença indígena nas universidades aumentou bastante no país, pois, de 34.162 no ano de 2015, atingiu-se, em 2018, o quantitativo de 59.723 estudantes matriculados, mesmo com a queda de matrículas no ano de 2019, ainda houve 56.257 matrículas. Bergamaschi *et al* (*apud* Menezes *et al*, 2021) observam que a intensificação do acesso de indígenas na universidade tem relação com a maior demanda de alunos e com o aumento de escolas nas áreas indígenas.

Apesar desse cenário favorável aos povos indígenas, os acadêmicos ainda precisam enfrentar desafios pontuais, como o preconceito e as dificuldades em assimilar as especificidades da linguagem acadêmica e custear sua permanência na universidade. O preconceito, muitas vezes, é tão intenso que alguns indígenas, segundo pesquisa realizada com acadêmicos indígenas da UEA (Estácio, 2011, p. 123), passam a negar a sua própria identidade, é o caso de Waçá, que relata o seguinte: "Eu já tive medo de dizer que era índio, não me aceitava, devido o preconceito" (p. 123). Panapaná, também participante da pesquisa, observa que "[...] a gente quando vem morar aqui, na cidade, é muito discriminado. Principalmente, porque as pessoas acham que nós não temos os mesmos direitos que elas têm, só pelo fato de sermos indígenas".

A linguagem acadêmica, que é um desafio para muitos acadêmicos não indígenas, alcança uma dimensão ainda maior para os indígenas que têm o português como segunda língua. Doebber (2017, p. 205), em pesquisa realizada com estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, apresenta algumas entrevistas que evidenciam essa dificuldade. A acadêmica Ana Júlia conta que "[...] no primeiro semestre teve dificuldade na disciplina de escrita acadêmica, pois não entendia aquela linguagem e até agora não sabe como passou". Sandra, outra acadêmica indígena, afirma ter tido a impressão até mesmo que a linguagem falada pelo professor não era o português: "[...] além dos professores falarem português, às vezes falam uma outra linguagem, usam palavras difíceis que não sei o que significa, tinha que ter um dicionário junto".

Essa situação também é relatada pelos Hixkaryána, Guilherme Txehkeko, por exemplo, conta que, durante o primeiro período, enfrentou algumas dificuldades referentes à elaboração dos trabalhos acadêmicos, as quais foram sanadas graças à ajuda de alguns colegas da etnia Sateré-Mawé. Somente a partir do seguinte período, passou a conseguir elaborar projetos e demais trabalhos, além de ter melhor afinidade com as Normas da ABNT. Tais dificuldades na

linguagem acadêmica, afirma Doebber (2017), deve-se ao fato de ela se aproximar bastante da linguagem científica e da língua culta urbana, além do fato de ser mais centrada na escrita do que na oralidade. Considerando que esses acadêmicos são oriundos de povos que desenvolveram uma linguagem mais pautada na oralidade, a apropriação da linguagem acadêmica pelos estudantes indígenas é algo ainda mais desafiador.

Permanecer na universidade é outra luta enfrentada pelo indígena, uma vez que se manter na cidade exige custos com moradia, alimentação, material didático/pedagógico e transporte. Uma das participantes da pesquisa, Danila Feroye, conta que sem os auxílios financeiros e de moradia fornecidos pela universidade não conseguiria seguir com seus estudos em Parintins-Am. A palavra que inicia o relato de Danila sobre sua vivência em Parintins é de acolhimento. A partir do momento que chegou na cidade em 2018, ainda com 17 anos, conta que se sentiu acolhida pelos professores, pelos colegas de turma e pela universidade, pois recebeu uma bolsa-auxílio e ainda conseguiu se alojar na Casa dos Estudantes, o que lhe ajudou bastante, visto que não possuía os recursos financeiros necessários para se manter na cidade.

Embora a maioria dos benefícios financeiros disponibilizados pelas universidades não sejam especificamente direcionados aos indígenas, este grupo é contemplado por também se encontrar na situação de vulnerabilidade socioeconômica. Segundo Freire (2017), os acadêmicos da UFAM, por exemplo, são contemplados com três tipos de benefícios "Bolsa Acadêmica" (concedida mediante participação em projetos de pesquisa, ensino, extensão e inovação), "Auxílio Moradia" (concede-se um alojamento na Casa do Estudante a alunos não residentes na cidade de localização da universidade) e "Bolsa Permanência" (concedida a alunos matriculados nas unidades acadêmicas do interior do estado). Além desses benefícios, de acordo com Menezes *et al* (2021), há ainda "Bolsa Trabalho" e "Restaurante Universitário – RU". A UEA, também comprometida com o acesso e permanência de estudantes na universidade, informa em seu site oficial (2024) que disponibiliza "Casa do Estudante" (moradia estudantil), "Auxílio Transporte", "Auxílio Material" (didático/pedagógico), "Auxílio Socioeconômico", "Alimentação" (restaurante universitário) e "Auxílio Creche".

As conquistas universitárias alcançadas pelos indígenas contribuíram para que cada povo indígena pudesse ter profissionais não apenas na educação, mas em outras áreas do conhecimento, o que tem permitido melhores resultados quando da luta pela causa indígena. O Nível Superior também tem possibilitado que mais indígenas ocupem cargos públicos que antes eram ocupados apenas por não indígenas. Dentre os participantes da presente pesquisa com Nível Superior, dois deles são professores, um exerce a função de Coordenador da Fundação

Nacional dos Povos Indígenas – Funai-Nhamundá, um é Vereador em Nhamundá e uma é Secretária Administrativa no Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI-Parintins. Com isso, esses profissionais Hixkaryána e os pertencentes a outros povos indígenas têm conseguido proporcionar a si próprios e a seus familiares uma maior qualidade de vida, além de fazerem uso de seu conhecimento profissional em benefício de seu povo, como na luta pelo direito à terra, à saúde, à educação, dentre outros.

CAPÍTULO 4 – Ideologias linguísticas nas relações de contato

Enxergar a língua do outro como um som sem significado e sem valor deixa bem evidente a imagem de superioridade que assumo sobre minha própria língua. Assumo que a minha língua tem funcionalidade social, enquanto a língua do outro não passa de um som inaudível. Foi o que um dos interlocutores indígenas relatou ter acontecido com um de seus colegas de faculdade, também Hixkaryána, durante uma das aulas do curso de Pedagogia Intercultural, cursada por eles na cidade de Nhamundá. A professora imitou o modo de falar desse colega e chamou a sua atenção para que falasse direito, "que parasse com esse nhenhenhém". Esse colega ainda não dominava bem o português, por isso falou em hixkaryána, mas, mesmo assim, a professora o acusou de estar debochando dela ao falar de modo incompreensível.

Esse entendimento da professora de que o acadêmico em questão debochava dela ao falar em sua língua indígena, é importante frisar, foi assim interpretado em outras duas situações experienciadas por indígenas e não indígenas na cidade de Nhamundá-Am. Na primeira situação, uma interlocutora indígena participante da pesquisa conta que, nos momentos nos quais conversa com outros indígenas em público, percebe, algumas vezes, um incômodo dos não indígenas por acreditarem que os indígenas, ao falarem entre si em hixkaryána, estão falando mal deles. Na segunda situação, uma interlocutora não indígena relata que, certa vez, estava no atendimento do hospital com sua mãe e havia duas mulheres indígenas conversando em língua indígena, sua mãe quis ir embora, pois acreditava que estavam falando mal dela. A questão é: será que os não indígenas agiriam dessa mesma maneira se a língua falada fosse uma língua prestigiada socialmente, como o inglês, por exemplo, e o seu falante fosse um homem branco europeu? A resposta, certamente, seria não, visto que a língua inglesa e os seus falantes nativos são altamente prestigiados no Brasil.

A relação de contato entre os falantes da língua portuguesa e da língua hixkaryána já ocorre há anos, segundo registros históricos, desde o século XVII, mas, mesmo decorrido tanto tempo, tal relação ainda é atravessada pela discriminação, pelo preconceito e pela visão estereotipada que se tem do povo Hixkaryána e de sua língua materna. Buscando ir a fundo no entendimento dessa relação, apoio-me nos pressupostos teóricos das Ideologias Linguísticas, que discuto nesta tese seguindo duas perspectivas de análise. A primeira delas intenta identificar as ideias, imagens e representações que se tem da língua hixkaryána e do português (Silverstein,

1979; Spitulnik, 2012; Woolard, 2012). A segunda se propõe a revelar as relações de poder responsáveis pelas ideias e representações que se faz das línguas e de seus falantes (Blommaerte e Verschueren, 2012; Gal, 2012; Eagleton, *apud* Spitulnik, 2012; Mertz, 2012).

1. As ideias e representações da língua hixkaryána e do português

Nessa primeira perspectiva, aproprio-me de alguns conceitos de ideologias linguísticas essenciais na análise. Para Woolard (2012), ideologias linguísticas configuram-se como representações, implícitas ou explícitas, as quais são responsáveis por interpretar a relação estabelecida entre língua e sociedade. Silverstein (1979, p. 193, tradução minha) compreende que ideologias linguísticas são um conjunto de crenças que os usuários têm da linguagem, tais crenças são "articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificação da estrutura e uso da linguagem percebida"[12]. Spitulnik (2012, p. 213, tradução minha), apresentando um conceito mais amplo, considera que "as ideologias linguísticas podem ser ideias, concepções culturais, processos de construção de significado, avaliações implícitas e comentários explícitos"[13] que se faz sobre a relação língua/sociedade, abrangendo também os interesses políticos e morais que estão por trás dessa relação.

Retomando os casos narrados no início deste capítulo, podemos perceber que as representações, as crenças, as ideias ou avaliações feitas pelos não indígena com relação à língua hixkaryána são extremamente preconceituosas e estigmatizantes, não se fala abertamente sobre como veem a língua, mas, implicitamente, ela é imaginada como um "nhenhenhém", como um zunido, algo incompreensível. Ela é ainda uma língua que incomoda, que, quando ouvida, dá a impressão de ser usada para deboche, os indígenas parecem não ter o direito de usar sua própria língua em público, parece que ela não tem o mesmo uso significativo que o português, que é o de estabelecer comunicação. Apesar desse cenário tão desfavorável à língua hixkaryána, os seus falantes assumem uma postura de valorização, visto que, conforme relatos e minha própria experiência na cidade de Nhamundá, os Hixkaryána falam entre si a sua língua materna em público, diante de não indígenas. Sentem-se à vontade em usá-la em qualquer situação comunicativa.

[12] No original: [...] articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use.
[13] No original: [...] las ideologias linguísticas pueden ser ideas, concepciones culturales, processos de construcción de significado, evaluaciones implícitas e comentários explícitos [...].

Embora eu tenha percebido que, com exceção de Guilherme Txehkeko e Danila Feroye, os demais interlocutores indígenas apresentam alguma dificuldade na compreensão e pronúncia do Português, não acredito que seja essa a razão de falarem a língua Hixkaryána entre si na cidade, pois, nesse domínio, há uma tendência entre muitos indígenas de preferirem falar em português, mesmo que não o dominem totalmente. Essa atitude tem por finalidade mascarar a sua etnicidade, pois, ao falar em língua indígenas, acaba por se revelar indígena. Quando conversei com alguns interlocutores indígenas, por exemplo, na Funai/Nhamundá, eles costumavam pedir, em alguns momentos, para o Guilherme traduzir para eles em hixkaryána. Ao conversar com Narciso Kawanama em sua casa, ele enviava mensagem para o grupo de WhatsApp de sua família, os quais traduziam para ele também em hixkaryána.

Durante a pesquisa de campo, todos os interlocutores indígenas afirmaram que consideram sua língua mais bonita do que o português e a consideram como a representação de sua identidade. Um outro fator que corrobora essa valorização entre os Hixkaryána é que passam a sua língua para seus filhos, mesmo quando seu cônjuge não é indígena ou quando moram na cidade, situação na qual alguns indígenas de etnias diversas, por medo de serem discriminados, acabam evitando passar a língua indígena aos filhos, a fim de ajudá-los a não serem reconhecidos como indígena e a serem aceitos socialmente. Embora os Hixkaryána incentivem seus filhos a também falar o português, com a intenção de fazê-los se apropriar dos conhecimentos, bens e direitos dos não indígenas, consideram importante que eles mantenham a sua língua, pois, por meio dela, mantêm viva a sua identidade e podem ter acesso ao conhecimento de seus antepassados, de seu povo.

Há de se considerar, entretanto, que os filhos dos interlocutores indígenas que moram na cidade e são casados com não indígenas estão ainda no processo inicial de desenvolvimento da fala, pois têm entre 2 e 5 anos. O que pude perceber, nas duas vezes em que conversei com o Guilherme e seu filho de 5 anos estava presente, é que ele falava com o filho apenas em português. Em um segundo campo realizado em Parintins, a Danila me contou que sua filha, agora com 5 anos, conversa com a avó em Hixkaryána, até porque a avó não tem tanta facilidade em falar em português. Como foram breves os momentos de observação, somente quando essas crianças estiverem mais velhas é que será possível verificar se, de fato, elas mantiveram a língua hixkaryána no seu repertório linguístico.

2. As relações de poder responsáveis pelas ideologias linguísticas

Na segunda perspectiva de análise, busca-se problematizar a origem das imagens construídas sobre a língua. Será que tais imagens são naturalmente construídas ou outras forças atuam no sentido de nos convencer que o português é superior a qualquer que seja a língua indígena? De acordo com Gal (2012), o significado social atribuído às formas de comunicação não é natural, mas sim fruto de uma construção cultural, de uma ideologia linguística que está a serviço de um discurso dominante, daqueles que detêm o poder. Acredita-se que elas sejam naturais porque o discurso dominante age no sentido de naturalizar, essencializar, universalizar as representações sobre as línguas e seus falantes.

Eagleton (*apud* SPITULNIK, 2012, p. 214, tradução minha), seguindo esse mesmo posicionamento, afirma que "como sucede com outros tipos de ideologias, as ideologias linguísticas tendem a ser naturalizantes e universalizantes, disfarçando a sua própria produção e seus laços íntimos e muitas vezes estratégicos com o poder, o interesse e a criação de valor cultural"[14]. Ainda segundo Gal (2012, p. 423, tradução minha), quando a língua é interpretada mediante uma ideologia linguística a serviço do poder, essa língua "chega a ser vista como uma evidência das qualidades morais, intelectuais e estéticas dos falantes"[15], justificando, assim, as ideias positivas sobre essa língua.

Como já discutido anteriormente, a língua hixkaryána é avaliada pelos não indígenas em Nhamundá de forma pejorativa, discriminatória e preconceituosa, tratam-na como desagradável e não consideram que ela assume a mesma função comunicativa que a língua portuguesa. Entretanto, a língua hixkaryána apresenta tudo o que a língua portuguesa possui: uma estrutura fonético-fonológica, semântico-lexical e morfossintática, além de apresentar uma função comunicativa condizente com a necessidade de uso de seus falantes. Aqueles que a avaliam de forma negativa, obviamente, não sabem disso (nem se interessam em saber), mas agem como se fossem especialistas no assunto e pudessem afirmar com toda segurança que a língua em questão não passa de um "nhenhenhém".

Compreendendo que as línguas indígenas apresentam a mesma capacidade de se comunicar por meio da linguagem que as demais língua não indígenas, Rodrigues (1986, p. 17) afirma que:

---

[14] No original: [...] al igual que sucede con otras clases de ideologias, las ideologías lingüísticas tienden a ser naturalizantes y universalizantes, al ocultar las condiciones de sua propia producción y sus íntimos, y a menudo estratégicos, lazos com el poder, el interés y la creación de valor cultural.

[15] No original: [...] llegan a ser vista como uma evidencia de las cualidades morales, intelectuales y estéticas de los hablantes.

> Como todas as demais, as línguas dos povos indígenas do Brasil são inteiramente adequadas à plena expressão individual e social no meio físico e social em que tradicionalmente têm vivido esses povos. Embora diferentes, elas compartilham do que todas as quase seis mil línguas do mundo têm em comum: são manifestações da mesma capacidade de comunicar-se pela linguagem. Essa capacidade é uma qualidade desenvolvida pela espécie humana e se caracteriza por princípios e propriedades que, presentes em todo homem, facultam a qualquer criança desenvolver o domínio de qualquer língua, sempre que exposta ao contato com falantes dessa língua. Da mesma forma, permitem a qualquer adulto, com maior ou menor esforço, aprender línguas diferentes da sua própria.

Percebe-se, assim, que nada na língua hixkaryána justifica a desvalorização sofrida por ela, o que fica evidente é que outras forças são responsáveis pela crença na inferioridade dessa língua, as quais estão a serviço de uma parte dominante de nossa sociedade, interessada em continuar no poder e manter os povos originários na mesma condição de subalternidade a que foram submetidos desde o início da colonização.

A desvalorização atribuída à língua hixkaryána por parte dos não indígenas deve-se ao fato de que o olhar pejorativo não é apenas para a língua hixkaryána, mas para todo o grupo falante dessa língua. Isso porque, de acordo com Bruno (2023), a língua tem corpo, um corpo que incomoda por sua aparência, por apresentar uma caracterização física típica de um grupo estigmatizado, como os indígenas, por exemplo. Esse corpo/aparência, quando avaliado negativamente, carrega consigo tudo aquilo que os não indígenas condenam em uma pessoa. Em Nhamundá, como podemos constatar, o corpo/aparência dos Hixkaryána é visto por muitos como violento, traiçoeiro, fedorento, dentre outros estereótipos.

3. As ideologias linguísticas e a crença na superioridade da língua do colonizador

Em determinado momento do processo de colonização do Brasil, os portugueses decidiram que os indígenas não deviam mais falar a sua língua materna, se quisessem se comunicar, precisariam fazer uso do português, língua oficial do Brasil. Segundo Pontes Filho (2000), no século XVIII, durante o reinado português de D. José e sob o governo de Sebastião José de Carvalho e Melo (o Marquês de Pombal), tanto o uso quanto o ensino da língua portuguesa tornaram-se obrigatórios e foi proibido o ensino de outro idioma, inclusive do

nheengatu ou língua geral amazônica, a qual era utilizada como língua franca nos séculos XVII e XVIII[16].

Tal ação, que tinha por objetivo legitimar o poder lusitano sobre a colônia, acabou contribuindo para a disseminação de uma ideologia linguística que difunde a crença na superioridade da língua portuguesa e na inferioridade das línguas indígenas e que cria estereótipos não só sobre as línguas indígenas, mas também sobre os falantes dessas línguas. Quanto a isso, Spitulnik (2012, p. 214) argumenta que:

> É importante enfatizar que as ideologias linguísticas e os processos de valoração linguística nunca são exclusivamente sobre a língua. As ideologias linguísticas têm a ver, entre outras muitas coisas, com a construção e a legitimação do poder, a produção de relações sociais de igualdade e diferença e a criação de estereótipos culturais de tipos de falantes e grupos sociais.

De acordo com a referida teórica, a valoração atribuída à língua não se centra nela somente, mas alcança dimensões mais complexas, sendo altamente nociva aqueles que não detêm o poder. Trazendo essa reflexão para a realidade dos povos indígenas, constatamos o quanto as ideologias linguísticas favoráveis à classe dominante foram e são danosas, visto que, como é de conhecimento de todos, muitos povos indígenas perderam a sua língua e, por conta disso, não conseguem recuperar muito da sua história e da sua cultura. Mesmo os que conseguiram manter a sua língua, como os Hixkaryána, quando nas situações de contato com os não indígenas, são marcados e estereotipados socialmente.

É o que se percebe num caso ocorrido nos dois primeiros períodos do Curso de Letras Mediado por Tecnologia oferecido entre 2015 e 2018 em Nhamundá pela UEA. O professor conta que havia uma aluna Hixkaryána que acabou desistindo por questões de saúde. Embora a causa de sua desistência não tenha sido o fato de ela ser indígena, segundo esse professor, ela vivenciava situações difíceis com os demais colegas, pois em todas as aulas eram realizadas atividades em grupo que precisavam ser compartilhadas com os demais municípios via *webcam*. Acontece que ninguém queria fazer trabalho com ela sob a alegação de que "ela não falava direito o português". Até mesmo questionavam ao professor por que ele atribuía notas acima da média para ela, já que ela também "não escrevia direito o português".

[16] A Língua Geral Amazônica ou Nheengatu é uma língua indígena pertencente ao tronco Tupi (família Tupi-Guarani). Ela foi constituída a partir do contato entre o Tupi antigo, a língua portuguesa e outras línguas indígenas. Tornou-se uma língua franca para contato com os europeus ou mesmo com outros povos indígenas durante o processo de colonização portuguesa na Amazônia, no início do século XVII (WEBINDIGENA, 2023).

Quando essa aluna faltou à aula, o professor aproveitou para conversar com a turma sobre tais situações. Começou perguntando a eles como eles se sentiriam se fossem até a aldeia dessa aluna, onde todos falam hixkaryána, e tentassem se fazer entender pelos Hixkaryána e eles não se esforçassem para compreendê-los. Disse a eles, então, que deviam se colocar no lugar da colega e parar de se negar a fazer trabalho com ela. Quanto ao fato de ela receber boas notas, ele disse que, embora o português dela fosse difícil de compreender, ele buscava perceber nas respostas das avaliações algo que demonstrasse o conhecimento dela sobre o assunto. Como se pode perceber, não basta falar português para que o indígena seja aceito socialmente, é necessário que ele fale o português padrão. Tanto é assim, que é algo comum em nosso país o estereótipo criado em torno do português falado pelos indígenas no seguinte dizer: "Não é para mim fazer, cara pálida", é "Para eu fazer". Com isso, afirma-se que quem fala "para mim fazer" reproduz a "língua de índio" (o de cara pálida), como se muitos não indígenas falantes do português dominassem a língua padrão e também não falassem dessa forma, ou seja, um português não padrão.

Blommaert e Verschueren (2012) afirmam que a língua, devido ao seu caráter distintivo, atua como elemento de diferenciação de grupos sociais e como um meio de oprimir e discriminar as diferenças interétnicas em contextos nas quais essas diferenças não são toleradas. Gal (2012, p. 410-411, tradução minha) observa que algumas das imagens sobre a língua não predominam no meio social apenas porque são produzidas ou mantidas pelos grupos dominantes, mas também porque "suas avaliações são reconhecidas e aceitas dentro da realidade vivida (ainda que parcialmente constituída) por grupos mais amplamente distribuídos na escala social"[17]. Ou seja, as ideologias linguísticas responsáveis pela representação estereotipada de determinada língua vigoram numa sociedade porque são aceitas também pelos grupos não dominantes da sociedade. Mas, afinal como é que se consegue essa aceitação generalizada?

Para responder a essa questão, faz-se necessário recorrer aos pressupostos teóricos de Althusser (1992) sobre os Aparelhos ideológicos do Estado (AIE), os quais são compreendidos como "um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distinta e especializadas (p. 43)". Tem-se, assim, os seguintes AIE: o religioso (o sistema das diferentes igrejas), o escolar (o sistema das diferentes escolas, públicas e particulares), o familiar, o jurídico, o político (o sistema político de que fazem parte os

[17] No original: [...] sus evaluaciones son reconhecidas y aceptadas dentro de la realidade vivida (aunque parcialmente constituída) por grupos más ampliamente distribuídos en la escala social.

diferentes partidos), o sindical, o da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.) e o cultural (Letras, Belas Artes, desporto, etc.).

O que caracteriza os AIE é que, embora eles disseminem as ideologias da classe dominante de uma sociedade, não se reduzem apenas às instituições públicas, mas abrangem também as instituições privadas. Um outro fator relevante é que eles funcionam, mais massivamente, pela ideologia, ao contrário dos Aparelhos Repressivos de Estado (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc.), instituições públicas que, embora também tenham um cunho ideológico, funcionam muito mais pela violência e pela repressão. Uma vez que a classe dominante detém o poder de Estado, ela acaba por dispor dos AIE e, por meio deles, disseminam as ideias, crenças, valores e representações que desejam que todos se apropriem. Então, como os AIE fazem parte de nosso meio social, torna-se quase impossível fugir de suas ideias pré-concebidas sobre os povos indígenas e sua língua materna. Mertz (2012, p. 196, tradução minha), num estudo realizado nas faculdades de direito, constatou que, sob o aparente ensino do conteúdo disciplinar, transmite-se uma visão de mundo em benefício da classe dominante, visto que, durante as aulas: "As mensagens mais profundas sobre como opera o mundo, sobre que tipo de conhecimento é valorizado socialmente e sobre quem pode falar e de que forma, subjazem ao conteúdo explícito de qualquer lição"[18]. Algo similar, possivelmente, acontece na escola, haja vista ser ela, também, um Aparelho Ideológico de Estado.

Apesar de já ser recorrente um discurso voltado para uma escola intercultural, que propicie um diálogo entre culturas e o respeito às diferenças étnicas, na cidade de Nhamundá, a escola tem se revelado uma disseminadora da ideologia dominante, pois dificilmente a presença dos indígenas na escola é valorizada por alunos e professores, não se aproveita essa presença para evidenciar a todos um pouco sobre a cultura, a língua e a história do povo Hixkaryána. Os indígenas na escola, segundo as concepções de Skliar e Duschatzky (2000 *apud* Candau, 2008) ora são tolerados, ora são vistos sob a perspectiva do folclore, ora são reconhecidos como a fonte de todo o mal, o que evidencia que sua presença não é, sequer, problematizada. A escola decidiu, ao que parece, ignorar que os Hixkaryána moram na região bem antes de Nhamundá se tornar oficialmente um município. A ilha, onde é a sede do município, já foi o lugar onde eles caçavam cotia e veado, hoje a sua presença no local é vista como invasora.

[18] No original: Los mensajes más profundos sobre como opera el mundo, sobre qué tipo de conocimiento se valora socialmente y sobre quién puede hablar y de qué forma, subyacen al contenido explícito de cualquier lección.

Embora tenhamos um caso de uma professora em Nhamundá que propiciou um diálogo entre culturas ao organizar um projeto para que seus alunos indígenas recém-chegados à escola pudessem mostrar um pouco de sua língua, história e cultura, constata-se que, no geral, a escola nesse município, acaba contribuindo para a perpetuação de uma ideologia que serve ao grupo dominante da nossa sociedade, visto que a população, em sua maioria, não vê que a língua hixkaryána possui a mesma função comunicativa do português. Tanto é assim, que só se sabe de um não indígena na cidade que fala hixkaryána, o restante da população não se interessa em aprender nenhuma palavra. Não há na cidade nenhum registro da língua em órgãos públicos ou em placas informativas. Isso parece ter um claro propósito de apagar a presença dos Hixkaryána no município.

4. As ideologias linguísticas a serviço de estratégias nacionalistas

A ideologia linguística que propaga a superioridade da língua portuguesa deve-se muito de sua difusão aos ideais nacionalistas que assolaram o século XIX, de acordo com Gal (2012), e que tendiam a fabricar a relação uma língua/ uma nação, difundindo a ideia de que essa relação era necessária, natural e evidente. Na França, por exemplo, elegeu-se a língua francesa como aquela que deveria ser falada no seu território, subordinando as demais línguas faladas no território francês por não serem tão bem-dotadas. Como justificativa para a superioridade do francês, reafirmaram as qualidades estéticas dessa língua e sua clareza excepcional, além de considerarem-na simples, precisa, adequada ao referencial e capaz de garantir a circulação de um discurso racional. Como se pode depreender, apenas a língua do conquistador, segundo o próprio conquistador, apresenta as qualidades estéticas e comunicativas para ser eleita a língua da nação, similar ao que houve no Brasil com o português, língua imposta aos povos originários, como se estes já não tivessem a sua própria língua.

Com a finalidade de fortalecer a língua oficial, segundo Bourdieu (2008a), o Estado cria todas as condições necessária para que ela seja aceita e se torne a norma a ser seguida por todos os habitantes da nação, por meio "de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes", e por meio de sua obrigatoriedade "em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.)". Por conta disso, cabe ao povo Hixkaryána ingressar na escola para aprender o português e, de posso dele, ocupar os espaços sociais e conquistar benefícios só

alcançados pelos falantes da língua portuguesa. Isso não significa, felizmente, a perda de sua língua, pois todos os interlocutores Hixkaryána que participaram da presente pesquisa dizem ser a sua língua materna a representação de sua identidade, revelando uma crença contrária à sociedade de não indígenas de Nhamundá, querem aprender o português, mas têm muito claramente a consciência de que devem manter a sua língua viva, a sua identidade indígena.

Talvez a explicação para a valorização de sua língua se deva ao fato de terem se deslocado para além das cachoeiras quando os padres católicos chegaram a sua aldeia, fugindo assim de uma imposição da língua portuguesa, e de Derbyshire, ao convertê-los ao protestantismo, ter traduzido o Novo Testamento para a língua hixkaryána. Embora, evidentemente, a um custo cultural extremamente danoso a esse povo, visto que deixaram de praticar alguns rituais e, apesar de cantarem músicas em sua língua materna, muitas letras são voltadas para a temática cristã.

5. A relação entre as ideologias linguísticas e os sujeitos marcados socialmente

Apesar desse cenário favorável à língua hixkaryána, foi relatado por três dos interlocutores Hixkaryána o caso de um indígena, já adulto (possui mais de 30 anos), que afirma não mais saber falar a língua hixkaryána. O assunto surgiu quando perguntei a eles se consideravam indígena quem não fala a língua materna, todos afirmaram que consideram indígena e relataram o caso desse Hixkaryána, que cresceu com eles, conheciam os pais dele, que sempre falou a língua materna e, recentemente, passou a dizer que acha que esqueceu a língua, não sabe mais como falar. O indígena em questão mora na cidade e foi colega deles de faculdade. Eu já vi esse indígena na cidade, então percebi que ele tem investido mais na sua aparência, faz o estilo "garotão", rapaz musculoso, frequentador de academia.

Talvez seu propósito seja se desvincular da imagem de indígena, por isso mudou a aparência, o estilo e deixou de falar a língua. Segundo Kulick (2012, p. 134, tradução minha), por meio das práticas linguísticas, um grupo pode ser simbolizado de maneira significativa, entretanto, "uma vez que este vínculo simbólico se converte em uma marca, evitar o tipo de comportamento verbal que se vê como marca indexal do grupo se torna importante para aqueles que não querem ser identificados com ele"[19]. É o que, supostamente, está acontecendo com esse

[19] No original: Una vez que este vínculo simbólico se convierte em uma marca, evitar el tipo de comportamento

indígena, ao deixar de falar a língua hixkaryána, acredita que nãos será mais visto como indígena. Goffman (1985, p. 25), afirma que, quando um indivíduo passa a representar um papel, implicitamente espera que todos acreditem naquilo que é desempenhado: "Pede-lhes para acreditarem que o personagem que veem no momento possuem os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que aparentam ser". Entretanto, na cidade, tanto indígenas, como não indígenas, não deixam de enxergá-lo como indígena.

Ocorre que os Hixkaryána são marcados, sofrendo, por conta disso, preconceito e discriminação, a maioria continua firme na valorização de seu povo e sua língua, mas é compreensível que um ou outro acabe não querendo ser reconhecido como indígena e decida tentar mudar sua aparência e deixar de falar a língua. No que se refere à marca enquanto estigma, Goffman (1985) observa que o estigma é construído baseado no que a sociedade estabelece como normal, aquele que foge a essa normalidade acaba sendo rotulado como anormal, como alguém que não representa esse ideal de sociedade. Como consequência, os sujeitos estigmatizados são avaliados de forma negativa e não aceitos por essa sociedade. No caso dos indígenas, o estigma é estendido a todo o povo e tudo o que ele representa, sua aparência física, seu modo de vida, sua língua, tudo nele é valorado negativamente.

Segundo Bruno (2019, p. 121), ocorre que os indígenas que moram na cidade vivenciam situações de estigmatização de sua língua e de seu corpo, por isso muitos acabam buscando se ajustar às formas de falar e de se portar dos moradores não indígenas a fim de sair da condição de desigualdade que lhe é imposta por conta de seu pertencimento a um grupo marcado socialmente. Para que consigam mudar sua condição social, ou seja, possam ser aceitos pelos não indígenas, "[...] é necessário que o corpo e a língua sejam 'aprimorados', pois os estigmas que eles carregam são múltiplos e permeados por questões de autoridade, resistência, identidade e distância social". O uso ou não da língua indígena revelam suas "[...] estratégias de inclusão e/ou exclusão". Entretanto, no caso de alguns grupos, como os Hixkaryána, aceita-se parcialmente o que é majoritariamente valorado como superior, mas não se deixa de também valorizar aquilo que representa o seu povo. É o caso da língua portuguesa e da língua indígena, apropriam-se daquela para se beneficiar do que ela propicia (acesso ao conhecimento, a bens físicos, trabalhos, etc.) e, ainda assim, continuam a fazer uso da língua indígena em todos os lugares cujo interlocutor é um Hixkaryána falante da língua.

---

verbal que se ve como marca indexal del grupo se vuelve importante para quienes no quieren ser identificados com él.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui delineadas foram responsáveis por resgatar memórias que há muito tempo não eram acionadas por mim. Estudar os Hixkaryána sempre foi um desejo cultivado desde que ingressei na universidade, entretanto, não esperava que, ao pesquisá-los, acabaria por me inserir na discussão, uma vez que nossas trajetórias se cruzaram em vários momentos. Como uma interlocutora nesta pesquisa, situo-me na condição de não indígena e moradora da cidade de Nhamundá, que iniciou sua relação de contato com os Hixkaryána ainda na infância. Minhas memórias e os dados obtidos em pesquisa de campo revelam que a relação de contato dos Hixkaryána com os não indígenas da cidade ainda é marcada por conflitos e estigmas.

Mesmo que na cidade, atualmente, seja algo comum os casamentos interétnicos e os Hixkaryána estejam mais presentes na cidade, inclusive mantendo residência fixa na cidade, algumas atitudes e manifestações direcionados a este povo trazem à tona preconceitos exaustivamente disseminados em nosso país contra todos os povos indígenas. Dizer que não se pode confiar no indígena, ter medo dele, desvalorizar sua língua e cultura são evidências de como esse preconceito se perpetuou entre os não indígenas de Nhamundá. Por outro lado, percebe-se que esse coletivo, quando está na cidade, age no sentido de obter o reconhecimento de sua identidade étnica nas situações em que não apenas fala a sua língua, mas também usa alguns elementos diacríticos de sua cultura que tornam evidente o seu pertencimento ao grupo étnico Hixkaryána.

Pesquisar sobre as ideologias linguísticas que subjazem dessas relações de contato entre os Hixkaryána e os não indígenas foi algo construído a partir da minha primeira ida a campo, momento no qual percebi que os dados obtidos tornaram impossível seguir com o objeto de estudo que eu me propus inicialmente. Minha intenção, quando dei início ao Doutorado, era investigar o português étnico dos Hixkaryána, encontrar nesse português vestígios da língua indígena. Acabei não encontrando esses dados no campo, mas encontrei outros que me permitiram seguir com o objeto de estudo assumido agora na tese.

Passei, então, a estudar o uso da língua Hixkaryána na cidade de Nhamundá, visto que percebi que os Hixkaryána a acionavam em todos os espaços da cidade, mesmo na presença de não indígenas. Como os interlocutores indígenas, quando estão na cidade, são bilíngues em hixkaryána e português e estão inseridos em um contexto não indígena, o uso da língua portuguesa também foi alvo de investigação. Tal estudo foi conduzido a partir dos pressupostos teóricos das Ideologias Linguísticas, centrado tanto nas imagens, crenças e representações que

se faz da língua, como também nas relações de poder responsáveis por estabelecer a superioridade ou inferioridade de uma língua sobre a outra.

Percebeu-se, durante este estudo, que, na perspectiva dos Hixkaryána, a sua língua é mais bonita do que o português, que preferem fazer uso dela nos vários domínios sociais e que ela é a representação de sua identidade étnica. É comum ouvir os Hixkaryána falarem a sua língua materna na cidade de Nhamundá. Eles estão sempre falando entre si em sua própria língua, só fazem uso do português quando precisam se comunicar com os não indígenas. Além disso, os 3 interlocutores indígenas casados com não indígenas (um morador de Nhamundá e duas moradoras de Parintins) procuram passar a sua língua materna para seus filhos.

Na perspectiva do não indígena, é o português que é visto como a língua de prestígio social, enquanto a língua hixkaryána é vista como uma língua inferior. Algumas situações, como o caso da professora que considerou ser a língua falada por seu aluno desse grupo étnico um "nhenhenhém" e o caso de alguns moradores não indígenas da cidade acreditarem que os Hixkaryána estão falando mal deles quando conversam entre si em língua indígena, evidenciam que a língua hixkaryána é vista pelos não indígenas como um zunido, como se ela não tivesse qualquer função comunicativa ou que ela costuma ser utilizada pelos indígenas com o propósito de debochar dos não indígenas.

Os interlocutores indígenas reconhecem que o português é necessário para o seu povo, pois por meio dele é possível alcançar bens, direitos e ocupar cargos melhores, mas conseguem ter a clareza que também a língua indígena tem a sua importância, sendo utilizada por eles em qualquer espaço social. Conforme as atitudes dos Hixkaryána com relação à língua hixkaryána e ao português, constata-se que a língua materna é extremamente valorada, sendo vista como a representação de sua identidade e responsável por repassar aos mais jovens o conhecimento e os aspectos culturais do povo Hixkaryána.

Constata-se, ainda, que o português assume a configuração de um território e de um instrumento de luta. É um território porque, embora imposto aos Hixkaryána, essa língua foi redefinida por eles segundo seus valores e sua identidade étnica. É um instrumento de luta porque é utilizado como uma a arma na luta pela conquista ou manutenção de direitos. Os interlocutores pesquisados têm plena consciência de que precisam dominar o português para se apropriar do conhecimento dos não indígenas, visto que somente assim serão capazes de obter alguns benefícios para o seu povo, como bens materiais, educação, emprego, saúde, moradia, dentre outros.

É visível que se trava na cidade de Nhamundá uma relação de poder entre a língua portuguesa e a língua hixkaryána, que se estende à concepção que se têm de indígenas e não indígenas. Há uma tendência na cidade de julgar como inferior a língua indígena e superior a língua portuguesa, caracterizando, assim, a atuação de um mercado linguístico, conforme Bourdieu, visto que se ofereceu a língua oficial como um produto, como um bem simbólico, que permite àqueles que dominam a língua portuguesa uma posição prestigiada na sociedade, restando aos falantes da língua hixkaryána serem avaliados de forma negativa, visto que não se considera que essa língua apresente os mesmos atributos da língua oficial.

Verifica-se, assim, que esses sujeitos indígenas são marcados negativamente, sendo, por conseguinte, vítimas de preconceito e discriminação. Tais atitudes revelam uma relação de poder assimétrica que, se não fosse a atitude valorativa dos Hixkaryána com relação a sua língua, a sua história e ao seu modo de vida, seria responsável por ameaçar tanto a manutenção da língua hixkaryána, quanto a atitude de pertencimento ao seu grupo étnico. É admirável que consigam manter essa atitude, pois muitos indígenas, devido ao preconceito que sofrem na cidade, acabam deixando de falar a sua língua e repassá-la a seus filhos, visto que receiam que eles também sofram preconceito por serem indígenas.

Por meio das trajetórias educacionais e universitárias, foi possível constatar que os interlocutores indígenas consideram essencial a apropriação do português e do conhecimento dos não indígenas, acreditando, com isso, que terão mais oportunidades pessoais e profissionais, além de poderem utilizar esses conhecimentos em benefício de seu povo. Os 5 interlocutores indígenas participantes desta pesquisa a primeiro alcançarem o Nível Superior passaram por uma experiência escolar bastante precária, pois, embora a escola da aldeia fosse reconhecida como bilíngue e intercultural, o ensino era apenas em língua hixkaryána e não existia a progressão por série, estudava-se a mesma cartilha em língua materna todos os anos em que se mantinham na escola. A maioria desses interlocutores, permaneceram na escola por, no mínimo, 4 anos e só conseguiram progredir com seus estudos quando passaram a estudar na cidade.

Similar ao ocorridos com os demais povos indígenas no Brasil, os primeiros a cursarem o Nível Superior foram beneficiados pelo Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND. Embora este programa tenha sido criado em 2005, os Hixkaryána só foram contemplados no ano de 2017, quando a Universidade do Estado do Amazonas – UEA ofereceu o curso de Licenciatura Intercultural mediado por Tecnologia, o qual foi transmitido em uma sala de aula de uma escola municipal localizada na cidade de Nhamundá. Dentre os

alunos, estava Milene Mahkukurye, a única mulher Hixkaryána da turma e a única, até o momento, a ter uma formação de Nível Superior.

O PROLIND tornou-se necessário em decorrência de nossas legislações passarem a estabelecer que as escolas indígenas deveriam seguir um método de ensino bilíngue e intercultural e que os professores precisariam ser indígenas, uma vez que são conhecedores da língua e da cultura de seu povo. Posteriormente, alguns integrantes desse grupo étnico passaram a estudar em universidades em Parintins e em outras cidades brasileiras, buscando a formação em áreas diversas.

Como podemos perceber, também os Hixkaryána têm ocupado o espaço da universidade, apropriando-se desse território, o qual se configura como um espaço de poder capaz de lhes instrumentalizar na luta por seus direitos individuais e coletivos. Possivelmente, a partir de sua formação no Nível Superior, esse grupo étnico poderá se fortalecer ainda mais contra o preconceito e a discriminação da sociedade majoritária, além de conseguirem ocupar outros espaços, que, geralmente, são destinados apenas aos não indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, M. A. V. Políticas linguísticas para os povos indígenas do Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA (ALFAL), XVII, 2014, João Pessoa – Paraíba. **Anais** [...]. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

ALBUQUERQUE, Albertina Costa Rego de; Marinho, Helyde Albuquerque. **Amazônia Brasileira Ocidental**: aspectos geográficos e históricos. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

ALMEIDA, A.W. B.; SANTOS, G. S. do (org.). **Estigmatização e Território**: Mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / Editora da Universidade Federal do Amazonas. 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, "babaçuais livre", "castanhais do povo", faixinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus - Am: PGSCA/UFAM, 2006.

_____. Terras tradicionalmente ocupadas: Processos de territorialização e movimentos sociais. R. B. **Estudos Urbanos e Regionais**. v. 6, n. 1, maio 2004.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal,1992.

ALVES, Lidiane da Conceição. **Mulheres indígenas na pós-graduação**: trajetórias e r-esistências. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília.

AMAZONAS**. Lei 2.895, de 32 de maio de 2004**. Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, AM. Diário Oficial do Amazonas, 2004.

ARAUJO, Carlos. **História dos municípios paraense**. Joinville, SC: Editora Clube de Autores, 2020.

BARROS, Maria Cândida Drumond. Mendes **Linguística missionária**: Summer Institute of Linguistics. 1993. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1998.

BECKER, Howard. **Biographie et mosaique Scientifique**. *In*: Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Volumen 62, n. 62 -63, p. 105 -110. Paris, 1986.

BELTRÃO, Otto. **Realidade da Amazônia Brasileira**. Vol. Amazonas. Fundação Biblioteca Nacional: Ministério da Cultura, 1998.

BERTAUX, Daniel. Los relatos de vida en el análisis social 1. *In*: **Historia y fuente oral**. N.1 História oral? P. 87-96. Barcelona: Institut Municipal D'Historia Publicacions, 1989.

BLOMMAERT, Jan; VERSCHUEREN, Jef. El papel de la lengua en las ideologías nacionalistas europeas. *In*: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. **Ideologías lingüísticas**: práctica y teoria. Madri: Catarata, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 2008a.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaina. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996, p.183191.

BRASIL. Secretaria de Saúde Indígena. **População Indígena**. [Brasília]: Ministério da saúde. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/sesai_pop_indigena/sesai_pop_indigena.html#. Acesso em: 11 ago. 2024.

_____. **Lei n° 14.723, de 29 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 10 de jan de 2024.

_____. **Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 17 de julho de 2023.

_____. Resolução CNE/CEB N.º 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Lei 9.394.htm >. Acesso em 04 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao. htm. Acesso em: 1 mar. 2023.

BRUNO, Ana Carla dos Santos. **Relatório Parcial**. Manaus, AM: Fapeam, 2023.

_____. Quando a língua carrega estigmas: ideologias linguísticas Paumari e Apurinã no município de Lábrea. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, [S.l.], n. 50, p. 107-124, abr. 2019. ISSN 0104-0944. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/6807>. Acesso em: 10 set. 2024. doi:http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i50.6807.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marcionilo. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul-set, 2016.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

CAPIBERIPE, Artionka Manuela Goés. **Os palikur e o cristianismo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humana, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CAPREDON, Elise**.** Derrota interna, sucesso exterior: a patrimonialização do xamanismo entre os Baniwa (Alto Rio Negro – Amazonas). **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, 24(51), 105-134, 2018.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

_____. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Etnicidade:** da cultura residual mas irredutível. Antropologia do Brasil, p. 97-108, 1986.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Para além da aldeia e da escola**: um estudo Decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos Indígenas wai-wai da aldeia mapuera, Amazônia Brasileira. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, Pará.

D'Angelis, Wilmar da Rocha. Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev, 2003.

DERBYSHIRE, Desmond, C. **Hixkaryana and linguistic typology**. Summer Institute of Linguistics: Dallas-TX, USA, 1985.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.** 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

DURANTI, Alessandro. Language as Culture in U.S. Anthropology: Three Paradigms. **Current Anthropology**, Vol. 44, Number 3, June, p. 323-347, 2003.

_____. **Antropología lingüística**. Tradução de Pedro Tena. Madri: Cambridge University Press, 2000.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas.

FABIAN, Johannes. **O tempo e o outro**: como a antropologia estabelece seu objeto. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FARIAS, Edineide Bernardo. **Trajetória de uma estudante indígena Kadiwéu e Terena que se tornou professora de crianças indígenas em sua aldeia**. Tellus, Campo Grande, MS, ano 14, n. 26, p. 149-158, jan./jul. 2014.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

FISHMAN, Joshua A. **Sociolinguistique**. Bruxele/Paris: Labor/Nathan, 1971.

FIGUEIREDO, Napoleão; FOLHA, M.E.A. **Lãs sociedades tribales em la Amazonia brasilena**. Vol. XXXVII. n. 07. Belém-PA: Boletim Antropológico do Museu Paraense Emílio Goeldi, 1977.

FONSECA, Kácia Neto de Oliveira. **Educação, identidade e escola entre os Kambeba**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas.

FREIRE, J. A. **Ações afirmativas no contexto das políticas neoliberais**: a implementação do sistema de cotas na Ufam. 2017. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema; FLOR, Juliana; FERES JÚNIOR, João. Políticas de ação afirmativa para indígenas nas universidades públicas brasileiras (2019). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2022, p. 1-21.

GAL, Susan. Multiplicidad y controversia entre ideologías. Comentario. *In*: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. **Ideologías lingüísticas**: práctica y teoria. Madri: Catarata, 2012.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **O índio na Missão Novas Tribos do Brasil**. São Paulo: USP, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ, 1985.

GORETE NETO, Maria. **A Década Internacional das Línguas Indígenas e as línguas em uso pelos povos indígenas brasileiros**: contribuições da Linguística Aplicada. DELTA [Internet]. 2022;38(4):202259462. Available from: https://doi.org/10.1590/1678-460X202259462

_____. **Português-indígena versus português-acadêmico**: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. Anais do SIELP, v. 2, Uberlândia, MG, p. 1-11, 2012.

GT NACIONAL DA DÉCADA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS. **Plano de ação para a década internacional das línguas Indígenas no Brasil**. DILI-Brasil, 2022.

GRUPO CARTA DE BELÉM. Carta de Belém das línguas dos povos indígenas do Brasil. *In*: II Seminário Internacional Viva Língua Viva. II, 2022, Belém. **Anais**. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, Museu Paraense Emílio Goeldi e Associação Brasileira de Linguística, 2022.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HOWARD, Catherine V. **A domesticação das mercadorias**: estratégias Waiwai. *In*: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita Ramos. Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo: IRD Éditions, Emprensa Oficial SP/Unesp, 2002.

ISA. Povos Indígenas no Brasil, 1997. **Hixkaryana**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Hixkaryana>. Acesso em: 20 out. 2023.

JODAS, Juliana. **"A luta também é com a caneta"**: usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

JOHNSON, F. M.; FARIA, L. L. (2020). Pandemias, profecias e autonomias: os Guarani e Kaiowá contra a COVID-19. **Cadernos De Campo** (São Paulo - 1991), 29(supl), 42-52, 2020. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29isuplp42-52

KULIK, Don. Ira, género, sustitución lingüística y las políticas de la revelación en un pueblo de papúa nueva guinea. *In*: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. **Ideologías lingüísticas**: práctica y teoria. Madri: Catarata, 2012.

LASMAR, Cristiane. **Irmã de índio, mulher de branco**: perspectivas femininas no alto rio negro. MANA, 14(2), p. 429-454, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/8z7zXdgX3phb5Ndkvw9sdNf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago 2020.

LUCAS, Maria Luísa de Souza. "**Antes a gente tinha vindo do jabuti**": notas etnográficas sobre algumas transformações entre os hixkaryana no rio nhamundá/am. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LUCIANO, R. R. de F., SIMAS, H. C. P., GARCIA, F. M. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educação**. 11(32), p. 571-605, 2020.

MARAJÓ, José Coelho da Gama Abreu, Barão de. **As regiões Amazônicas**: estudos chorographicos dos Estados do Gram Pará e Amazonas. 2 ed. Belém: SECULT, 1992.

MATA, João Nogueira da. **Nos altiplanos do Nhamundá**. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1967.

MATOS, Solange Cavalcante de. A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé. **Revista Cocar**, v.14, n.30, set./dez., p. 1-20, 2020.

MENEZES, R. O.; SILVA, M. G.; SIMAS, H. C. P. S.; WEIGEL, V. A. C. M. Povos indígenas, educação superior e ações afirmativas na UFAM. **Linhas Críticas**. Brasília, UNB, v. 27, p. 1-22, 2021.

MEIRA, Sérgio. A família linguística Caribe (Karíbe). **Revista de Estudos e Pesquisa**. FUNAI, Brasília, v. 3, n. ½, p. 157-174, jul/dez, 2006.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MERTZ, Elizabeth. Praxis e ideologías lingüísticas em las aulas de las facultades de derecho en los estados unidos. *In*: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. **Ideologías lingüísticas**: práctica y teoria. Madri: Catarata, 2012.

MONTICELLI, Caio. O poder da palavra: notas sobre o profetismo taurepáng, norte de Roraima. **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 172-197, jun. 2022. ISSN 2317-6830. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/82127>. Acesso em: 05 set. 2024. doi:http://dx.doi.org/10.5380/cra.v23i1.82127.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima**: da normatização à prática cotidiana. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, vol. 20, n. 20, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

_____. **Ação indigenista e utopia milenarista**: as múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita Ramos. Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo: IRD Éditions, Emprensa Oficial SP/Unesp, 2002.

_____. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**. v.4, n. 1, p.47-77, 1998.

PAES, M. H. R. A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 52-60, 2002.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade**: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas ticuna, Amazonas. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Caderno Cedes**, ano IXI, n. 49, Dez, 1999.

PIÑA, Carlos. **Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales**. *In*: Documento de trabalho. Programa FLACSO. n 319, p. 1-41. Santiago de Chile: FLACSO, 1986.

_____. **Sobre la naturaleza del discurso autobiográfico.** *In*: Anuário Antropológico 88, p. 95-126. Brasília: Editora UNB, 1991.

PONTES FILHO, Raimundo Pereira. **Estudos de História do Amazonas**. Manaus: Editora valer, 2000.

RODRIGUES, Aryon D. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1985.

_____. **Metáforas históricas e realidades míticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

SCOTT, James C. **Weapons of the Weak**: Everyday Forms of Peasant Resistance. New Haven: Yale University Press, 1985.

SILVA, Jhéssika Angell Alves e. **"Evangelizando todas as tribos até a última ser alcançada"**: reflexões sobre a Missão Novas Tribos do Brasil e a antropologia aplicada às ações missionárias. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: _____ (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, Sandro Luís da; BASSANI, Indaiá de Santana (Orgs.). **Políticas linguística e educação escolar indígena**. São Paulo: Alameda, 2017.

SOUZA, Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas Linguísticas no Brasil. **Rev. de Letras**, n. 102, 33 - vol. (1), jan./jun., 2014.

SOUZA LIMA, A. C. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. **Mana**. 21(2), p. 425–457, 2015.

_____. O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo. **Revista De Antropologia**. São Paulo, USP, v.55, n, 2, p. 783-831, 2012.

SPITULNIK, Debra. mediando entre la unidad y la diversidad. La producción de ideologías lingüísticas en la radiodifusión zambiana. *In*: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. **Ideologías lingüísticas**: práctica y teoria. Madri: Catarata, 2012.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVE**L, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [www.revel.inf.br].

_____. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

SILVERSTEIN, Michael. Language Structure and Linguistic Ideology. *I*n: CLYNE, P. R.; HANKS, W. F.; HOFBAUER, C. L. **The elements**: a parasession on linguistic units and levels. Chicago Linguistic Society: Chicago, 1979.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica**: estudo do homem dos trópicos. Tradução de Clotilde da Silva Costa. Editora Itatiaia: Belo Horizonte - MG,1957.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

_____. **Interculturalidad crítica e pedagogía de-colonial**: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Disponível em: Microsoft Word - catherine Walsh.doc (puc-rio.br). Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

WEBINDIGENA. **A língua nheengatu**. Disponível em: https://webindigena.iel.unicamp.br/nheengatu/index.php/167-2. Acesso em: 03 mar 2023.

WOLF, Eric R. **The virgin of Guadalupe**: a mexican national symbol. *The Journal of American Folklore*, Vol. 71, N. 279, (Jan. - Mar., 1958), pp. 34-39. Disponível em: http://links.jstor.org/sici?sici=0021-8715%28195801%2F03%2971%3A279%3C34%3ATVO

GAM%3E2.0.CO%3B2-W.

WOOLARD, Kathryn A. Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. *In*: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. **Ideologías lingüísticas**: práctica y teoria. Madri: Catarata, 2012.

WRIGHT, Robin M. O tempo de Sophie: história e cosmologia da conversão baniwa. *In*: _____. **Transformando os deuses**: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas do Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____. "**Aos que vão nascer**": uma etnografia religiosa dos índios baniwa. 1996. Tese (Livre-Docente em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciencias Humanas, Campinas, SP.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaramos para os devidos fins que se fizer necessário que estamos cientes e de acordo com o projeto ***"OS HIXKARYÁNA: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS, RELAÇÕES DE CONTATO E TRAJETÓRIAS ESCOLARES E UNIVERSITÁRIAS"*** desenvolvido pela pesquisadora e aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Roseanny Melo de Brito.

Projeto este que pretende:

a) Analisar as ideologias linguísticas que atuam nas representações que os interlocutores indígenas e não indígenas fazem da língua hixkaryána e da língua portuguesa. A análise partirá das relações de contato vivenciadas pelos indígenas Hixkaryána na cidade de Nhamundá-Am e de Parintins-Am e nas suas vivências escolares e universitárias.

b) Compreender as dinâmicas das relações entre os Hixkaryána e algumas pessoas não indígenas da cidade de Nhamundá-AM e de Parintins-AM, como professores, colegas de escola e universidade, comerciantes, amigos, vizinhos, etc.

c) Descrever a trajetória de apropriação do português, desde as escolas da aldeia até o momento em que se encontram nas escolas e na universidade do município de Nhamundá-AM e nas universidades do município de Parintins-AM.

d) Discutir sobre a identidade, a diferença e a representação estabelecida quando do contanto de alunos indígenas e não indígenas no ambiente escolar e acadêmico.

e) Analisar se a escola e a universidade nas quais esses indígenas estudaram assumiram/assumem uma perspectiva intercultural que serve à estrutura social vigente (interculturalismo funcional) ou que questiona tal estrutura (interculturalismo crítico), buscando revelar a condição de subalternidade e colonialidade ainda fortemente presente em todo o país.

f) Compreender a apropriação do português pelos Hixkaryána como instrumento de luta a partir da concepção de língua como território.

Se você quiser, sua privacidade será preservada com a mudança de seu nome e outros identificadores pessoais. (Por exemplo, caso você não queira que seu nome verdadeiro apareça, você pode escolher um nome para aparecer nas suas falas).

Contatos

Se você tiver dúvidas sobre este projeto ou seu tratamento como participante, você pode contactar-me por e-mail no endereço <roseannybrito@hotmail.com> e por celular (92) 99229-3135.

AUTORIZAÇÃO

Eu li o documento de Informação/Consentimento, a natureza da pesquisa foi explicada, e eu estou dando meu consentimento para participar. Todas as minhas perguntas foram respondidas e as minhas dúvidas tiradas. Informo ainda que uma cópia deste documento foi dado para mim.

_____

Assinatura do participante Data

_____

Pesquisadora responsável Data

Nhamundá, AM Junho de 2024

Anexo 2 – Entrevista

CONVERSA COM OS INTERLOCUTORES

1) Relate sua vivência desde a escola na aldeia e/ou na cidade até a universidade.
2) Qual a sua concepção de escola?
3) Qual a sua concepção de universidade?
4) Você pratica alguma religião?
5) Qual a importância da sua língua indígena para você?
6) Qual a importância da língua portuguesa para você?
7) Por que é importante falar, manter a língua indígena?
8) O que acontece quando o parente indígena deixa de usar, falar a sua língua?
9) Você acha que ele perde a identidade indígena (deixa de ser indígena...)?
10) Por que você quis seguir seus estudos na escola e na universidade?
11) Você acredita que a apropriação da língua portuguesa, de forma oral e escrita, permite que você tenha acesso a espaços não indígenas?
12) Depois que você se formou na universidade, que contribuições os conhecimentos adquiridos na língua portuguesa deram ao seu povo?
13) Você compreendia bem as explicações dos professores falantes de português durante as aulas na escola?
14) Você compreendia bem as explicações dos professores falantes de português durante as aulas na universidade?
15) Como foi a sua relação com os alunos não indígenas na escola e na universidade?
16) Como foi a sua relação com professores na escola e na universidade?
17) Você repetiu de ano na escola?
18) Por que você acha que seus colegas conseguiram passar e você não?
19) Você reprovou em alguma disciplina na universidade?
20) Por que você acha que seus colegas conseguiram passar e você não?
21) Que situação marcou a sua vida durante o processo escolar?
22) Que situação marcou a sua vida durante a universidade?
23) Qual a sua relação com os não indígenas no seu trabalho?
24) Qual a sua relação com os não indígenas da cidade onde você mora?

Anexo 3 – Questionário

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS					
01	Nome:			02	Idade:
03	Naturalidade:		04	Telefone:	
05	Local onde reside:				
06	Situação Civil:	07	Nome do/da esposo/a:		
08	Formação:				
09	Atuação profissional atual:				
10	Quantidade de irmãos:	11	Quantidade de filhos:		
	Quantidade de irmãs:		Quantidade de filhas:		

FORMAÇÃO ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA	
12	Escola(s) onde estudou e ano:
13	Universidade(s) onde estudou e ano:
14	Escolaridade do/a esposo/a:

INFORMAÇÕES SOBRE A ETNIA			
15	Sua etnia:	16	Etnia do avô paterno:
17	Etnia da esposa:	18	Etnia da avó paterna:
19	Etnia do(s) filhos:	20	Etnia do(s) irmãos:

21	Etnia do pai:	22	Etnia do avô paterno:
23	Etnia da mãe:	24	Etnia da avó materna:

RELIGIÃO			
25	Sua religião:	26	Religião do avô paterno:
27	Religião da esposa:	28	Religião da avó paterna:
29	Religião dos filhos:	30	Religião dos irmãos:
31	Religião do pai:	32	Religião do avô paterno:
33	Religião da mãe:	34	Religião da avó materna:

USO DA LÍNGUA	
Repertório Linguístico	
35	Qual/quais língua(s) você fala?
36	Qual/quais língua(s) seu/sua esposo/a fala?
37	Qual/quais língua(s) seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) fala(m)?
38	Qual/quais língua(s) seu pai fala?
39	Qual/quais língua(s) sua mãe fala?
40	Qual/quais língua(s) seu(s)/sua(s) irmãos/irmãs falam?

41	Qual/quais língua(s) seu avô paterno fala?
42	Qual/quais língua(s) sua avó paterna fala?
43	Qual/quais língua(s) seu avô paterno fala?
44	Qual/quais língua(s) sua avó materna fala?
Ideologias Linguísticas	
45	Que língua você usa em casa?
46	Em que língua fala com seus/suas filho(s)/filha(s)?
47	(No caso de falar mais de uma língua) Que língua usa mais com seus/suas filho(s)/filha(s)? O português ou a língua indígena?
48	Em que língua fala com seu/sua esposo/a?
49	(No caso de falar mais de uma língua) Que língua usa mais com seu/sua esposo/a?
50	Que língua você usa para falar com seus parentes? Quando? Para falar sobre o quê?
51	Fala a língua indígena quando está fora de casa? Onde? Com quem? Sobre o quê?

52	Fala a língua portuguesa quando está fora de casa? Onde? Com quem? Sobre o quê?
53	Com quem você aprendeu o português e quando?
54	Nas situações de mobilizações indígenas junto aos não indígenas, você costumar intermediar as discussões para o seu povo por meio de oralidade e/ou escritas oficiais em língua portuguesa? Em caso positivo, descreva algumas situações.
55	Você prefere falar em português ou em sua língua indígena?
56	Qual língua acha mais importante e bonita? O português ou a sua língua indígena? Por quê?
57	Você já enfrentou algum problema por usar a língua indígena em alguma situação? Em caso positivo, descreva essa situação.

58	Você acha importante que seus/suas filho(s)/filha(s) aprenda(m) a língua indígena? Por quê?
59	Você gostaria que seus/suas filho(s)/filha(s) aprendesse(m) na escola a ler e a escrever na sua língua indígena?
60	Você considera importante falar e escrever em português? Por quê?
PROCESSO MIGRATÓRIO	
61	Quais razões, motivos ou crenças o levaram a migrar de sua aldeia para a cidade?
62	Você sofreu algum tipo de dificuldade, preconceito (ou estigma) em alguma das cidades nas quais morou? Quais?
63	Cidade(s) onde estudou o ensino regular e tempo de estadia:
64	Cidade(s) onde estudou o ensino superior e tempo de estadia:

Anexo 4 – Carta de Belém das línguas dos povos indígenas do Brasil

2022-2032 | DÉCADA INTERNACIONAL DAS Línguas Indígenas

CARTA DE BELÉM DAS LÍNGUAS DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (2º SEMINÁRIO INTERNACIONAL – VIVA LÍNGUA VIVA)

Os povos indígenas, os líderes, os governantes e organizações governamentais e não-governamentais do mundo estão sendo convocados pela UNESCO para se unirem na Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032) em prol da manutenção, do fortalecimento, da vitalização, da revitalização, da retomada das línguas indígenas, como alternativa para frear o desequilíbrio global que impacta diretamente a vida dos seres vivos do planeta.

Destacamos, com relação a esse desequilíbrio global, o processo acelerado de extinção, desaparecimento, adormecimento das línguas e, especialmente, das línguas indígenas no século XXI. Todos esses fatores estão diretamente relacionados com a vida no planeta. A cada árvore queimada, a cada rio poluído, a cada solo destruído, a crise climática global se intensifica.

Diante desse momento preocupante, os povos indígenas sabem que as línguas indígenas fazem parte da espiritualidade e da vida da Mãe Terra, e que constituem o mesmo corpo: o corpo da nossa grande Mãe Terra.

Diante das ameaças às culturas e línguas indígenas, precisamos incorporar a luta em defesa das línguas indígenas à luta em defesa e demarcação dos nossos territórios originários, pois as línguas indígenas não estão dissociadas do território, da espiritualidade, do bem-estar de seus falantes; as línguas indígenas são a memória do nosso povo, que guia e nos orienta através de nossos ancestrais; as línguas indígenas expressam conhecimentos milenares, resistência, história e nossas culturas ancestrais.

O Grupo de Trabalho Nacional para a Década Internacional das Línguas Indígenas, 33 povos indígenas, lideranças, anciãos, especialistas, linguistas, além de instituições apoiadoras, parceiros, organizações indígenas, entidades governamentais e nãogovernamentais reunidos no 2º Seminário Internacional Viva Língua Viva, organizado pela Universidade Federal do Pará, Museu Paraense Emílio Goeldi e Associação Brasileira de Linguística, realizado na cidade de Belém (PA) entre os dias 22 a 25 de novembro de 2022, reivindicam ações junto ao Ministério dos Povos

2022-2032 | DÉCADA INTERNACIONAL DAS Línguas Indígenas

Indígenas com base nas legislações vigentes que amparam e garantem a promoção das línguas indígenas. Reconhecemos que é fundamental partirmos do que já está disposto nos artigos e nos documentos oficiais do Brasil que dispões sobre as dimensões linguísticas dos povos indígenas, bem como os documentos oficiais da Unesco, citadas abaixo:

Artigos da OIT 169:

Artigo 2.

1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade;

Artigo 28.

3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas;

A **Lei 9394/96** Sobre o direito a educação diferenciada;

Artigo 231 da Constituição Federal 1988 que discorre sobre:

O direito à língua, tendo em vista as distintas dimensões cosmológicas de cada povo e a necessidade da presença da língua indígena em todos os âmbitos da vida das comunidades indígenas para a promoção da paz, da justiça e do bem viver dos povos indígenas;

Deve-se garantir o atendimento adequado aos povos indígenas no âmbito da saúde, da justiça, da sua economia. Bem como a plena comunicação com os anciãos na sua língua para a garantia da saúde, dos saberes, do aprendizado do mundo e a promoção do bem viver.

O Atlas das línguas em perigo (UNESCO, 2010), que aponta para a necessidade de uma atenção específica, com estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem de línguas que fortaleçam a transmissão intergeracional pensada para além da sala de aula ou do espaço escolar.

A Década Internacional das Línguas Indígenas, com apoio da UNESCO e outras organizações nacionais e internacionais.

O Plano de Ação Global para a Década Internacional de Línguas Indígenas (UNESCO, 2022);

O Plano de Ação Nacional para a Década de Línguas Indígenas (BRASÍLIA, 2021);

Nesse sentido, nossas considerações e reivindicações se norteiam a partir de três eixos: a inexistência de políticas linguísticas para a diversidade das línguas indígenas por parte do estado brasileiro, cujo tratamento das línguas indígenas, historicamente, tem ficado restrito ao âmbito da educação escolar indígena, o que não é suficiente para frear o processo de extinção/silenciamento das línguas indígenas; a necessidade de políticas de Estado para as línguas e ensino de línguas indígenas; o apoio das instituições, organizações indígenas, lideranças, anciãos, associações, federações é fundamental para a promoção das línguas indígenas para além das comunidades.

REIVINDICAMOS a

- Criação do **Departamento de Políticas Linguísticas dentro do Ministério dos Povos Indígenas** para a promoção das línguas indígenas, com equipe técnica multidisciplinar com o foco em línguas indígenas;
- Criação do **Fundo Nacional para a Promoção das Línguas Indígenas.** Articulação com outras instituições de governo que trabalham com políticas de línguas (como as secretarias educacionais, Funai e Iphan);
- Integração real entre as instâncias de governo (municipal/estadual/federal), com o objetivo de garantir o reconhecimento, valorização, fortalecimento e preservação das línguas indígenas com fiscalização do repasse de recursos para essas instâncias de governo;
- Mudanças na Educação Escolar para garantir o multilinguismo – inclusive nas avaliações nacionais (p.ex. provinha Brasil);
- Fortalecer a transmissão intergeracional de línguas indígenas, o número absoluto de falantes, ampliar espaços em que se fala a língua indígena, como TV, rádio e outras mídias e linguagens digitais;
- Mudanças para que haja respeito à dignidade dos povos indígenas, que o sistema se adeque ao dia a dia da educação dos povos, e não o contrário;

Esta carta é o resultado da articulação do Grupo de Trabalho Nacional para a Década Internacional das Línguas Indígenas e seus apoiadores em uma construção coletiva e colaborativa, reunindo propostas voltadas à promoção, valorização, reconhecimento, difusão e vitalização das línguas indígenas brasileiras. Finalizamos reafirmando o lema da Década Internacional das Línguas Indígenas: "Nada para nós sem nós". Que nenhuma política para os povos indígenas se estabeleça mais nesse país sem a

participação efetiva dos povos indígenas nos processos de tomada de decisão, consulta, planejamento e implementação. Viva as línguas indígenas!

Belém, 25 de novembro de 2022.

Listamos abaixo os povos indígenas representados nesse evento. Em anexo segue a assinatura dos representantes desses povos e demais participantes do 2º Seminário Internacional Viva Língua Viva:

1. Terena,
2.Kaingang,
3.Apalai,
4.Djeoromitxi,
5.Baniwa,
6. Tikuna,
7.Tembé,
8.Baré,
9.Tukano,
10. Galibi Kali'na,
11.Apurinã,
12.Macuxi,
13.Kambeba,
14.Rikbaktsa,
15.Galibi-Marworno,
16Karipuna-AP,
17.Wayuru,
18 Ãwa-Canoeiro,
19.Ikpeng,
20. Kokama,
21.Karajá,
22.Xakriabá,
23.Puruborá,
24.Wapichana,
25.Apyãwa -Tapirapé,
26.Sakurabiat,
27.Wai Wai,

2022-2032 | DÉCADA INTERNACIONAL DAS Línguas Indígenas

28.Mỹky,
29.Munduruku
30.Aruã
31.Gavião-Akrãtikatêjê-PA
32.Haliti Paresi-MT
33.Warao

ANEXO

2022-2032 | DÉCADA INTERNACIONAL DAS
Línguas Indígenas

2022-2032 | DÉCADA INTERNACIONAL DAS
Línguas Indígenas

Angelo Kezomae - Paresi
[illegible] - Povo Manoki
Márcia M. Ocampo Tricão - Povo Ikpeng
Jaquiline Wojuhu - Povo Wajuru
Tiânio Ajuru - Povo Ajuru
Kamutaja Silva Ãwa
Tupy [illegible]
Evandro de Sousa Bonfim - UFRJ
Francisco [illegible] - UFRR Makusi
Gaspar Willington Silveira - UFMS
Korotowi Taffarel - Ikpeng
Leoridiane Benamor Anica - UNIFAP
Adione Quelri Valente Franco - Terena
Francisco Apurinã
Mayara Ribeiro Guimarães - UFPA
MAGNUN ROCHEL MADRUGA - UFMG
Adam Roth Singerman [signature]
~~Amanda M.~~ - Universidade de Syracuse (EUA)
Amanda M. G. de Mesquita
Anna Carolina Gonçalves Dias - UFPA/PPGL
Junanoli Zezokiwore
Mônica de Oliveira neto Paumbora
Amiakare Apalai - UNIFAP
Raniery Oliveira da Silva e Silva - UFPA/PPGL
Isabella Carolina Silva da Silva - UFPA
Matilde Costa - UEPA
Ana Carla Santos Rodrigues - Museu Nacional/UFRJ
João Tsaputai Rikbakta.
Artur Garcia Gonçalves - BANIWA
Patrícia do Nascimento - UFPA

ROBERTA PIRES DE OLIVEIRA – UFSC
Bruna Franchetto – UFRJ / Museu Nacional
Angela Fabiola Alves Chagas – UFPA
Silvana da Silva Cunha Guaratira-Sakurabiat
Carla Daniele N. da Costa – Museu Emílio Goeldi
Wilson wai wai Wai – Wai
Beatriz de Oliveira – UFSC
Nelivaldo Cardoso Santana – UFPA/Altamira
Manoel Aldir Silva Martins Junior – UFPA / Breves
Thiago Gabriel Machado dos Santos – UFPA / Capanema
Bruna Fernanda S. B. Padovani – UEPA
Gabriela de Andrade Batista – PPGL/UFPA
Manoel Antônio de Oliveira silva – Xakriabá
Nilzimara de souza silva – Esc. Est. Ind. Sizenando Diniz
Waraxowoi Mauricio Tapirapé – Escola Indígena Estadual Tapirapé
Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé – E.E.I. Tapirapé
Sâmela Ramos da Silva Meirelles – Universidade Federal do Amapá, membro do Grupo de Trabalho Nacional da DIELDI.
Altaci Corrêa Rubim / Kokama – Universidade de Brasília, membro do GT Internacional (Unesco) para os primeiros anos da Década das Línguas Indígenas.
Andre Jabuti Estado de Rondonia povo djeoromitxi
Nivaldo Korira'i Tapirapé. Escola E.I. TAPI'ITAWA
Edilson Pinheiro da Costa – Fale / UFPA.
Ellison C. B. dos Santos – MPEG
Ivan Rocha – MPEG
Marília de Nazaré de O. Ferreira – UFPA
Manuel Lucas Francisquini Pellacani – Fadir / UFMS
Gecy Tembé
Lucas melquíades Daniolo – APYEUFPA
Décio Melquiades Florêncio – APYEUFPA
Estella Valery Melquíades Catarini – Baré – APYEUFPA
Sebastian Drude – Museu P. E. Goeldi

LUIZ AMARAL (PROFESSOR TITULAR) - UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS AMHERST

Adelaide Hercília Pescatori Silva - presidente da Abralin (2022-24), professora titular da UFPR

Ana Vilacy Galúcio - Museu Paraense Emílio Goeldi/Linguista

Ytanajé Coelho Cardoso (Povo Munduruku/Am), SEDUC/AM.

Amadir dos Reis Miranda / SEMED-Pinhais / PR

Patrícia de Quadros Martins / SEMED-Pinhais / PR

Marcilene Temllé

Kâmia Angela Pool Moraes Galibi / Galibi Kali'na / UNIFAP

Joanna dos Santos Forte / Cacica do Povo Karipuna - Professora Licenciatura Intercultural Indígena - UNIFAP

Gelsama Mara F. Santos / coordenadora do curso Intercultural Indígena / UNIFAP

GLAUBER ROMLING DA SILVA / Gr Ung [illegible], PROFESSOR DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ.

· MARCELINE GUEDES DOS SANTOS / VICE-COORDENADORA DO CURSO LETRAS LIBRAS UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP / PESQUISADORA DE LÍNGUA DE SINAIS INDÍGENAS

· EVANILDO DE JESUS NUNES CARVALHO / E.E. GONÇALVES DIAS - SEED/AP

- Adilson Troian /

- Michelly Silva Machado / UFPA / mih.machado02@gmail.com.

- Dianny B. da Costa do Couto / dianny.couto@gmail.com

- Rosana da Costa Oliveira / rosanacotezs@hotmail.com - UFPA

- Márcia Nascimento Kaingang / indiacolar@hotmail.com

- Germane Lobato Picanço - UFPA

- Manoel Soriano Nunes - Curso Engenharia Sanitária e Ambiental - ITEC/UFPA

- Vanessa Silva Sagica - Macuxi/Wapichana (DO/UFSC)

- Franciane dos Santos Batista - Karipuna

- Maria Angela Bento Lopes Guajajara

- Rodrigo Gomes do Nascimento - (Guajajara - TENETEHAR)

- Lilo Zumbota Flores Wai Wai

- Camiel Hamaar CIPL Terena

- Jaqueline de Andrade Rei (UFPA)

Jnani Bsanisos MAKUSI
Matia Silene da costa Valdemirtson (Akrãtikatêjê) -
Heivaldo N. Monteiro (MARÓ - povo ARUÃ) - Marajó
Takwyiá Hompryti Valdinilson - Akrãtikatêjê
Carla Bethania F. Silva - Povo ARUÃ - Marajó
Udelson da Silva Tembé povo Tembé - paragominas
Talita dos Santos Vasconcelos - UFPA
Eduardo Alves Vasconcelos - UNIFAP
Sabine Reiter UFPR / DAAD
Dêbson Carlos Cunha Ramos - UFPA
Pedro Henrique Silva Araújo - UNB
Hein van der Voort - Museu Goeldi, Belém
MÁRCIA VIEIRA DA SILVA - KAMBEBA
Evangelina Sonia dos Santos Françacque - Galibi Kalina
Joana Sheine Rubim de Souza - Organização das Mulheres Kokama Lua Verde
Marcilene Temblé Povo Temblé -
Bewari dos Santos Farias Temblé - Povo Temblé
Dayane Araújo Damasceno - UFPA
FELIPE DE LUCENA RODRIGUES ALVES - MUSEU DO ÍNDIO / FUNAI
Helder Perri Ferreira - Museu do Índio
Matheus Augusto Ribeiro Soares - Museu Paraense Emílio Goeldi
Kelly Rayane Moreira Soares - UFPA
Lúcia Mª Silva Rodrigues - UFPA
Honorato Coelho Cordeiro - UFAM / SEDUC-AM
Érica da Silva Nanzuka - UFPA
Bruno Oliveira Aroni - MUSEU DO ÍNDIO / FUNAI
Marcus Tronto de Almeida - Museu do Índio / FUNAI
Sayumi Fujishima - Museu do Índio / FUNAI