

10 conteúdos

processos de territorialização, organização político-cultural e dinâmicas dos povos indígenas na pan-amazônia
aspectos históricos e antropológicos do passado-presente



editora
UEA



10 confrontos

**processos de territorialização, organização político-cultural
e dinâmicas dos povos indígenas na Pan-Amazônia**
aspectos históricos e antropológicos do passado-presente



editora
UEA

PPGI.CH

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo Costa
Reitor

Cleto Leal
Vice-Reitor

*editora*UEA

Maristela Silva
Diretora

Socorro Freitas
Secretária Executiva

Jamerson Eduardo Reis
Editor Executivo

Samara Nina
Produção Editorial

**Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar
em Ciências Humanas**

Prof. Dr. Otávio Rios
Coordenador

Profa. Dra. Gimima Beatriz Melo da Silva
Vice-coordenadora

Responsáveis por este número
Dra. Jocilene Gomes da Cruz (PPGICH-UEA)
Dr. Rafael Ale Rocha (PPGICH-UEA)

Comitê Científico
Claudina Azevedo Maximiano (IFAM)
Luciano Cardenes Santos (UEA-Pedagogia
Intercultural)
Gefferson Ramos Rodrigues (UFOPA)
Silvana Andrade Martins (PPGLA-UEA)
Walter Carlos Costa (UFSC)
Luciana Marino (UFAC/UFRJ)

Comissão Editorial

Cátia Monteiro Wankler (UFRR)
Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto (UFAM/UEA)
Gimima Beatriz Melo da Silva (UEA)
Neiva Maria Machado Soares (UEA)
Otávio Rios (UEA)
Rafael Soares (UEA)
Verônica Prudente (UFRR)

Editora-chefe

Neiva Maria Machado Soares (UEA)

Secretário executivo

Rafael Seixas de Amoêdo (UEA)

André Yukio Tanaka
Erick Cundiff
Samara Nina
Silas Menezes
Projeto Gráfico

Giuliana Loureiro
Diagramação

Samara Nina
Finalização

Nota editorial

Nesta décima edição da revista *ContraCorrente* buscou-se reunir textos oriundos de pesquisas científicas com temáticas que evidenciam as dinâmicas culturais dos povos indígenas na contemporaneidade. A literatura acerca dos povos indígenas do Brasil, especialmente a partir dos trabalhos produzidos por historiadores e antropólogos na década de 1990 do século XX, sofreu uma reviravolta em termos qualitativos, sobretudo, em função da valorização da “agência” indígena. Grosso modo, por esta perspectiva, que posteriormente sofreu um salto quantitativo (forte incorporação nos programas de Pós-graduação do país), passou-se a reconhecer os povos indígenas como partícipe na construção das sociedades colonial, imperial e republicana; retirando-os da condição de agentes sociais passivos, vítima da violenta expansão ocidental, ou essencialmente exterior à sociedade não indígena.

Esse novo cenário foi essencial para que as novas pesquisas acadêmicas sobre a temática visibilizassem a atuação dos indígenas em suas relações com os estados (colonial, imperial e republicano) ou com as sociedades exteriores, destacando as influências mútuas e a interdependência entre políticas indígenas e indigenistas. Na esteira destas transformações, esta edição da revista *ContraCorrente*, que tem como tema “Processos de territorialização, organização político-cultural e dinâmicas dos povos indígenas na pan-amazônia: aspectos históricos e antropológicos do passado-presente” reuni trabalhos com abordagens sobre os povos indígenas da Amazônia, sejam no passado ou na atualidade, nos mais variados aspectos: reelaborações de suas culturas e identidades; interação com o estado ou sociedade não indígena; educação escolar indígena, entre outros, evidenciando os povos indígenas como protagonistas nos distintos processos interculturais no contexto contemporâneo.

A composição desta décima edição é composta por nove artigos e uma entrevista concedida pelo professor doutor Renan Freitas Pinto, importante pesquisador sobre a Amazônia e que vive a Amazônia em suas múltiplas dimensões. Na entrevista, o foco é produção de conhecimentos sobre a Amazônia, cerne dos estudos do autor, mas também a sua própria história enquanto pesquisador, e, ainda, a urgência em se estabelecer diálogos interdisciplinares nos novos estudos sobre a região. Quanto aos artigos, o que abre as discussões intitula-se *Toponímia das terras indígenas Apurinã (Aruák)*, assinado por Tânia Hachem Chaves de Oliveira e Sidney da Silva Facundes. Nesse artigo os autores apresentam uma análise da toponímia das Terras Indígenas Apurinã localizadas nos afluentes do rio Purus, no sudeste do estado do Amazonas. Os achados da pesquisa evidenciam que nas classificações morfológicas dos topônimos há grande incidência de denominativos nas línguas indígenas, havendo maior escala em relação aos relativos à língua portuguesa,

fato que os leva a concluir uma preferência/preservação nas escolhas dos nomes das Terras Indígenas Apurinã, por seu povo, em sua própria língua, mostrando a resistência histórica frente aos processos de imposição cultural, particularmente no âmbito da formação escolar dos mais jovens.

No segundo artigo, *Da invisibilidade indígena à luta pelo território: o processo de afirmação da identidade étnica dos Borari de Alter do Chão*”, os autores Rossini Pereira Maduro (Indígena do Povo Borari) e Jocilene Gomes da Cruz, analisam o processo de afirmação da identidade étnica dos Borari de Alter do Chão, município de Santarém, região Oeste do estado do Pará, visando problematizar a trajetória da construção dessa afirmação identitária, iniciada após conflitos pela posse territorial no ano de 2003. Os resultados apontam que o processo de afirmação da identidade indígena dos Borari de Alter do Chão provocou uma alteração na configuração social dessa região, quando se acreditava na extinção dos Borari como grupos socioculturalmente organizados, podendo, ainda, estabelecer uma reconfiguração territorial, a partir da demarcação dos territórios reivindicados pelos Borari.

O terceiro artigo, *Representação geográfica indígena: uma reflexão sobre a produção cartográfica do povo Assurini do Trocará/PA e do Povo Tembé do Gurupi/PA*, de autoria de Elson Mateus Monteiro Sousa e Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, apresentam a produção cartográfica indígena relacionando-a ao ensino de geografia na educação escolar indígena dos povos Assurini do Trocará e Tembé do Gurupi, habitantes da Terra Indígena Trocará e da Terra Indígena Alto Rio Guamá, respectivamente, localizadas no Estado do Pará. Os autores concluem, a partir da análise dos materiais coletados, que a produção cartográfica destes povos se constitui em um componente essencial no ensino de geografia desenvolvido nas escolas indígenas de ambas as comunidades, corroborando o previsto na seção destinada ao ensino de Geografia no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

O quarto artigo, cujo título é *Essa cultura que a gente tem é nosso trabalho: organização política e cultural das mulheres artesãs Ticuna do Alto Solimões-Amazonas-Brasil*, das autoras Chris Lopes da Silva e Marília de Jesus da Silva e Sousa, traz uma análise sobre como as mulheres artesãs filiadas à Associação de Mulheres Artesãs Ticuna da comunidade de Bom Caminho assumem o protagonismo, ressignificando a produção tradicional de cestarias em uma economia de mercado por meio do engajamento político, cultural e econômico das mulheres associadas. De acordo com os achados da pesquisa, as cestarias, especialmente o pacará simples e o abajur, refletem os sinais diacríticos do povo Ticuna e apresentam a gama de conhecimentos tradicionais produzidos e reproduzido pelas mulheres ao longo de várias gerações como gestão de uma produção para o mercado.

No quinto artigo assinado por Emerson Daniel de Souza Targino e Adria Simone Duarte com o título *Estudo reflexivo*

do currículo UEA/PARFOR para a formação de professores indígenas na tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, problematizam o currículo para a formação de professores indígenas da Universidade do Estado do Amazonas – PARFOR, desenvolvido em São Paulo de Olivença, Amazonas. Os resultados demonstram que a proposta de PPC para o curso de Pedagogia Intercultural tem como base os princípios da educação escolar indígena: comunitária, diferenciada, intercultural, específica e bilíngue, entretanto, há alguns paradoxos, pois, o Projeto Curricular foi estruturado por meio da Resolução 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em Nível Superior (não indígena), fato que acarreta limitações para que a formação seja de fato exitosa.

Seguindo na mesma linha da educação escolar indígena, apresenta-se o sexto artigo, *Hibridismo Cultural e Linguístico: Cenário das Línguas em Contato na Escola Yapiuna Kokama*, das autoras Amanda Ramos Mustafa e Marileny de Andrade de Oliveira, que trazem um estudo sobre o espaço cultural Yapiuna Kokama, localizado no Parque das Tribos, comunidade indígena multiétnica com mais de 20 etnias localizada na zona oeste da cidade de Manaus-AM. O objetivo foi investigar como acontece o hibridismo e o compartilhamento da cultura e língua étnica dentro desse espaço de aprendizagem, no qual se reúnem alunos de diferentes grupos étnicos para estudar a língua e a cultura Kokama. Os dados da pesquisa mostraram que os alunos encontram na escola um ambiente de aprendizagem e trocas, nele tanto “aprendem quanto ensinam”. Assim, as culturas se entrelaçam dando origem ao hibridismo cultural e linguístico, afetando diretamente a identidade étnica desses alunos citadinos.

Adentrando nos estudos sobre as representações sociais e o imaginário sobre a Amazônia, apresenta-se o sétimo artigo, *O antagonismo da entidade-rio no imaginário construído em Histórias do Rio Negro*, de Vera do Val, tendo como autores Jandir Silva dos Santos e Cássia Maria Bezerra do Nascimento, que analisam os contos *Águas*, *A cunhã que amava Brad Pitt*, *Curuminha* e *Rodamundo*, presentes na obra *Histórias do rio Negro*, de Vera do Val. Os autores mostram as configurações do imaginário sobre o referido rio, sua natureza transcendental que desafia os seres humanos e produz relações antagônicas. Uma narrativa que traz resíduos do imaginário greco-romano, cujas narrativas, evidencia os “conflitos entre homens e deuses-rios, e das vitórias dos mortais sobre tais entidades”.

Seguindo na esteira das discussões do artigo anterior, o oitavo artigo, *Tipos sociais em Percy Lau*, Samuel Benchimol e Mário Ypiranga Monteiro: breve análise sobre elementos de continuidade entre os classificadores, proposto por Diego Omar da Silveira, traz um texto que discute os elementos de continuidade nas obras do desenhista Percy Lau e dos pesquisadores/escritores amazonenses Samuel Benchimol e Mário Ypiranga Monteiro. O objetivo central foi apontar

como nos três casos os autores parecem trabalhar com classificadores comuns na compreensão dos tipos sociais amazônicos, concluindo que apesar dos inúmeros processos de dinamização e modernização da Amazônia, ainda são naturalizados os conceitos, categorias, termos e noções operativas evocadas para tratar da Amazônia, em virtude do forte imaginário construído pela voz que falaram/imaginaram a região, a partir de indicadores classificadores e (re)produtores de estereótipos.

O último artigo, Novas territorialidades em uma comunidade de agricultores no Médio Solimões, Coari- AM, dos autores Gleides Medins de Menezes e Pedro Henrique Coelho Rapozo, evidencia algumas práticas sociais vivenciadas por comunidades tradicionais da várzea do Médio Solimões, particularmente, na comunidade Nossa Senhora Aparecida da Costa do Juçara, localizada no município de Coari-Am. Os resultados da pesquisa mostraram que a utilização de tecnologias sociais construídas a partir dos saberes tradicionais e da apropriação da tecnologia convencional, possibilitou aos comunitários a produtividade na agricultura e mais qualidade de vida às famílias, especialmente pelo trabalho organizado em torno do cooperativismo e do associativo dos agricultores. Tais características possibilitou a configuração de uma identidade coletiva garantindo a posse da terra e o reconhecimento enquanto “Comunidade”.

A décima edição encerra com uma entrevista concedida pelo Professor Renan Freitas Pinto, que nos “Diálogos Interdisciplinares”, nos leva a “uma viagem às ideias de um intelectual amazônico”, mediado pelas pesquisadoras Marília de Jesus da Silva e Sousa, Ana Claudeise Silva do Nascimento e Verônica Lima Fernando. Na entrevista a viagem começa com a própria história de vida do pesquisador, a infância permeada por leituras, a formação acadêmica, a vinda para o Amazonas e a sua inspiradora trajetória intelectual, cuja grandeza se revela no legado às atuais e às futuras gerações de pesquisadores.

As discussões e reflexões empreendidas nos artigos e na entrevista ensinam contribuir com a construção de uma produção intelectual percorrida por caminhos decoloniais, viabilizando diálogos interculturais que evidenciem os diferentes agentes sociais, suas vozes e visões sobre si e sobre a(s) Amazônia(s), algo desafiante no contexto atual, quando ainda somos tomados por posicionamentos herdados de uma ciência cartesiana que insiste em se fazer presente na produção científica na contemporaneidade.

A todos e todas uma ótima leitura e que a décima edição da revista ContraCorrente possa inspirar novos textos. Até breve!

Manaus-Am, 2019.

Jocilene Gomes da Cruz (UEA/PPGICH)
Rafael Ale Rocha (UEA/PPGICH)

Entrevista com o Professor Renan Freitas Pinto

Marília De Jesus da Silva e Sousa¹
Ana Claudeíse Silva do Nascimento²
Verônica Lima Fernando³

Diálogos interdisciplinares com Professor Renan Freitas: uma viagem às ideias de um intelectual amazônico



Professor Renan Freitas Pinto nasceu em Alagoas, um fato “puramente casual”, pois seu pai, que era engenheiro agrônomo, havia sido convocado para servir o exército em Maceió, estado de Alagoas, durante a Segunda Guerra Mundial como “uma espécie de oficial especial”. É filho de mãe paraense e pai amazonense, sendo o mais velho dos homens de uma prole de oito irmãos. Aos 18 anos, veio passar férias em Manaus com seu avô paterno que era formado em medicina e odontologia e também era professor de inglês. Após o convite do seu avô para morar em Manaus, se estabeleceu na cidade. Por isso, se considera um amazonense e elegeu Manaus como seu lugar de morada. Há mais de quatro décadas vem se dedicando ao ofício de professor, sociólogo e colunista de jornais locais, tornando-se assim um conceituado intelectual amazônico. Tornou-se um profundo conhecedor da Amazônia, especialmente da sua diversidade cultural. Seu conhecimento sobre a região é marcado por uma leitura crítica e minuciosa das obras dos cronistas viajantes e dos inúmeros autores que descrevem a sociobiodiversidade desta imensa região. É igualmente um

1. Antropóloga, Dra. Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA), Pesquisadora Associada ao Grupo de Pesquisa em Territorialidades e Governança Socioambiental na Amazônia do Instituto Mamirauá.

2. Socióloga, Dra. Pesquisadora Titular e Líder do Grupo de Pesquisa em Territorialidades e Governança Socioambiental na Amazônia do Instituto Mamirauá, Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA).

3. Historiadora, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA).

“intelectual viajante” das cidades amazônicas situadas nas calhas dos seus inúmeros rios.

Professor Renan nos conta nesta entrevista que desde muito jovem é um apreciador de livros. Herdou de seu pai o gosto pela leitura pois ele “tinha uma coleção fantástica de livros sobre a Amazônia e era um leitor voraz de livros”. Ressalta essa influência lembrando que esta coleção foi aumentando ao longo dos anos, e que teve um tempo “que os livros não cabiam mais nas estantes da sala e começaram a entrar nos quartos (risos)”. Lembra que o pai tinha um amigo que era dono de uma livraria em Garanhuns (PE) e disse ao amigo: “olha, todo mês meu filho vem buscar um livro aqui, pode dar para ele”. Seu pai era um leitor bastante assíduo e com o hábito de comprar muitos livros. “Na nossa casa, no meu quarto, por exemplo, tinha uma estante com as obras completas do Machado de Assis, Graciliano Ramos, José Lins do Rêgo, então eu conheci ainda adolescente esses autores e desde aí não parei mais de ler...”. Com muita simplicidade e orgulho o professor Renan diz que “desde 15 anos eu leio, então eu tenho aí 60 anos de leitura, praticamente (risos)”.

Essa influência paterna foi determinante para que ele tomasse a decisão de ingressar no curso de letras da Universidade Federal do Amazonas: “eu fiz o curso de letras, eu ia fazer direito, mas como eu gostava muito de ler, pensei que o curso de letras era o ideal para mim porque eu passo o dia lendo”.

Durante a entrevista nos conta com entusiasmo que está lendo uma obra de Theodor Adorno, um estudo sobre música. Revela também que gosta muito de música e que “Adorno é um prato cheio para quem gosta de música, ele escreve maravilhosamente sobre esse assunto”. Dentre suas inúmeras leituras atuais no âmbito dos autores amazônicos, leu recentemente um livro de Nicodemos Sena que é um romancista paraense ainda desconhecido.

Um de seus projetos editoriais mais recentes foi uma parceria com a amiga e Professora Dra. Edna Castro, da UFPA, *Decolonialidade & Sociologia na América Latina*, que foi lançado em Belém em setembro de 2019. Este livro reúne uma coletânea de artigos de vários autores que tratam sobre “a formação e a institucionalização do pensamento sociológico em países da América Latina”.

A entrevista e/ou “fragmentos” de muitas ideias sociológicas

Em uma manhã de sábado ensolarada do mês de agosto de 2019, Professor Renan nos concedeu essa entrevista no último andar de uma pousada na cidade de Tefé, onde estava hospedado. Tínhamos como paisagem marcante a bela vista do esplendoroso lago Tefé.

Essa entrevista será apresentada em duas partes. A primeira aborda a trajetória do Professor Renan em Manaus e no Amazonas, sua formação e contribuição intelectual para a Amazônia e para UFAM, incluindo o projeto de revitalização

da Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA). Com isso, observamos que uma de suas marcas é empenhar-se com muita vitalidade colaborando em diferentes projetos, seja na criação de programas de pós-graduação, na realização de cursos acadêmicos de pesquisa e extensão como ainda na organização de livros e eventos.

A segunda parte contempla um conjunto de assuntos que tem como pano de fundo a temática da interdisciplinaridade (consagrada pela sua formação teórica) e a importância da criação do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/PPGICH na Universidade do Estado do Amazonas/UEA, especialmente para os mestrandos e egressos do *campus* de Tefé, com os quais teve contato direto com seus temas de pesquisa durante o curso que ministrou, intitulado *Oficina de Escrita Acadêmica*. A conjuntura política do país, as perdas sofridas pelas universidades federais e estaduais, sobretudo, aos cursos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais é parte do seu lugar de fala. Suas ideias estão cercadas de informações e conhecimentos que remetem à indicação generosa e constante dos inúmeros autores que demarcam sua visão de mundo. A vasta leitura dos cronistas viajantes, dos poetas e ensaístas amazônicos e dos intelectuais da América Latina são fontes permanentes de inspiração teórica observada na fala deste intelectual amazônico. Destacamos ainda sua densa formação teórica pautada nos autores clássicos das Ciências Sociais, que foram objetos de estudo de sua dissertação e tese de doutoramento, bem como a organização de coletâneas baseadas nas obras desses grandes autores.

O momento da carreira profissional do Professor Renan demarca a consolidação do seu prestígio intelectual que foi conquistado com seu perfil modesto e ao mesmo tempo arrojado no tocante à busca incessante pelo conhecimento compartilhado continuamente com seus amigos e alunos. Uma frase emblemática do seu modo generoso é proferida em suas aulas: “vocês não podem deixar de ler tal autor”.

Professor Renan é também membro da Academia Amazonense de Letras, título que consolida e consagra seu prestígio intelectual no Amazonas e na Amazônia. Um homem cosmopolita que no alto dos seus quase 76⁴ anos nos remete para uma “viagem às suas ideias”, parafraseando o título de um de seus livros (*Viagem das Ideias*, 2008), publicado pela Editora Valer, da qual foi um grande colaborador.

Sua formação e trajetória intelectual foram constituídas na grande área das Ciências Humanas e Letras. Possui graduação em Letras (em Língua e Literatura Inglesa) pela Universidade Federal do Amazonas; é Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fez seu doutorado em Ciências Sociais pela PUC/São Paulo e Pós-doutorado na USP. Foi professor titular da Universidade Federal do Amazonas e atualmente está aposentado, ou melhor, como afirma o professor “me aposentaram”. Tem

4. No dia seguinte à entrevista, o Professor Renan completou 76 anos.

experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Desenvolvimento, atuando principalmente nos temas sobre Amazônia, pensamento social, história das ideias, desenvolvimento regional e trabalho feminino, onde tem diversas publicações sobre os referidos temas. Criou um núcleo de estudos sobre a Teoria Crítica com Ênfase na Obra de Theodor W. Adorno, a partir do qual se originou Projeto de Pós-Doutorado desenvolvido na USP, sob o título *A Recepção de Theodor W. Adorno no Brasil*, supervisionado pelo Prof. Dr. Willi Bolle.

Atualmente é Pesquisador Visitante Sênior da CAPES junto ao PPGICH/UEA e está a serviço desse programa nos próximos anos. Sua prestigiosa e produtiva carreira acadêmica lhe conferiu o perfil exigido para assumir as atividades vinculadas a essa bolsa, isto é, tem mais de 10 anos de doutorado e uma farta publicação de livros, artigos e outras produções científicas.

Após oito anos, volta à cidade de Tefé para ministrar uma *Oficina de Escrita Acadêmica* aos mestrandos, mestrandas e egressos do PPGICH e proferir a Aula Magna Inaugural do segundo semestre/2019 do PPGICH com o título *Amazônia e a experiência interdisciplinar*. Conversar com o professor Renan é como viajar pelas obras dos inúmeros autores que já foram visitados por ele, página por página, afinal, nos revela que é adepto da leitura dos livros na sua versão em papel, mas nem por isso deixa de recomendar artigos em versão eletrônica para seus alunos. Esperamos que esta entrevista faça o leitor desfrutar do brilhantismo e da potência dos seus conhecimentos ou, como nos disse o professor Renan ao fim de nossa conversa, juntar os “fragmentos” de suas ideias sobre diferentes temas.

Marília: Como foi o trajeto do curso de Letras para Sociologia?

Renan: Eu fiz um curso de especialização em Manaus com professores do Rio de Janeiro e foi nesse curso que me despertou o interesse. Já tinha lido muitas coisas de sociologia e foi uma oportunidade que surgiu e um dos professores me estimulou. Foi uma especialização em “História do Pensamento Político”, que era um ramo da Sociologia, Sociologia das Ideias.

Marília: Antes de fazer esse curso de especialização e depois ir para o mestrado em Sociologia, o senhor já tinha contato com os clássicos das Ciências Sociais?

Renan: Eu dava aula no curso de Comunicação, de Fotografia e Cinema. Naquela época entendia bastante disso, hoje já não entendo mais nada porque mudou tudo, os sistemas digitais, mas a minha cultura teórica de fotografia permanece. Eu era Professor Auxiliar de Ensino pois também havia sido convidado para ser Diretor da TV Educativa, então a minha segunda atividade era como professor substituto na UFAM, depois fiz uma seleção e passei, mas, nesse meio termo, quando mudou o governo, tive que deixar. Ainda

me convidaram para ficar, mas eu não quis, pois já tinha a pretensão de sair para fazer um mestrado.

Fiz essa seleção e fui para o Rio Grande do Sul em 1978 e fiquei até 1982, passei quatro anos morando no Rio Grande do Sul. Minha esposa fazia mestrado em Letras. Ela escreveu um livro que virou uma referência inclusive para Amazônia. *A invenção da Amazônia* é um livro muito conhecido que foi reeditado pela Valer, uma edição muito bonita. Era a Neide Gondim, que morreu no ano passado.

Marília: Ao terminar o mestrado, voltou para Manaus?

Renan: Sim, voltei. E, quase dez anos depois nós fizemos o doutorado em São Paulo, na PUC. Tive o prazer de ser orientando do professor Otavio Ianni, que foi membro da minha banca de mestrado, e me convidou para ser seu orientando. No meu livro ele fez a apresentação. Ao comunicá-lo que iria me submeter à seleção, ele disse “pode vir que eu já tenho seu lugar assegurado”. Entretanto, devido a grande quantidade que ele tinha de orientandos, inicialmente fiquei ligado à Professora Élide Rugai Bastos, um ano depois fui reacomodado sob sua orientação. O contato com a professora Élide, que é da Unicamp, nos rendeu a organização da coletânea *Vozes da Amazônia* em três volumes.

Marília: Como foi essa experiência na EDUA?

Renan: Fui diretor da Editora da UFAM (EDUA) durante oito anos.

Renan: Foi ótimo, especialmente para EDUA, mais do que para mim, porque, quando o Hidembergue Ordozgoith de Frota assumiu, me ofereci para ele, e disse: “quero trabalhar, não quero cargo nenhum, mas eu quero fazer um projeto”. Eu já tinha contato com o Tenório Telles e a Valer estava fazendo uma verdadeira revolução editorial em Manaus. Meu interesse era fazer esse projeto de modernização dentro da UFAM. Trabalhei quatro anos sem ter cargo nenhum, foi um trabalho voluntário nos primeiros quatro anos do mandato do Hidembergue. No segundo ano do segundo mandato, o Hidembergue me nomeou. Mesmo sabendo que eu havia votado nas eleições para reitor na Isabel Valle, sua opositora, que é minha colega de departamento, minha amiga, e eu não poderia votar de outro modo. Então o deixei à vontade para me substituir, caso desejasse. Foi quando ele disse, “não, você vai continuar se você quiser!”. E dessa vez teve uma portaria me nomeando diretor.

Marília: O senhor fez uma revolução na EDUA, como foi?

Renan: Fizemos juntos. Não foi só eu, era um grupo, inclusive o Tenório Teles que me ajudou muito. Nós escolhemos novos planejadores editoriais, designers de capas, publicamos, por exemplo, três obras do Koch Lindberg, que considero a coisa mais importante que foi feita na EDUA, que é o *Dois anos entre os índios*, *Distribuição dos povos em Roraima* e *Os Começos da arte na selva*. São obras marcantes. Em Manaus essas obras já estão praticamente esgotadas porque já faz muito tempo. Isso

foi em 2006, há mais de dez anos. As editoras universitárias têm um problema sério que é a distribuição, às vezes produzem coisas excelentes, como na Bahia, que tem uma editora ótima da Universidade, mas os livros praticamente não saem de lá, não circulam. A editora de Minas Gerais é diferente, por exemplo, *A passagem do Walter Benjamin* foi editada pela Editora da Federal de Minas Gerais e circula até fora do Brasil. O livro do José María Arguedas, um autor peruano que escreveu *A Raposa de Cima, a Raposa de Baixo*, também publicado pela Federal de Minas, tem uma circulação nacional. De modo geral, o material publicado em Belém pelo NAEA, pelo próprio Museu Goeldi, é um material que circula. Mas não chega em Manaus. É impressionante. Por exemplo, Heraldo Maués, um professor emérito como Benedito Nunes, edita fora de Belém; os livros dele são publicados por editoras de São Paulo, umas de circulação nacional. Isso acontece também com Rio Grande do Sul, publicam muita coisa boa pela universidade, mas fica ali restrito.

Marília: E o que o senhor acha que acontece? É visão de quem está à frente?

Renan: Não, não é questão de visão. Para distribuir um livro em âmbito nacional tem que gastar o mesmo dinheiro que você gasta para editar. Hoje está mudando, pois agora chamam *edição sob demanda*, ou seja, você faz um livro eletronicamente, como fizemos em Belém com a Edna Castro, e manda fazer um certo número de exemplares, de acordo com a necessidade, entre 30, 50, 100, dependendo da perspectiva de vendas, nunca mil exemplares. Depende também da própria natureza do livro. Por exemplo, esse livro só interessa para quem está estudando colonialismo, ou seja, a demanda será de cinquenta livros. As editoras não têm mais dinheiro para investir, pois fizeram pesquisas e foi demonstrado que o livro acadêmico – mesmo de um professor Milton Santos ou Otávio Ianni, Benedito Nunes – com uma edição de 3.000 exemplares, média das edições nacionais, passa em média dez anos para vender. Isso representa um problema, porque a editora investe ou alguém investiu e para recompor esse investimento, receber de volta pelo investimento, é lento, ainda mais quando estamos em períodos com altas inflações, então praticamente é uma perda de dinheiro, por isso hoje chegou-se à conclusão que as edições sob demanda, no caso de pequenas edições, é a solução para continuar produzindo livros impressos, pois sai primeiro a versão eletrônica, e pode ser consultado fisicamente quando for liberado.

Marília: O senhor lê muito livro em versão eletrônica?

Renan: Não, somente leio artigo em PDF quando não tem em papel, por exemplo, o livro *Toar*, de um autor colombiano sobre o qual estou fazendo um estudo sobre romances latino-americanos que tratam da selva e dos seringueiros. Os autores que escreveram sobre isso foram: Na Venezuela, o romancista Rómulo Gallegos, ex-presidente da Venezuela na

década de 1940. Ele escreveu vários livros, sendo dois os mais importantes, *Canaima*, que se passa na região dos seringais na Venezuela, e o outro é *Doña Barbara*, que é a história de uma mulher fazendeira, latifundiária poderosa que domina a outra paisagem venezuelana, que eles chamam de lhanos, que são áreas de planícies, de pastagens. Virou até novela. No YouTube, se colocar Doña Barbara, aparecem capítulos dessa história. Outro autor, que é cubano, mas também escreveu sobre a Venezuela é o Alejo Carpentier. O nome do livro dele é *Passos perdidos*. Esse já tem em português.

Marília: Do que trata o livro *Passos perdidos*?

Renan: De uma viagem de um especialista em música que vai fazer uma busca de instrumentos musicais indígenas e se defronta com o período da borracha, com o “cheiro” dos seringueiros. Tem uma história passionnal, o homem se apaixona por uma linda índia, que é muito cobiçada por outros homens da aldeia, e ele consegue naquele momento ficar com ela. Entretanto, ao voltar para Venezuela, onde sua esposa que era uma cantora de ópera vivia, a encontrou com outro homem, alegando que não ficaria esperando por ele após sua partida. No entremeio dessa história de amor, o autor vai contando todas as violências no seringal, o preconceito do branco contra o índio. É um dos melhores livros do autor, que não se passa em Cuba como os demais. Na verdade, o Carpentier era como Adorno, tinha um interesse por música, escreveu vários livros como *Concerto Barroco* um romance que se passa na França. Tem também *A Sagração da Primavera*, outro com temas musicais, como *A história da música em Cuba*. Ele trabalhava em um museu, era colaborador, então recebeu um financiamento para ir atrás desses instrumentos musicais. Somente na segunda viagem conseguiu coletar instrumentos, ou seja, consegue cumprir sua missão.

Marília: O senhor ficou quanto tempo à frente da EDUA?

Renan: Oito anos, na gestão dupla do Hidembergue, nos dois mandatos dele. Ele criou uma espécie de fundo, porque até hoje a EDUA não tem, como as editoras, tem que procurar financiamento fora, mas teve um fato que ajudou muito, foi a criação da FAPEAM, que publicou muita coisa. Nós criamos uma coleção de obras, que fizemos juntos com o INPA, financiado pela FAPEAM. Então, no segundo mandato dele teve essa vantagem que não houve no primeiro. Além disso, conseguimos financiamento do BASA, com a Faculdade Salesiana, fizemos três livros, porque o padre Casimiro Besta era o tradutor da Alemanha, passou trinta anos no Rio Negro como missionário e foi o tradutor de todos esses livros. O outro foi o Erwin Frank, que é um antropólogo alemão que morava em Roraima e morreu lá no Museu Amazônico, fazendo pesquisa.

Marília: O senhor faz parte Academia Amazonense de Letras?

Renan: Sim, o Tenório me meteu nisso também, ele me candidatou. Eu publiquei um livro pela Academia Letras

sobre Djalma Batista, e outro livro organizado pelo Zé Braga. Também tenho um livro projetado sobre Bernardo Ramos, porque sou da Cadeira dele na Academia. Em 2018, a Academia completou 100 anos, e nós vamos fazer uma edição do livro dos filhos dele com minha apresentação, que publiquei na revista da Academia. A Academia atualmente teve uma renovação, com a entrada de Aldísio Filgueiras que é um poeta bastante revolucionário e escreveu *Malária e outras canções malditas*. Tem a Marilene Corrêa, que foi reitora da UEA, que é uma intelectual de peso, uma professora muito respeitada. Tem também a Márcia Perales, que foi reitora. Tem a Rosa Brito, que é professora de filosofia. Então, tem um quadro de renovação da Academia e de gente que está produzindo fora.

Marília: O senhor sente que cumpriu uma missão na EDUA? Uma missão importante?

Renan: Acho que foi. O nosso propósito era de renovar o editorial, contratar designers, que nunca tinha tido – as capas eram feias, com esse profissional a coisa melhorou muito. Por exemplo, o livro *Diário de Samuel Fritz*, que fiz com a Priscila Faulhaber, nós tivemos uma colaboração especial da Embaixada Tcheca, que estava fazendo uma exposição sobre o Samuel Fritz, e coincidiu, que conseguimos levar para Manaus essa exposição e aproveitar o material, as imagens para o livro, com a autorização da Embaixada. O embaixador tcheco foi ao lançamento do livro em Manaus.

Marília: Quantos livros o senhor já produziu, colaborou?

Renan: Eu, pessoalmente, em que aparece o meu nome, cerca de uns dez, mais ou menos. Eu nem contei ainda, mas eu acho que é por aí.

Marília: E quantas apresentações de livros?

Renan: Ah, apresentação fiz mais de 50, eu acho.

Marília: E voltando para o seu doutorado, como surgiu a ideia? Sua tese foi sobre o que?

Renan: Sobre Florestan Fernandes. Na verdade, quando eu voltei para EDUA já tinha terminado o doutorado. A proposta inicial era fazer um trabalho sobre o distrito industrial, que eu tinha publicado no *Cadernos do NAEA*. O Ianni, que tinha sido orientando do Florestan Fernandes, me aconselhou a não fazer esse tema que eu havia publicado, e falou para eu procurar um tema mais teórico. E sugeriu fazer sobre Florestan, e foi uma indicação ótima. E o Ianni me orientou em uma posição privilegiada, porque além de conhecer muito o Florestan, foi orientando dele. É como se fosse Florestan, Otávio Ianni e eu me beneficiando dessas ligações. O Otávio Ianni fez a apresentação da minha tese, que eu publiquei depois da morte dele, foi um privilégio tê-lo como apresentador.

Marília: E qual foi o objeto de estudo desenvolvido no mestrado?

Renan: Foi sobre os trabalhadores da juta. Nessa época, o PPSA era um programa de pós-graduação estimulado pela Fundação Ford, mas eu nunca recebi financiamento dela. Contudo, vários pesquisadores receberam e fizeram pesquisa sobre a produção familiar, a agricultura familiar no Brasil, desde o Rio Grande do Sul ao Amazonas. A dissertação do meu orientador de mestrado, Zé Vicente (José Vicente Tavares), foi sobre os colonos do vinho, um trabalho sobre a produção familiar. Em 1984, o professor Otávio Ianni publicou um livro chamado *As origens agrárias do estado brasileiro*, onde ele menciona todas as nossas dissertações, a minha, a do Zé Vicente, a Élide Rugai Bastos e vários outros que ele menciona. Foi importante essa referência do Ianni nessa obra, porque associou o nosso trabalho a essa nova perspectiva de estudos agrários no Brasil. A minha dissertação foi publicada pelo professor Antônio Carlos Witkoski em um livro sobre juta.

Marília: Fechando um pouco esse ciclo dessa etapa da sua trajetória acadêmica, o senhor chega ao pós-doutorado para se debruçar sobre essa discussão da teoria crítica a partir de Adorno?

Renan: É. Isso foi um trabalho importante e não foi um trabalho pessoal, eu não fiz um projeto para desenvolver uma pesquisa individual. A ideia desde o início era articular os principais representantes da teoria crítica no Brasil em um “grande seminário”, com o objetivo de fazer um livro com contribuições desses autores. Graças ao professor Willi Bolle, que era meu orientador no pós-doutorado, fui conhecendo essas pessoas: Márcio Seligmann Silva, que é da UNICAMP, inclusive é organizador e revisor desse livro, e fez a tradução. Ele publicou vários livros na época em Belém, onde era professor e hoje mora no Rio de Janeiro; o Marcos Nobre da Unicamp e também SEBRAP; o Antônio Zuin da Universidade de São Carlos; a Iray Carone da USP, irmã do Edgar Carone. Uma sequência de autores, e todos foram à Manaus, nós conseguimos um projeto de extensão, que garantiu passagem e hospedagem para todos para realizar esse evento. O projeto teve a duração de um ano. A cada mês vinha um autor, então reunimos os artigos e publicamos o livro *Teoria Crítica e Adorno*. Tem um artigo só sobre Walter Benjamin do Gunter Pressler, aquele professor de Belém que dá aulas em Berlim. É um livro importante, porque, teoricamente, introduz a teoria crítica no nosso ambiente universitário. Antes, ninguém dava muita bola, quer dizer, alguns conheciam alguma coisa. Desenvolvemos uma visão ampla da teoria crítica, com todos os outros autores, especialmente cinco: Marcuse, Benjamin, Adorno, Habermas e Axel Honneth.

Marília: Existe então um núcleo de estudos sobre teoria crítica?

Renan: Sim. Inclusive, algumas teses foram baseadas nesse grupo, como fruto desse trabalho: a tese do José Alcimar, *Amazônia e barbárie*, que se fundamentou no Adorno; também do professor coordenador da Biblioteconomia,

professor Raimundo Martins, que também fez um trabalho sobre bibliotecas públicas no município de Manaus, que está nesse livro.

Impressões sobre Tefé e a importância da UEA

Renan: Minha impressão geral é que nós vivemos um momento especial do desenvolvimento cultural e científico da Amazônia, que é a interiorização das universidades, especialmente com a pós-graduação. Nunca vivemos um momento tão importante que terá frutos, às vezes até invisíveis. Não são frutos muito palpáveis, mas que serão importantes, certamente. Ou seja, a ideia de que você tem uma formação de uma nova geração de doutores, doutor é uma palavra empolada para dizer o que é realmente, ou seja, de cientistas, de pesquisadores, estudiosos da Amazônia, que não vão se contentar em terminar uma tese e botar o pijama, vão continuar produzindo, dando aula, escrevendo, pesquisando. Então esse momento é um momento demarcador, e eu até poderia dizer que é um corte epistêmico na vida cultural da Amazônia, que começou com Universidade do Pará. Ela interiorizou bem antes da nossa, com cerca de vinte anos de antecedência, mas nunca é tarde para se fazer isso. E aqui existiu um atraso cultural e científico muito grande em razão dessa não interiorização. Acho que tenho argumentos suficientes pra convencer qualquer pessoa de bom senso de que isso realmente é a coisa mais importante que existe e que, portanto, deve ser preservada. Devemos nos esforçar para, por exemplo, ampliar biblioteca, ampliar o número de cursos de pós-graduação, tentar criar uma livraria na cidade, se bem que isso não é tão importante hoje por causa da Estante Virtual. Hoje se consegue qualquer coisa, mas uma livraria dentro da própria universidade, porque a UFAM e a UEA têm uma produção que poderia fazer convênio com as outras universidades.

Marília: Desse contexto sociológico que menciona, como que o senhor percebe em Tefé e na região esse marco importante, que é a interiorização e a universidade?

Renan: A interiorização e também novas buscas por novas teorias, novos paradigmas. O trabalho de vocês no PPGICH, por exemplo, que eu mencionei ontem rapidamente, é uma demonstração de que dentro do próprio programa vocês já têm uma expressão desse interesse por novos paradigmas, que é a questão da interdisciplinaridade, que é o que fortaleceu a criação desse programa. Estava havendo uma dificuldade em criar um mestrado, uma pós-graduação temática, então essa solução foi bem acolhida pela CAPES, na medida em que por meio dela era possível receber alunos de várias formações, aí facilitou para a universidade, para a UEA naquele momento, e criou um tipo de experiência epistemológica, da interligação de saberes, da conexão, vivendo no mesmo ambiente

de produção, de teorização. Então, achei que foi muito feliz essa saída, digamos para a criação de um programa interdisciplinar. Eu não sei se hoje haveria tanta facilidade, tanta rapidez em aprovar um projeto desses porque há uma tendência, como sabemos, de hostilizar as Ciências Humanas e valorizar e financiar também as carreiras técnicas, científicas, da física, das ciências da natureza, ciências exatas, etc.

Marília: Por isso que temos que investir enquanto o programa está aí, para poder lutar.

Renan: Então temos que lutar, é uma luta mesmo! É uma luta que está lá no *Homo Academicus*⁵, essa luta está muito bem analisada pelo Bourdieu, a disputa por campus. Ele criou essa ideia de campus, e ali ele desenvolve essa ideia de “*campi intellectuais*” que estão frequentemente em disputa, porque o espaço é amplo, mas ele é um só, então quem vai ganhando espaço no interior da universidade? A universidade já tem uma pré-disposição de valorizar certas áreas, como a medicina, direito, engenharia. Isso é uma tendência muito forte e que cria os chamados cursos “categoria A” que já é uma discriminação com os outros, e as próprias universidades, aquelas que só tem, cursos da área de pedagogia, licenciatura etc, que já estão, assim, automaticamente colocadas como uma espécie de segunda linha, de universidades. Então isso é muito forte e a obra mais conhecida sobre o assunto é essa do Bourdieu. O Florestan também tem vários estudos, vários livros sobre a universidade brasileira, mas esse livro do Bourdieu, no âmbito teórico, é a obra mais importante.

Marília: Pensando em Tefé, como o Senhor pensa sobre essa discussão de patrimônio imaterial, história oral, memória e identidade, que é uma das linhas de pesquisa do programa que o senhor tem atuação?

Renan: “Patrimônio Imaterial, História Oral, Memória e Identidade”, quatro aspectos que estão interligados. A busca por fixar um patrimônio imaterial é uma busca de identidade, ou seja, de você fortalecer e afirmar a identidade cultural de certas coisas por exemplo, no caso da Amazônia, a caldeirada, que é um item da culinária, como já aconteceu com o acarajé da Bahia, que já foi reconhecido como um item do patrimônio imaterial. Todos esses elementos, quase impalpáveis e invisíveis que constituem o patrimônio imaterial, às vezes estão ligados. Aqui nessa região, eu acho que tem um item que é interessante também: a farinha do Uarini. Então, já tem uma coisa do patrimônio imaterial, porque você tem efetivamente a produção de uma farinha, mas que cada vez adquire mais prestígio. Estudar isso é fazer um estudo de patrimônio imaterial. Uma das coisas dessa cultura imaterial religiosa é a história das Igrejas e seus padroeiros, por exemplo, a igreja tem Nossa Senhora do Carmo, outras santas etc.; você pode criar, fazer uma memória dessas santas, porque essa igreja se chama de Santa Tereza D’Ávila, e por que ela chama Santa Tereza D’Ávila?

De onde vem essa coisa? As vezes as famílias constroem uma capela que depois é erguida como igreja. Enfim, vai-se fazendo um correspondente estudo acadêmico sobre isso, porque já tem uma visão do senso comum sobre isso.

Marília: Para pensar essa questão de Tefé, o seu olhar é todo tempo sociológico?

Renan: Eu já tinha lido bastante coisa sobre Tefé, através dos viajantes, conheço todos há mais de 20 anos, venho lendo por puro interesse de leitura, por exemplo, Henry Bates, Wallace, casal Agassiz, Spix Martius, toda essa coleção de grandes viajantes. Me apaixonei pela obra de Alexandre Rodrigues Ferreira, inclusive fiz até um filme baseado naquelas pranchas que vimos lá na Biblioteca do Instituto Mamirauá, mas eu infelizmente não tenho cópia desse filme.

Marília: De onde vem esse seu interesse pelas leituras dos viajantes sobre a Amazônia?

Renan: Era uma leitura sem nenhum compromisso acadêmico, era conhecer a Amazônia, pela qual eu sempre tive um interesse muito grande, despertado pelo meu pai. Ele tinha uns álbuns em Recife que mostrava para gente, porque fotografou vários indígenas na periferia de Manaus. Quando vim para Manaus pensei que esses índios ainda pudessem ser facilmente encontrados como ele fotografou, mas não havia mais. Fui à comunidade Mura, mas bem depois, então esse é um interesse mais diletante do que acadêmico.

Marília: Para encerrar, eu queria deixar livre para o senhor colocar as suas impressões tanto da sua vinda, da sua contribuição com o programa e do seu retorno a Tefé, depois de oito anos.

Renan: Eu posso encerrar dizendo que essa minha entrada, essa inclusão no PPGICH representa para mim um grande estímulo para me interessar por assuntos que eu tinha um interesse tangencial, circunstancial, como é a questão do patrimônio. Sobre isso, eu passei a ler e a me interessar mais, até de rever posições minhas passadas, a questão da história oral, especialmente dessas, porque a história do patrimônio imaterial tem a ver com a história oral, um vínculo fundamental, e ainda memória e identidade. Esses quatro princípios, quatro fundamentos, quatro paradigmas ou fundamentos epistemológicos são interligados, uma espécie de rede. Não se pode estudar a identidade sem estudar a memória, porque não existe identidade sem memória, então não existe história oral também sem memória, e assim por diante. Estou descobrindo e procurando me aprofundar. Estudo atualmente sobre isso, me beneficiando naturalmente de uma bagagem que eu já acumulei ao longo dos meus...Ah! eu vou completar 76 anos amanhã (risos de despedida).

Toponímia das terras indígenas Apurinã (ARUÁK)

Tânia Hachem Chaves de Oliveira⁶
Sidney da Silva Facundes⁷

Introdução

A língua Apurinã pertence à família linguística Aruák, tendo como línguas mais próximas Manchinéri e Iñapari. O povo Apurinã vive em diversas Terras Indígenas e tem como uma de suas características preponderantes o caráter migratório (motivado por diversos fatores, inclusive culturais). Este processo migratório justifica a formação de diversas Terras Indígenas, as quais, muitas vezes, são compostas por membros de comunidades mais antigas que saem de suas comunidades originárias para fundar novas aldeias. Esse espalhamento migratório resultou em mais de 100 comunidades distintas dispersas do município de Boca do Acre, já próximo a Rio Branco, até o município de Manacapuru, próximo a Manaus (Figura 1). Desde 1990, pesquisadores e alunos da Universidade Federal do Pará visitam a maioria dessas comunidades, tendo constatado importantes traços linguísticos e culturais que podem ser associados a essa larga distribuição geográfica do povo. De certo modo, os diferentes nomes das terras indígenas também refletem a história da migração dos Apurinã.

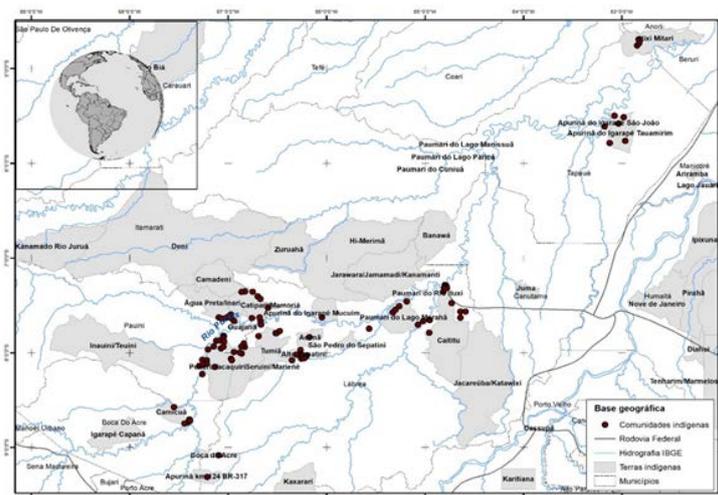


Figura 1: Carta com a disposição de comunidades Apurinã
Fonte: Ishida, ms.

6. Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará; graduada em Direito pela Universidade da Amazônia; advogada; especialista em Criminologia; especialista em Direito do Consumidor; pós-graduanda pela UNINTER (Centro Universitário Internacional) em Direito Processual Civil. E-mail: adv.taniahachem@gmail.com

7. Linguista, PhD em Linguística pela SUNY-Buffalo, em Nova York; professor de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras, e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, em Belém. E-mail: sfacundes@gmail.com

Os resultados aqui apresentados derivam de uma pesquisa iniciada ainda durante a execução de um projeto de uma Bolsa de Iniciação Científica da primeira autora (HACHEM, 2019). Não há qualquer outro trabalho sobre a toponímia Apurinã, apesar de essa ser uma das línguas indígenas do Brasil com mais farta documentação, contando com uma gramática bastante detalhada que descreve a

fonética, fonologia, morfologia, dialetologia, lexicologia e sintaxe da língua (FACUNDES, 2000), dicionários (BRANDÃO, 2006; PADOVANI; FACUNDES, 2017), e uma série de artigos e monografias de graduação, mestrado e doutorado sobre diversos domínios e aspectos da língua (FREITAS, 2017; PADOVANI, 2016), além de vários materiais didáticos voltados para esse ensino. Os dados analisados na pesquisa sobre Apurinã incluem informações acerca de seus aspectos culturais, históricos, linguísticos.

A etnia indígena e a língua do povo Pupŷkarywakury recebem o nome em português de “Apurinã”, que tem origem desconhecida (FACUNDES, 2000). De acordo com Facundes (2000), o espalhamento desse povo em tantas comunidades e em um espaço tão vasto deve-se, em grande parte, às suas características guerreiras, envolvimento em disputa por territórios entre si e com outras etnias, além de conflitos com a sociedade não indígena. Esses, e possivelmente outros fatores, produziram um povo migrante bastante disperso geograficamente em comunidades diversas, algumas das quais com a mesma denominação, sendo uma delas formada por membros dissidentes da outra.

As Terras Indígenas, cujos nomes são estudados neste trabalho, são as partes do território brasileiro, de propriedade exclusiva da União, em diferentes situações jurídicas, nas quais habita o povo indígena Apurinã, detentor da posse legal dessas áreas. Em cada Terra Indígena, há uma ou mais Comunidade (ou Aldeia) Indígena que, por sua vez, corresponde à organização de um determinado grupo de indivíduos que convivem e interagem cotidianamente, e habitam casas separadas, em geral, por poucas dezenas de metros, ou menos, e ligadas por um mesmo preceito cultural ou histórico.

Sobre os dados e a metodologia da pesquisa

Desde 1990, uma média de 1-2 visitas de campo foi feita a cada ano por membros da equipe de pesquisa para coleta de dados e atualização do banco de dados Apurinã. A partir desses dados, foi iniciado o levantamento das informações, e em maio de 2019 foram feitas coletas sistemáticas de dados sobre toponímia Apurinã junto a um falante fluente da língua, liderança da Terra Indígena Itixi Mitary, e reconhecida autoridade na língua, cultura e história Apurinã. Essa coleta se deu em Belém, durante a visita dessa autoridade Apurinã para colaboração em pesquisas com o grupo de pesquisa da UFPA sobre a língua, cultura e história Apurinã. Como reconhecido mantenedor da língua e cultura Apurinã, esse colaborador pôde ainda validar os dados obtidos em coletas anteriores.

Com base nos dados até então examinados, estão catalogadas 107 (cento e sete) Comunidades Indígenas, concentradas, especialmente, nas regiões de Beruri, Tapauá, Lábrea, Pauini, Boca do Acre e Manacapuru, todas situadas no Estado do Amazonas, além das 20 (vinte) Terras Indígenas, nas quais estão centralizados estes corpos sociais.

São esses dados que foram analisados à luz de Dick (1990) e em pesquisas bibliográficas relativas ao tema toponímia. Inicialmente, tais dados foram agrupados em grupos taxionômicos e, depois, foram analisados quanto às motivações das designações geográficas das Terras Indígenas Apurinã, considerando tanto fatores do contexto geográfico local, quanto os aspectos culturais e históricos dessa etnia. Para a realização da verificação das correspondências/traduições de alguns dos designativos geográficos, o programa FieldWorks Language Explorer (FLEEx) foi utilizado como aporte tecnológico, além de novos dados coletados nas entrevistas com o falante nativo e autoridade da cultura e língua Apurinã.

Conceitos e Métodos dos Estudos sobre Topônimos

Os nomes dos lugares permitem que sejam extraídas informações preciosas acerca da cultura e costumes de um povo, haja vista que aspectos regionais, naturais ou antropoculturais emergem, refletindo suas identidades individuais ou o papel específico de cada membro social dentro de uma perspectiva coletiva. Estes designativos são chamados de topônimos e, segundo Dick (1990), permitem a visualização da marcação de sua inscrição, dentro de um espaço-tempo determinado, assumindo responsabilidade pelo fornecimento de elementos imprescindíveis para o estabelecimento das conclusões das análises efetuadas sobre a história de um lugar.

A toponímia é um processo multidisciplinar por tratar-se de um complexo línguo-cultural, que envolve várias áreas da ciência. É vinculada à Onomástica (estudo dos nomes próprios), entretanto, diferencia-se desta, por dedicar-se não apenas aos estudos dos signos linguísticos, mas também às averiguações de suas funções significativas. Assim, ao usar o código de comunicação verbal, além de definir o campo conceitual, examina as características geográficas internas (filiação linguística dos topônimos e pesquisa etimológica).

É importante salientar que a motivação toponímica é revestida de um duplo aspecto, composto pela intencionalidade e pela origem semântica. A primeira configura-se no motivo em si (subjetivo – belo, feio, bom, ruim – ou objetivo – cor, forma, dimensão), pelo qual se escolhe determinado nome para um acidente geográfico; a segunda atrela-se, diretamente, ao significado revelado, que traz em si, diversas procedências. Estas duas perspectivas influenciam na formalização das taxonomias dos nomes de lugares.

Segundo Dick (1990), os topônimos podem ainda ser classificados como um tipo de “fóssil linguístico”, em razão de sua importância como fonte de conhecimento, não apenas das línguas faladas, mas da região em exame, revestidas do testemunho do povo que a habitou de modo definitivo ou temporário. Portanto, os topônimos têm a capacidade de preservar onomásticos de modo autêntico.

No que tange aos nomes indígenas, Dick (1990) afirma que é vital buscar os designativos autóctones para obtenção de uma correta interpretação etimológica, tendo em vista que, certamente, estes nomes indígenas traduzirão fielmente as características naturais de cada localidade, pois as relações entre os topônimos e fatos do cotidiano indígena dão-se de modo analógico.

Na escolha dos designativos geográficos, o meio circundante, a integração meio físico/cultural, têm papel preponderante para os povos indígenas, e a contribuição linguística em muitos dos vocábulos fossilizados reflete as características de uma realidade ambiental diversificada ou com múltiplos domínios de experiência, que mantêm viva suas tradições culturais.

A classificação taxonômica está diretamente ligada à motivação, a qual envolve uma interação entre as condições dos indivíduos e do ambiente no qual se encontra, e pode, por sua vez, ser revestida de motivos concorrentes (justificativa primária acrescida de uma secundária). Mas, embora a intencionalidade do denominador represente a condição de batismo para o lugar, a própria existência do nome geográfico, enquanto expressão linguística, é o sustentáculo das taxes, como reforça Dick (1990).

A referência para os designativos geográficos, parte da própria natureza, salientando os detalhes de modo objetivo ou subjetivo, ou projetando circunstâncias externas que descreveriam o acidente indiretamente, através de indicativos (podem indicar o conjunto ou apenas um ponto do local), por exemplo, de um caráter não duradouro ou permanência temporária. O primeiro é chamado de “descritivo puro” e o segundo de “descritivo associativo”.

As consideráveis fontes de recursos naturais, que em sua maioria motivam a nomenclatura de espaços geográficos, possibilitam a análise das paisagens toponímicas, de determinadas regiões, o que permite a inferência de que existem códigos linguísticos específicos que repetidos com frequência atribuem certa identidade ao local, ou um traço pertinente dentro dos topônimos distribuídos em épocas diversas. Assim, a natureza diversa dos nomes toponímicos permite que aos nomes de lugares possam ser atribuídos critérios diversos para seu estudo, tais como, particularidades geográficas (hidrografia, fitografia, origem animal, dentre outros); do homem (atribuindo o nome do fundador ou possuidor); características abstratas ou de ordem histórica. Com relação às origens dos substantivos comuns, empregados como designativos, elas são variados, e, normalmente, são pautadas nos motivos que mais impressionam as populações.

Importante frisar que a função toponímica dos signos da língua não registra apenas lexias autônomas (com conteúdo e substâncias semânticas manifestas), mas morfemas gramaticais, os quais se apresentam interiorizados no código, como sufixos e prefixos que, muitas vezes, podem adquirir

outra conotação morfossemântica quando empregados em determinadas situações históricas, ou quando em conjunto com certas categorias de nomes.

Uma das características do signo toponímico é sua constituição por elementos estruturais, chamados de genéricos e específicos, os quais estão diretamente atrelados à realidade social e histórica do lugar, compondo uma relação entre o topônimo e o acidente geográfico identificado. O elemento genérico compreende o referencial espacial (acidente geográfico), que possui características naturais (físicas) e antropoculturais (humanas). Já o elemento específico equivale à própria realidade presenciada no ato de nomeação.

A classificação dos designativos geográficos das Terras Indígenas Apurinã selecionados para esta análise pautou-se no modelo taxonômico de Dick (1990). A autora os categorizou em taxas de acordo com suas possíveis naturezas, quais sejam: físicas ou antropoculturais. As primeiras relacionam-se aos topônimos que tratam de aspectos da natureza, e as últimas são ligadas aos que circundam o homem em seu espectro psíquico e social.

O Quadro 1 agrupa os onze topônimos que compõem o meio natural teorizados por Dick, com suas respectivas conceituações:

TOPÔNIMOS	CONCEITOS
1) ASTROTOPÔNIMO	São ligados aos corpos celestes
2) CARDINOTOPÔNIMOS	Tratam das posições geográficas em geral
3) CROMOTOPÔNIMOS	Ligados às cores
4) DIMENSIOTOPÔNIMOS	Ligados às características dimensionais dos acidentes geográficos, como exemplo, extensão, comprimento, largura, grossura, altura e profundidade
5) FITOTOPÔNIMOS	Abordam a constituição da vegetação terrestre
6) GEOMORFOTOPÔNIMO OU OROTOPÔNIMO	Tratam das formas de relevo terrestre
7) HIDROTOPÔNIMOS	Possuem natureza hidronímica
8) LITOTOPÔNIMOS	Têm origem mineral, em sua manifestação mórfica, incluindo a natureza constitutiva dos solos ou terrenos
9) METEOROTOPÔNIMOS	Tratam dos fenômenos atmosféricos
10) MORFOTOPÔNIMOS	Ligados às formas geográficas
11) ZOOTOPOÔNIMOS	A presença dos animais é a fonte motivadora

Quadro 1: Taxeonomias de natureza física propostas por Dick
Fonte: O autor (2019).

O Quadro 2, por sua vez, elenca as taxeonomias antropoculturais, no total de dezesseis, voltados para

especificidades sociais do ser humano, que também possuem caráter histórico, acompanhados de suas respectivas conceituações:

TIPOS DE TOPÔNIMOS	CONCEITOS
1) ANIMOTOPÔNIMOS	Abordam à vida psíquica e a cultura espiritual que abrangem os produtos do psiquismo humano
2) ANTROPOTOPÔNIMOS	Têm caráter histórico. Formam-se a partir de designativos pessoais, tais como, prenomes e apelidos de famílias
3) AXIOTOPÔNIMOS	Formados pelos nomes próprios que são acrescidos dos respectivos títulos pessoais
4) COROTOPÔNIMOS	São os nomes de lugares que tratam de indicadores cronológicos
5) CRNOTOPÔNIMOS	São os nomes de lugares que tratam de indicadores cronológicos
6) ECOTOPÔNIMOS	Tratam das habitações de um modo geral
7) ERGOTOPÔNIMOS	Ligam-se à cultura material do homem
8) ETNOTOPÔNIMOS	Ligados aos agrupamentos étnicos
9) DIRREMATOTOPÔNIMOS	Constituídos por frases ou enunciados linguísticos
10) HIEROTOPÔNIMO	Trata-se da toponímia de ordem religiosa, incluindo-se associações
10.1) Hagiotopônimos	Nomes de Santos e Santas do hagiológico romano
10.2) Mitotopônimos	Entidades mitológicas
11) HODOTOPÔNIMOS	Ligam-se às vias de comunicação rural ou urbana
12) HISTORIOTOPÔNIMOS	Tratam-se dos designativos que abrangem movimentos histórico-sociais, seus membros, e às datas relativas a estes eventos.
13) NUMEROTOPÔNIMOS	São os adjetivos numerais
14) POLIOTOPÔNIMOS	Equivalem aos aglomerados populacionais.
15) SOCIOTOPÔNIMOS	Reportam-se às atividades profissionais, locais de trabalhos e aos pontos de reunião de um grupo qualquer
16) SOMATOTOPÔNIMOS	São os designativos que fazem analogia a partes do corpo humano ou animal

Quadro 2: Taxeonomias de natureza antropoculturais propostas por Dick
Fonte: O autor (2019).

É importante salientar que os designativos geográficos podem ser classificados de duas formas: acidentes humanos (AH) e acidentes físicos (AF). Os AH são aqueles que se reportam a aldeias, povoados, cidades, dentre outros. Os acidentes físicos, por sua vez, são aqueles relativos a rios, morros, córregos, etc. Neste artigo, utilizaram-se os AH, tendo em vista que todos os dados trabalhados são relativos aos nomes das Terras Indígenas Apurinã.

Dick (1990) propõe um modelo de ficha lexicográfico-toponímica, no qual insere alguns campos específicos de análise, quais sejam: Município; Localização; Topônimo; Acidente Geográfico (F/H); Taxeonomia; Etimologia; Entrada Lexical; Estrutura Morfológica; Histórico; Informações Enciclopédicas; Contexto Situacional; Fontes; Nome do Pesquisador; Nome do Revisor e Data da Coleta de Dados. Ressalte-se que, ante os objetivos deste artigo, foram excluídos alguns dos campos disponibilizados, adotando-se uma proposta mais simplificada de modelo de ficha lexicográfica.

Com relação à classificação morfológica, segundo Dick (1990), há três formas de classificação dos topônimos:

a) ELEMENTO ESPECÍFICO SIMPLES: é definido através de um só formante (substantivo ou adjetivo), podendo seguir acompanhado de sufixações (diminutivos, aumentativos, por exemplo);

b) TOPÔNIMO COMPOSTO OU ELEMENTO ESPECÍFICO COMPOSTO: apresenta mais de um elemento formador, e tem origens diversas com relação ao seu conteúdo;

c) TOPÔNIMO HÍBRIDO, OU ELEMENTO ESPECÍFICO HÍBRIDO: designativo que é composto por elementos linguísticos de procedências diversas (formação portuguesa + indígena ou vice-versa);

Dentro destas divisões, com relação aos topônimos híbridos há classificações que os subdividem em mais dois itens:

c.1) SIMPLES HÍBRIDO: formado de um só elemento, com mais de um estrato linguístico.

c.2) COMPOSTO HÍBRIDO: formado por dois ou mais elementos linguísticos de línguas diversas.

Toponímia Apurinã: Classificação, Motivação e Morfologia dos Nomes das Terras Indígenas Apurinã

Com base nos conceitos e métodos discutidos na seção anterior, podemos finalmente apresentar a análise dos topônimos das Terras Indígenas Apurinã. Em termos da classificação gramatical, os nomes foram classificados em Topônimo Simples/Elemento Específico Simples, Topônimo Composto/Elemento Específico Composto, Topônimo Simples Híbrido e Topônimo Composto Híbrido.

TOPÔNIMOS (NOMES DAS TERRAS INDÍGENAS)
1- INDEFINIDA
2- APURINÃ DO KM 124
3- BOCA DO ACRE
4- CAMICUÃ
5- PENERI/ TACAQUIRI - PENERI - TACAQUIRI
6- ÁGUA PRETA/ INARI - ÁGUA PRETA - INHARI
7- CATIPARI/ MAMORIÁ - CATIPARI - MAMORIÁ
8- SERUINI/ MARIENÊ - SERUINI - MARIENÊ
9- ALTO SEPATINI
10- TUMIÃ
11- ACIMA
12- CAITITU
13- PAUMARI DO LAGO MARAHÃ
14- SÃO JOÃO
15- APURINÃ DO IGARAPÉ TAUAMIRIM
16- JATUARANA
17- ITIXI MITARI

Quadro 3 Topônimos trabalhados (nomes das terras indígenas)

Fonte: O autor (2019)

A Terra Indígena (T.I.) classificada no Banco de Dados Geográficos (BDG) como “indefinida” não recebeu classificação toponímica, em razão de sua imprecisão e da falta de atribuição de um designativo locatício específico. Outrossim, nos quadros abaixo, seguem as classificações dos 16 (dezesseis) nomes de Terras Indígenas Apurinã. As T.I. 5, 6, 7 e 8 foram subdivididas em razão de estarem no limite entre duas Terras Indígenas, desta forma totalizaram a análise de 20 (vinte) ocorrências.

No Quadro 04, temos a ficha para a T.I. Apurinã do Km 124, o território Apurinã mais ao Sul e um dos poucos situados às margens de uma rodovia, diferentemente do que acontece, em geral, ou seja, estar às margens de rios, lagos ou igarapés. Tendo adotado por topônimo o nome da via de acesso à T.I., trata-se de um hodopônimo. Não por coincidência, as três comunidades localizadas dentro ou nas adjacências dessa T.I. são nomeadas analogicamente de Km 124, Km 137 e Km 45.

MUNICÍPIO: Lábrea/AM	ACIDENTE GEOGRÁFICO: AH
TOPONÍMO: Apurinã do Km 124	TAXEONOMIA: Hodotopônimo
<p>ENTRADA LEXICAL/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Apurinã: etnia indígena</p> <p>Do contr. 1 Fusão da preposição de com o artigo definido o: livro do menino; 2 Fusão da preposição de com o pronome demonstrativo o; daquele, daquilo.</p> <p>Km. Simb. de <i>quilômetro</i>. (LACERDA, 2009, p 479).</p> <p>Cento. (<i>cen.to</i>) num. 1 Cem. [Usa-se cento em vez de cem para formar os numerais cardinais entre cem e duzentos ou como notação de percentagem] sm 2 Conjunto de cem unidades; CENTENA.</p> <p>E. conj. adit. 1 Liga palavras, termos de oração e orações com a mesma função. 2 Expressa adição; mais. 3 Us. para associar ou somar números. 4 Introduce o que cronologicamente acontece em seguida. 5 Expressa consequência. 6 Introduce uma contraposição ao que foi dito anteriormente.</p> <p>Vinte (<i>vin.te</i>) num 1 Quantidade correspondente a 19 unidades mais uma. 2 Número que representa essa quantidade (arábico: 20; romano: XX).</p> <p>Quatro. (<i>qua.tro</i>) num 1 Quantidade correspondente a três unidades mais uma. 2 Número que representa essa quantidade arábico: 4; romano: IV.</p>	
<p>HISTÓRICO: O nome da Terra Indígena “Apurinã do Km 124” delimita de forma exata a localização geográfica da Terra, além de especificar qual a etnia indígena que a ocupa.</p>	
<p>FONTE: LACERDA (2009, p. 155, 291, 663, 814). MICHAELIS (2019)</p>	
<p>ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Topônimo Composto/Elemento específico composto, formado pelas unidades léxicas “Apurinã” + “do” (preposição) + “Km” + “Cento” + e (conjunção) + “Vinte” + e (conjunção) + “Quatro”.</p>	
<p>NOMES DOS PESQUISADORES: BRUNA FERNANDA SOARES DE LIMA PADOVANI E SIDNEY DA SILVA FACUNDES</p>	

Quadro 4 : Ficha do topônimo “Apurinã do km 124”
Fonte: O autor (2019)

No Quadro 05, temos a T.I. Boca do Acre, que se trata de um cardinotopônimo, como ponto geográfico que toma o Rio Acre como ponto de referência:

MUNICÍPIO: Lábrea/AM	ACIDENTE GEOGRÁFICO: AH
TOPONÍMO: Boca do Acre	TAXEONOMIA: cardinotopônimo
<p>ENTRADA LEXICAL/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Boca (bo.ca) [ô] sf 1 Cavidade do rosto, nos homens, ou da cabeça, nos animais, pela qual são introduzidos os alimentos. 2 Parte externa dessa cavidade, formada pelos lábios. 3 Abertura, entrada, início. 4 Parte inferior da calça. 5 <i>Fam.</i> Pessoas que se deve alimentar. 6 <i>Bras. Fig. Pop.</i> Oportunidade vantajosa.</p> <p>Do 1 Fusão da preposição de com o artigo definido o: livro do menino; 2 Fusão da preposição de com o pronome demonstrativo o; daquele, daquilo.</p> <p>Acre Medida agrária de superfície variável, usada em certos países e baseada em uma unidade antiga que correspondia à área de terreno arado por uma junta de bois em um dia. Adjetivo Que tem muita acidez; picante, ácido: frutas acres; odor acre; Forte, agudo: voz acre; [Figurado] Rude, desagradável: tom acre; Estado Brasileiro.</p>	
<p>HISTÓRICO: O topônimo “Boca do Acre” remete-se à localização deste Município na foz do rio Acre, no rio Purus. Desta forma, “Boca” está empregada como menção ao início, à entrada, à abertura inicial.</p>	
<p>FONTE: MICHAELIS (2019); LACERDA (2009, p 106, 786)</p>	
<p>ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Topônimo Composto/Elemento específico composto, formado pelas unidades léxicas “Boca” + “do” (preposição) + “Acre”</p>	
<p>NOMES DOS PESQUISADORES: BRUNA FERNANDA SOARES DE LIMA PADOVANI E SIDNEY DA SILVA FACUNDES</p>	

Quadro 5: Ficha do topônimo “Boca do Acre”
Fonte: O autor (2019)

No Quadro 06, o topônimo Camicuã é claramente um termo da língua Apurinã, e tinha sido analisado inicialmente somente a partir de sua estrutura linguística: *kamiku* ‘alencó’ + *ã* ‘água, líquido’. Tais informações linguísticas sugeririam tratar-se de um hidrotopônimo. Entretanto, a autoridade da língua e cultura Apurinã que validou nossos dados indicou que Kamiku também foi o nome de um pajé, e o seu nome teria dado origem ao nome da T.I, caracterizando-o, portanto, como um sociotopônimo:

MUNICÍPIO: Boca do Acre/AM	ACIDENTE GEOGRÁFICO: AH
TOPONÍMO: Camicuã	TAXEONOMIA: Sociotopônimo
ENTRADA LEXICAL/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Camicuã: Rio/Igarapé do pajé que trabalha com Alencó	
HISTÓRICO: É a denominação atribuída a um Pajé que trabalhava com a ave Alencó	
FONTE: Sr. Valdimiro Farias da Silva Apurinã (membro do povo Apurinã e liderança na Terra Indígena Itixi Mitari)	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Topônimo Simples/ Elemento específico formado pela unidade Léxica kamiku ‘alencó’ + ã ‘líquido/água’	
NOMES DOS PESQUISADORES: BRUNA FERNANDA SOARES DE LIMA PADOVANI E SIDNEY DA SILVA FACUNDES	

Quadro 6: Ficha do topônimo “Camicuã”
Fonte: O autor (2019)

Por restrição de espaço, incluímos as demais fichas no Apêndice, e passamos à análise dos resultados da pesquisa. No que tange aos designativos que receberam classificações taxeonômicas, estes perfazem o montante de vinte, os quais foram divididos nas seguintes categorias e quantidades respectivas, conforme Quadro 7:

TAXEONOMIAS	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
1) ANTROTOPÔNIMOS	1
2) ANIMOTOPÔNIMOS	2
3) CARDINOTOPÔNIMO	1
4) CROMOTOPÔNIMOS	1
5) DIMENSIOTOPÔNIMOS	1
6) ETNOTOPÔNIMOS	1
7) FITOTOPÔNIMOS	4
8) GEOMORFOTOPÔNIMOS	1
9) HAGIOTOPÔNIMOS	1
10) HIEROTOPÔNIMO	1
11) HODOTOPÔNIMOS	1
12) SOCIOTOPÔNIMOS	1
13) ZOOTOPOÔNIMOS	4
TOTAL	20

Quadro 7: Resultados das análises dos nomes das terras Apurinã classificados em 13 taxes
Fonte: O autor (2019)

A divisão nas 20 (vinte) taxes pertinentes estão exemplificadas no Gráfico 1, que ilustra estes valores em %:

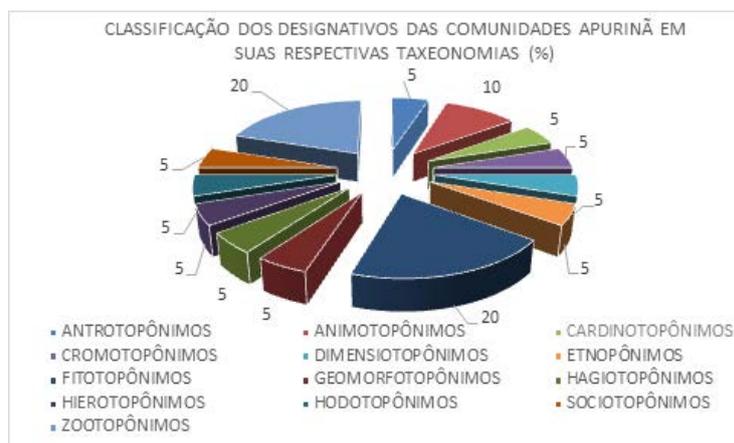


Figura 2: Gráfico com classificação das 20 ocorrências de nomes das terras indígenas Apurinã classificados em 13 taxes
Fonte: O autor (2019)

Os resultados da classificação dos topônimos das Terras Indígenas Apurinã demonstraram o predomínio de incidências de duas classes de topônimos: aqueles correspondentes às taxes dos fitotopônimos (4 ocorrências), que são os de índole vegetal, representados por individualidades ou conjuntos da mesma espécie ou de diferentes, e aqueles correspondentes às taxes dos zootopônimos (4 ocorrências), que possuem índole animal, representados por indivíduos domésticos ou não. Ambas as classes apresentam-se com o mesmo percentual de 20%. Em seguida, temos os animotopônimos, relativos à vida psíquica, à cultura espiritual, e abrangem todos os produtos do psiquismo humano, com 10% de incidências.

Antes de tratarmos da classificação morfológica dos topônimos das T.I. Apurinã é importante notar que, das 17 T.I. listadas no Quadro 03, ao menos 09 entre eles utilizam termos da língua Apurinã (Camicuã, Peneri, Inhari, Seruini, Mamoriá, Sepatini, Tumiã, Acimã, e Itixi Mitari). Camicuã é constituído do morfema kamiku 'alencó' e do morfema classificatório -ã 'água/líquido'; Peneri é ainda carece de uma análise semântica adequada, porém claramente é uma palavra com estrutura da língua Apurinã, com a marca de gênero masculino -ri; Inhari advém da palavra kɨpari 'buriti'; Seruini carece de análise conclusiva, mas conta com o morfema wini (variando com weni) 'rio', presente em muitos dos nomes de rios da região do Purus (e.g. Inauini, Teuini, Pauini, Sepatini), estratégia para nomear rios mais caudalosos, que contrasta com o uso da forma presa -ã usada para compor nomes de igarapés; Mamoriá advém de mamuri 'matrinxã' mais -ã 'água/líquido'; sepatini provavelmente deriva de ɣipati 'tipo de panela' mais wini 'rio'; Tumiã advém de tsumi 'minhoca' mais -ã 'água/líquido'; Acimã ainda tem origem controversa, mas é reconhecido pelos falantes fluentes como sendo também um termo da língua Apurinã, talvez de wasini 'samaúma' mais -ã 'água; finalmente, Itixi Mitary vem de itiji 'terra dele' micari 'é grande'. Com mais de 50% dos topônimos de T.I. sendo de origem Apurinã, podemos sugerir que a toponímia

Apurinã ainda apresenta um grau de resistência ao processo de substituição da língua Apurinã pelo português.

Já nos aspectos morfológicos, seguindo os critérios de Dick (1990), os 20 (vinte) designativos das Terras Indígenas Apurinã foram classificados conforme quadro que segue:

CLASSIFICAÇÃO MORFOLÓGICA DOS TOPÔNIMOS	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
a) Topônimo Simples/ Elemento específico simples	12
b) Topônimo composto/Elemento específico composto	5
c) Topônimo simples híbrido	0
d) Topônimo composto híbrido	3
TOTAL	20

Quadro 8 : Classificação morfológica das 20 ocorrências nos nomes das terras indígenas Apurinã
Fonte: O autor (2019)

Estes resultados foram expressos em % conforme Gráfico 2:

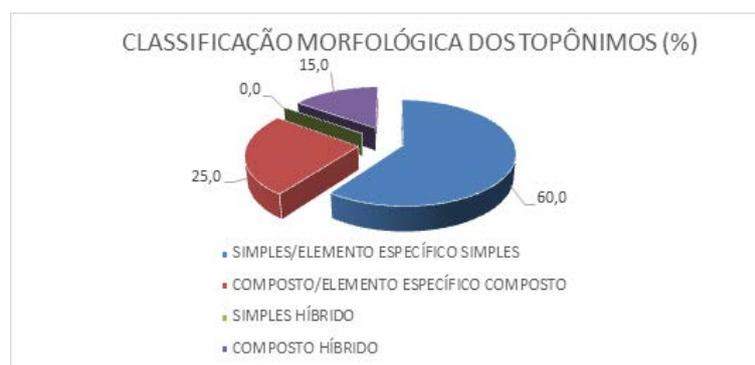


Figura 3: Gráfico das 20 ocorrências classificadas morfolologicamente
Fonte: O autor (2019)

Após as análises dos dados das Terras Indígenas Apurinã, constatamos que a maior incidência da classificação morfológica dos topônimos corresponde aos Topônimos Simples/Elemento Específico Simples, já que representam 60% dos dados analisados, em sua maioria, constituídos por elementos lexicais pertencentes à língua indígena.

O predomínio de topônimos simples resulta do fato de a maior parte dos topônimos de T.I. ser oriundo da língua Apurinã, pois estão de acordo com o padrão usado para outros nomes próprios em Apurinã, ou seja, ter a estrutura de nomes simples. Embora não haja ainda pesquisa sistemática sobre nomes próprios em Apurinã, exceto por esta apresentada aqui sobre topônimos, nossos dados indicam que, invariavelmente, nomes de pessoas são nomes gramaticalmente simples em Apurinã (FACUNDES, 2000). Essa conclusão de que a presença de termos oriundos de Apurinã explicam o predomínio de topônimos simples é reforçada pelo fato de todos os topônimos compostos serem originários do português

(Apurinã do Km45, Boca do Acre, Água Preta, São João, e Apurinã do Igarapé Tauamirim) ou serem híbridos (Alto Sepatini, Paumari do Lago Marahã). Note que em Apurinã do Igarapé Tauamirim temos termos que etimologicamente são originários de outras línguas indígenas, mas que estão todos já institucionalizados no vocabulário do português, foram selecionados como topônimos enquanto termos da língua portuguesa e, portanto, são aqui considerados como topônimos em português. O mesmo vale para Caititu e Jatuarana, como os únicos topônimos simples que não são oriundos de Apurinã, mas sim, provavelmente, do Nheengatu, e escolhido como topônimo via português.

Conclusão

O conhecimento dos fatores motivacionais na escolha de um designativo de uma área geográfica, embora não seja critério exclusivo/indispensável, permite que as classificações taxonômicas sejam mais fidedignas. A análise dos designativos das Terras Indígenas, nesta pesquisa, foi realizada com base em fatores históricos e culturais de conhecimento e divulgação entre o próprio povo Apurinã, cujos dados foram validados junto a um falante nativo e reconhecida autoridade da língua, histórica e cultura Apurinã, além de ser também liderança importante entre os Apurinã.

Com relação ao caráter discriminativo do topônimo, em seu aspecto físico-geográfico, a toponímia das Terras Indígenas Apurinã apresenta em sua maioria, relação com os zootopônimos (índole animal), seguido pelos fitotopônimos (topônimos de índole vegetal). Pode-se então inferir que a relação do povo Apurinã com a natureza, com os aspectos naturais, influencia diretamente no universo psíquico e social da comunidade Apurinã.

Quanto ao caráter de fossilização do topônimo relacionado aos nomes das Terras Indígenas Apurinã, este pode ser visualizado se as características que levaram a denominação inicial das comunidades não mais estiverem presentes e impossibilitarem o reconhecimento atual por meio de seus traços particularizantes. Nas classificações morfológicas dos topônimos, percebemos grande incidência de denominativos nas línguas indígenas, apresentando-se em maior escala em relação aos relativos à língua portuguesa. Este cenário possibilita concluir que há uma preferência/preservação nas escolhas dos nomes das Terras Indígenas Apurinã, por seu povo, em sua própria língua, o que conserva, de certo modo, suas identidades sociais, bem como as características intrínsecas ao ato de nomeação.

Pretendemos que este trabalho contribua significativamente para os estudos toponímicos e lexicais da cultura indígena, especificamente, quanto ao povo Apurinã, levando em consideração seus aspectos geossociolinguísticos, históricos e culturais.

Referências

BRANDÃO, Ana Paula B. *Dicionário da Língua Apurinã*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa). Departamento de Letras e Literaturas Vernáculas, Universidade Federal do Pará. Belém: 2006.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/> > Acesso em: 01 abril. 2019

DICK, M. V. de P. do A. *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo-SP: Edições Arquivo do Estado, 1990.

_____. *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1999.

DOMENICO, Hugo. *Léxico tupi-guarani: com aditamento de vocábulos de outras procedências indígenas*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2008.

FACUNDES, Sidney. *The Language of the Apurinã People of Brazil (Arawak)*. Ph.D Dissertation. University of Oregon: 2000

FACUNDES, Sidney; ISHIDA, Cinthia; PADOVANI, Bruna; ALMEIDA, Ronaldo. *Proposta para elaboração de um Banco de Dados Geográfico (BDG) Sociolinguístico para Etnia Apurinã - Apresentação de uma estrutura piloto para estudos linguísticos com a Adoção de ferramentas SIGs e BDG*. 2017. 17 slides.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss De Língua Portuguesa*. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISHIDA, Cínthia Samara. *Cartas linguísticas do Atlas Enciclopédico Apurinã* (em construção). Ms.

LACERDA, C. A. *Caldas Aulete: minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2009.

PADOVANI, Bruna S. Lima; FACUNDES, Sidney. *Dicionário Pedagógico Apurinã*. Ms.

PADOVANI, Bruna S. Lima. *Levantamento sociolinguístico do léxico Apurinã e sua contribuição para o conhecimento da cultura e história Apurinã (Aruák)*. Belém. 2016. 192f. Dissertação Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016

Apêndice**Amostra das Fichas de Topônimos⁸**

MUNICÍPIO: Pauini/AM	ACIDENTE GEOGRÁFICO: AH
TOPONÍMO: Peneri	TAXEONOMIA: Animotopônimo
ENTRADA LEXICAL/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Peneri: nome de um rio	
HISTÓRICO: O sentido do topônimo “Peneri” equivale à ideia de peneirar/selecionar algo. Para os Apurinã, quando uma pessoa ia guerrear, ao entrar no rio passava pela peneira da vida. Neste processo seletivo era definido o guerreiro que sobreviveria e o que iria morrer.	
FONTE: Sr. Valdimiro Farias da Silva Apurinã (membro do povo Apurinã e liderança na Terra Indígena Itixi Mitari)	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Topônimo Simples/ Elemento específico formado pela unidade Léxica: “Peneri”	
NOMES DOS PESQUISADORES: BRUNA FERNANDA SOARES DE LIMA PADOVANI E SIDNEY DA SILVA FACUNDES	

Quadro 9 : Ficha do topônimo “Peneri”

Fonte: O autor (2019)

MUNICÍPIO: Pauini/AM	ACIDENTE GEOGRÁFICO: AH
TOPONÍMO: Tacaquiri	TAXEONOMIA: Fitotopônimo
ENTRADA LEXICAL/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Tacaquiri: nome de um igarapé; tipo de árvore	
HISTÓRICO: É o nome de uma espécie de árvore	
FONTE: Sr. Valdimiro Farias da Silva Apurinã (membro do povo Apurinã e liderança na Terra Indígena Itixi Mitari)	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Topônimo Simples/ Elemento específico formado pela unidade Léxica: “Tacaquiri”	
NOMES DOS PESQUISADORES: BRUNA FERNANDA SOARES DE LIMA PADOVANI E SIDNEY DA SILVA FACUNDES	

Quadro 10: Ficha do topônimo “Tacaquiri”

Fonte: O autor (2019)

8. Em razão do limite de 20 páginas para o artigo, não foi possível incluir as fichas de todos os topônimos analisados neste trabalho.

MUNICÍPIO: Pauini/AM	ACIDENTE GEOGRÁFICO: AH
TOPONÍMO: Água Preta	TAXEONOMIA: Cromotopônimo

ENTRADA LEXICAL/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:

Água sf 1 Líquido composto de hidrogênio e oxigênio, sem cor, cheiro ou sabor, transparente em seu estado de pureza e essencial para a vida; quimicamente, é formado por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio (H₂O); óxido de hidrogênio. 2 Líquido que cai das nuvens; chuva. 3 Suco de algumas frutas que têm aparência de água. 4 Líquido destilado das plantas e de qualquer dissolução em água de um mineral ou de outra substância química: água férrea, água sulfúrea, água termal. 5 A porção líquida sob a forma de lagos, mares, rios etc., que abrange grande parte da superfície do globo terrestre. 6 REG (N.E.) Todo tipo de medicamento em forma líquida; cozimento, decocção, infusão: água de cevada, água de malva. 7 Todo tipo de secreção aquosa de qualquer organismo vivo, como humor aquoso, lágrimas, saliva, urina etc. 8 POR EXT Secreção patológica expelida por um órgão; corrimento. 9 Aparência cristalina, brilho, limpidez, lustro que podem ser observados em certos materiais, como madeira, mármore, diversos tipos de tecidos, cabelo etc. 10 Alteração mental e distúrbio de comportamento causados por bebida alcoólica em excesso; embriaguez: O rapaz encontrava-se na maior água. 11 Competência artística ou intelectual. 12 FIG Característica inerente a um ser; qualidade, talento. 13 COLOQ Atividade que é fácil de ser realizada, que não demanda grande empenho. 14 FIG Sopa rala. 15 REG (N.E.) Período no qual grandes cardumes se dirigem às nascentes dos rios. 16 Brilho e transparência de certas pedras, calcários, incluindo pedras preciosas. 17 Cada uma das vertentes do telhado de uma casa. 18 Um dos quatro elementos da natureza, segundo a filosofia antiga.

Preta sf 1 Mulher negra. 2 Cada uma das peças escuras ou negras de certos jogos (damas, xadrez etc.). 3 A bola preta do jogo de bilhar, sinuca etc. fem de preto.

pre-to adj 1 Que tem a cor do carvão, do ébano ou do piche; negro. 2 Diz-se dessa cor. 3 Diz-se de indivíduo que pertence à raça negra. 4 Diz-se de algo que é bastante escuro, embora não tenha a cor do carvão. 5 Diz-se das peças escuras de determinados jogos, como as damas e o xadrez. 6 Diz-se de cartas do baralho dos naipes de paus e espadas. 7 Diz-se de algo que é complicado ou difícil; perigoso. 8 Diz-se de algo que é escuro; sombrio, umbroso. 9 GRÁF Diz-se de fio, letra etc. com traços mais fortes e grossos que o normal; gordo.

HISTÓRICO:
Refere-se diretamente à coloração das águas.

FONTE:
Sr. Valdimiro Farias da Silva Apurinã (membro do povo Apurinã e liderança na Terra Indígena Itixi Mitari); MICHAELIS (2019);

ESTRUTURA MORFOLÓGICA:
Topônimo Simples/ Elemento específico formado pela unidade Léxica: “Inari”

NOMES DOS PESQUISADORES: BRUNA FERNANDA SOARES DE LIMA PADOVANI E SIDNEY DA SILVA FACUNDES

Quadro 12: Ficha do topônimo “Inari”

Fonte: O autor (2019)

MUNICÍPIO: Pauini/AM	ACIDENTE GEOGRÁFICO: AH
TOPONÍMO: Catipari	TAXEONOMIA: Animotopônimo
ENTRADA LEXICAL/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Mamoriá: Nome de um rio; local que tem muitas matrinchãs (mamury).	
HISTÓRICO: Trata-se de um local que tem muito “mamury” ou matrinchãs. “Mamuriã”, por sua vez, significa rio das matrinchãs. O povo Apurinã conta que neste rio quando um Pajé trabalhou, transformou sua própria sobrinha em chefe das matrinchãs. O Pajé colocou um ticateiro (armadilha) no rio com uma isca e em seguida mandou sua sobrinha “cutucá-lo”. Quando a criança mexeu na armadilha, pulou com ela, sendo transformada em Matrinchã. O Pajé explicou para o pai e a mãe de sua sobrinha que a havia transformado em chefe dos peixes para que eles não faltassem para o povo. Após seu auxílio o pajé soltou a criança. Hoje há o chefe da Matrinchã.	
FONTE: Sr. Valdimiro Farias da Silva Apurinã (membro do povo Apurinã e liderança na Terra Indígena Itixi Mitari)	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Topônimo Simples/ Elemento específico formado pela unidade Léxica: “Mamoriá”	
NOMES DOS PESQUISADORES: BRUNA FERNANDA SOARES DE LIMA PADOVANI E SIDNEY DA SILVA FACUNDES	

Quadro 14: Ficha do topônimo “Mamoriá

Fonte: O autor (2019)

MUNICÍPIO: Lábrea/AM	ACIDENTE GEOGRÁFICO: AH
TOPONÍMO: Seruini	TAXEONOMIA: Fitotopônimo
ENTRADA LEXICAL/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Seruini: Nome de um rio.	
HISTÓRICO: Nome de um rio que tinha muitas frutas chamadas “Sirin” (fruta cheia de casquinha, similar a uma tartaruga), parecidas com a mandioca. A fruta era ralada e colocada na água para amolecer, depois pilada (em torno de 3 vezes), bem lavada e em seguida ingerida. Esta palavra também pode ser originada da junção de “Sirin” (fruta) e “uenê” = rio da fruta sirin	
FONTE: Sr. Valdimiro Farias da Silva Apurinã (membro do povo Apurinã e liderança na Terra Indígena Itixi Mitari)	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Topônimo Composto/Elemento específico composto, formado pelas unidades léxicas “Sirin” + “Uene”	
NOMES DOS PESQUISADORES: BRUNA FERNANDA SOARES DE LIMA PADOVANI E SIDNEY DA SILVA FACUNDES	

Quadro 15: Ficha do topônimo “Seruini”

Fonte: O autor (2019)

MUNICÍPIO: Lábrea/AM	ACIDENTE GEOGRÁFICO: AH
TOPONÍMO: Jatuarana	TAXEONOMIA: Zootopônimo
ENTRADA LEXICAL/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Mariênê: Nome próprio de mulher.	
HISTÓRICO: Trata-se do nome de uma mulher guerreira, que foi morta por um cacique e em seguida jogada por ele na água.	
FONTE: Sr. Valdimiro Farias da Silva Apurinã (membro do povo Apurinã e liderança na Terra Indígena Itixi Mitari)	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Topônimo Simples/ Elemento específico formado pela unidade Léxica: “Mamoriá”	
NOMES DOS PESQUISADORES: BRUNA FERNANDA SOARES DE LIMA PADOVANI E SIDNEY DA SILVA FACUNDES	

Quadro 16: Ficha do topônimo “Mariênê”

Fonte: O autor (2019)

MUNICÍPIO: Jatuarana	ACIDENTE GEOGRÁFICO: AH
TOPONÍMO: Jatuarana	TAXEONOMIA: Zootopônimo
ENTRADA LEXICAL/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Jatuarana. Peixe da fam. dos caracídeos. (A. G. Cunha)	
HISTÓRICO: Designativo atribuído em alusão ao Peixe.	
FONTE: DOMENICO (2008, p. 526)	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Topônimo Simples/ Elemento específico formado pela unidade Léxica: “Jatuarana”	
NOMES DOS PESQUISADORES: BRUNA FERNANDA SOARES DE LIMA PADOVANI E SIDNEY DA SILVA FACUNDES	

Quadro 17: Ficha do topônimo “Jatuarana”

Fonte: O autor (2019)

Da invisibilidade indígena à luta pelo território: o processo de afirmação da identidade étnica dos Borari de Alter do Chão

Rossini Pereira Maduro⁹

Jocilene Gomes da Cruz¹⁰

Introdução

Os movimentos de retomada da identidade indígena, objetivados em processos de afirmação da identidade étnica, ganharam força nas últimas décadas e se configuram como importantes fenômenos sociais em diversas regiões do Brasil e do mundo, apesar de ainda serem pouco problematizados no ambiente acadêmico, pois ainda são poucos os estudos e as ações direcionadas a essa categoria indígena. Problematizar essa temática é importante para o contexto social amazônico da atualidade e para o campo acadêmico por abranger categorias e conceitos que não possuem abordagens consensuais nas áreas das Ciências Humanas e Sociais¹¹, além de impactarem diretamente em processos de reordenamentos socioculturais e sociopolíticos nas regiões onde ocorrem.

Em Alter do Chão¹², no oeste do estado do Pará, após séculos de abstrusidade étnica, um grupo de moradores afirma a sua identidade indígena e passa a se autoidentificar como pertencente ao povo Borari. Essa atitude é assentada em diversos fatores de ordens tanto externas quanto internas, sendo a mais destacada delas a estratégia de defesa do território tradicional contra a pressão e o assédio da especulação imobiliária na região. Assim, o presente artigo se volta para a análise do processo de afirmação da identidade étnica do povo Borari de Alter do Chão.

É importante destacar o fato de, no caso específico de Alter do Chão, o grupo que assumiu a identidade indígena encontra-se inserido no conjunto populacional que constitui a Vila de Alter do Chão, não existindo, dessa forma, uma “comunidade Borari” sob um ponto de vista geográfico dentro da vila, mas sim uma “comunidade relacional”, fundamentada por laços de consanguinidade e afinidade, como as relações entre famílias ou entre vizinhos, caracterizando-se pela inclinação emocional recíproca, comum e unitária, assim como pelo consenso político (TÖNNIES, 1973).

A atitude dos moradores de Alter do Chão em assumir uma identidade étnica, outrora negada ou mantida camuflada em outras categorias, foi motivada por uma série de fatores de variadas ordens. As mais latentes são a luta pela defesa de seu território tradicional, que tem sofrido assédios nas últimas décadas por parte de latifundiários, madeireiros, fazendeiros, entre outros, assim como a vontade de pertencimento a um grupo étnico específico, com história e raízes bem definidas.

9. Indígena do povo Borari. Mestre em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA e Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Assessor pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED-Manaus.

10. Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Adjunta do quadro permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas.

11. Em relação aos processos de afirmação étnica, não existe uma abordagem consensual para definir tal fenômeno social. João Pacheco de Oliveira (1999) utiliza o termo “ressurgimento das identidades étnicas”, enquanto Alberto Miguel Bartolomé (2006) usa o termo “etnogênese”. Arruti (1995) adota “emergência étnica”. Apesar da miríade de termos utilizados, entendemos que todos são usados para se referir aos fenômenos sociais de saída da invisibilidade de grupos indígenas historicamente tidos como extintos. Neste estudo, baseado nos discursos dos sujeitos colhidos ao longo da pesquisa, e que afirmaram nunca terem negado a sua identidade indígena, utilizaremos o termo “Afirmação Étnica”.

12. Atualmente, os Borari encontram-se distribuídos em duas áreas do Baixo Rio Tapajós: 1) TI Maró, localizada na margem esquerda do rio Maró, um dos afluentes do rio Arapiuns; 2) TI Alter do Chão, que engloba, além dos Borari da vila de Alter do Chão, indígenas das Aldeia Caraná e Curucuruí, ambas localizadas às margens da rodovia PA 457, que liga Alter do Chão à Santarém. Por essa razão, sempre que nos referirmos aos Borari, sujeitos da pesquisa, também citaremos “Alter do Chão” como elemento identificador.

Alguns dos grupos que retomam as suas identidades étnicas justificam suas filiações de pertencimento por meio de distintas categorias, dentre as quais a ancestralidade. No entanto, a assunção da identidade étnica ligada à ancestralidade não sugere o desejo desses grupos em retornar ao passado, pelo contrário, essa estratégia tem como objetivo assegurar um futuro enquanto grupos socioculturalmente diferenciados.

A emergência étnica desses grupos tem gerado discussões nas últimas décadas, pois tais atitudes vêm desconstruindo velhos discursos que negam a existência de uma categoria de indígena “assimilado”, e entendem que só é indígena aquele indivíduo “primitivo e puro”. Essa concepção de viés essencialista, que estigmatiza o indígena “puro” como aquele portador de elementos culturais inalteráveis, é abalada pelos movimentos indígenas contemporâneos.

Para Woodward (2014), a visão essencialista sugere que as identidades dos grupos sociais são definidas a partir de características culturais estáticas que permanecem imutáveis mesmo com o passar dos tempos. Essa perspectiva defende que são essas características culturais estratificadas que diferenciam uma identidade cultural de outra. Por outro lado, as vertentes não essencialistas procuram lançar olhares diferentes sobre as questões de identidade, defendendo que estas não são estáticas e os grupos sociais assimilam elementos culturais uns dos outros de forma natural e nem por isso perdem suas identidades grupais. A autora destaca como uma das discussões centrais nas reflexões sobre identidade, o binarismo entre o essencialismo e o não essencialismo, e argumenta sobre a importância da imersão nos debates acerca da temática na contemporaneidade:

Para compreender o que faz da identidade um conceito tão central, precisamos examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis. Na arena global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um contexto mais “local”, existem preocupações com a identidade pessoal como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual. Há uma discussão que sugere que, nas últimas décadas, estão ocorrendo mudanças no campo da identidade – mudanças que chegam a produzir uma “crise de identidade”[...] Isso implica examinar a forma como as identidades são formadas e os processos que estão aí envolvidos. Implica também perguntar em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e cambiantes. (WOODWARD, 2014. p. 17)

É assim que os processos de afirmação étnica pressupõem uma atitude voltada ao rompimento com o silêncio historicamente imposto a determinados grupos. Tal silêncio cede lugar à luta por visibilidade. Essa atitude se assenta nos diálogos e nas formas de relação que os grupos mantêm entre si, assim como de suas motivações.

A definição que o indivíduo tem sobre seu pertencimento a determinado grupo étnico é aquela detentora de elementos relevantes para ele. Nessa perspectiva, Barth (2011) traz significativas contribuições para a discussão ao refletir que a autoidentificação parte da consciência coletiva, defendendo a ideia de ser na fronteira das relações que os grupos definem a sua identidade étnica. Para o autor:

As fronteiras às quais devemos consagrar toda a nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais, se bem que elas possam ter contrapartidas territoriais. Se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão. Os grupos étnicos não são simples ou necessariamente baseados na ocupação de territórios exclusivos; e os diferentes modos pelos quais eles se conservam, não só por meio de um recrutamento definitivo, mas por uma expressão e validação contínuas, precisam ser analisadas (BARTH, 2011, p. 195-196).

Pelo longo tempo de contato e de proximidade e pelos sistemas de relação com grupos étnicos distintos, sejam eles ribeirinhos, caboclos, pescadores, entre outros, as comunidades indígenas que se autoidentificam acabam por possuir uma série de aspectos culturais semelhantes aos desses demais grupos, o que de forma alguma pode ser entendido como elemento minimizador de sua etnicidade, pois:

[...] as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vida individuais. Em segundo lugar, descobre-se que relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes de uma importância social vital, são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados. Em outras palavras, as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes. (BARTH, 2011, p. 188)

Essa perspectiva corrobora os pressupostos defendidos pelas teorias não essencialistas (ou construcionistas) para as quais a identidade não é vista como cristalizada em um passado longínquo sem que haja alterações nas dinâmicas socioculturais dos grupos. Dentro dessa visão, as identidades pressupõem certa fluidez em seus processos de construção, assim como existem outros condicionantes que devem ser levados em consideração no processo, como os condicionantes políticos.

Os estudos sobre os processos de afirmação da identidade indígena, apesar de escassos, não são recentes. No Brasil, João Pacheco de Oliveira já vem há algum tempo chamando

a atenção para a temática. Em 1994, o autor publicou o texto “Novas Identidades Indígenas: Análise de alguns casos na Amazônia e Nordeste”, lançando um olhar para os indígenas de uma “nova” área, as quais seriam as áreas onde a expansão econômica já teria passado há alguns séculos, destacando-se os casos dos indígenas do Nordeste sem, no entanto, negligenciar alguns casos observados na Amazônia.

Oliveira (1994) chama a atenção para a necessidade de uma abordagem conceitual e metodológica centrada nos processos de descontinuidade dos povos indígenas do Nordeste e de algumas regiões da Amazônia, pois os balizadores utilizados para os estudos dos demais grupos indígenas não se aplicam a estes, demandando a adoção de um enfoque voltado para as discussões sobre o que ele denomina de novas identidades indígenas. Para o autor:

A dificuldade de falar em índios no Nordeste, e mesmo em algumas regiões da Amazônia, decorre da pouca visibilidade das descontinuidades culturais que expressariam a unidade e distintividade de um povo indígena face à cultura e nação brasileira. Os habituais sinais diacríticos que podem ser utilizados para demarcar os limites de uma cultura - como língua, homogeneidade biológica, modos de apresentação individual (vestimentas, adornos, etc) ou coletiva (feitura das casas, aldeias, roçados), diferenças tecnológicas e rituais - não podem ser aplicadas com um mínimo de sucesso em tal contexto (OLIVEIRA, 1994, p. 325).

Barth (2011) corrobora o pensamento de que os sinais diacríticos não podem ser utilizados como parâmetros delimitadores de fronteiras identitárias, pois, assim como alguns sinais são utilizados como balizadores de diferenças culturais, outros são ignorados. Tais sinais também podem ser considerados os componentes mais dinâmicos das estruturas culturais de determinados grupos, desse modo, a pintura corporal, a forma de se vestir, se alimentar, etc, podem se perpetuar ou mudar dependendo da conveniência dos grupos.

Apesar do forte apelo voltado à questão da luta pela efetivação da posse territorial, o processo de retomada da identidade indígena em Alter do Chão vai muito além e seria um erro reduzir a sua análise apenas a essa categoria. Para Oliveira (1994, p. 327):

Reduzir o fenômeno étnico a sua dimensão territorial é um equívoco, pois as lutas comuns e os rituais partilhados podem ser suficientes para dar àquelas identidades uma grande importância normativa, afetiva e valorativa, criando condições de possibilidade, para que surja em torno daqueles sujeitos históricos uma ‘comunidade imaginada’ (Anderson 1983), isto é, um sentido de unidade e destino comum como povo e nacionalidade.

Para Bauman (2012), os processos de filiação identitária vão muito além de atitudes utilitaristas; para o autor, o desejo

de pertencimento a uma identidade coletiva parece ser uma necessidade da própria humanidade.

Por si mesma, em certo sentido, essa expressão diz tudo: corresponde a um desejo básico – o de pertencer, fazer parte de um grupo, ser recebido por outro, por outros, ser aceito, ser preservado, saber que tem apoio, aliados. ... Ainda mais importante que todas essas satisfações específicas, obtidas uma a uma, em separado, é aquele sentimento subjacente e profundo, sobretudo o de ter a identidade pessoal endossada, confirmada, aceita por muitos – o sentimento de que se obteve uma segunda identidade, agora uma identidade social (BAUMAN, 2012, p. 46).

Dentro dessa perspectiva, Bauman (2012) endossa a necessidade de pertencimento a uma identidade coletiva no sentido em que a pertença passa a ser uma ação que se contrapõe ao medo da exclusão. Nesse sentido, a busca pela definição ou pela filiação a uma identidade coletiva estaria associada ao receio de, em dado momento, o sujeito tomar consciência de sua condição de excluído.

No entanto, quando analisamos o processo de afirmação étnica dos Borari de Alter do Chão, entendemos que não se trata de receio da exclusão, pois, enquanto processo de afirmação da identidade étnica, o afirmativo ganha lugar na medida em que esses grupos se colocam frente a outros da forma como eles almejam ser reconhecidos. Apesar da existência de diferenças, já que o processo se dá em face de outros grupos, muitas vezes não é esperado o reconhecimento do outro, pois não se trata de uma atitude de reciprocidade condicionada e sim de reciprocidade afirmada .

Percurso Teórico-Methodológico

Diante das possibilidades que se apresentaram para a realização da pesquisa, optamos pelo uso da abordagem etnográfica para conduzir nosso trabalho de campo, por entendermos se tratar da mais adequada para o presente estudo. Para Oliveira (2006), a pesquisa etnográfica pode levar o pesquisador a problematizar as três faculdades básicas do exercício da pesquisa, quais sejam, o olhar, o ouvir e o escrever, pois os atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber.

Quando pensamos na organização dos recursos que seriam necessários para darmos conta, ou ao menos nos aproximarmos ao máximo do alcance dos objetivos propostos para a pesquisa, um dos principais elementos de reflexão foi a seleção dos sujeitos que, por meio de suas vozes, dariam confiabilidade e legitimidade para as reflexões e informações trazidas no texto.

Cientes dos desafios e das dificuldades em se fazer pesquisa de campo, optamos pela seleção de alguns sujeitos

que acreditamos ser fundamentais para que se entenda o processo de afirmação da identidade étnica dos Borari de Alter do Chão. O grupo de sujeitos inclui alguns que estão no movimento desde o início do processo de afirmação da identidade étnica dos Borari e outros que passaram a militar nesse movimento mais recentemente.

Em relação ao campo da análise teórica, nossa intenção não é fazer um aprofundamento no referencial existente, mas sublinharemos alguns fragmentos teóricos que julgamos ser pertinentes à temática discutida. É importante salientar que nosso objetivo com esse estudo não foi discutir de forma abrangente todas as categorias de análise envolvidas nos processos de afirmação da identidade étnica, mas trazer algumas considerações sobre as categorias “Identidade” e “etnicidade”, que em nossa compreensão são fundamentais para minimamente compreendermos o fenômeno social pesquisado.

Roberto Cardoso de Oliveira (2006) alerta que o termo identidade é, por natureza, polissêmico e, portanto, pode recobrir uma multiplicidade de conceitos. Bauman (2005, p. 16) cita que a identidade é um tema de graves preocupações e agitadas controvérsias, enquanto Hall (2014, p. 101) afirma que o conceito de identidade é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e menos ainda compreendido na Ciência Social contemporânea. As impressões dos autores dão a conotação de quão complexa é a missão de se inferir sobre identidade.

Woodward (2014), ao analisar uma história contada pelo radialista Michael Ignatieff sobre a guerra que dividiu a antiga Iugoslávia, tenta compreender porque vizinhos (sérvios e croatas), que aos seus olhos não apresentam qualquer diferença, de repente começam a tentar matar uns aos outros; assim, afirma que se trata de uma história sobre identidades. A autora destaca que se trata de povos que têm em comum décadas de unidade política e econômica vividas dentro de um mesmo Estado-nação e que, além de dividirem o mesmo espaço geográfico, partilham de diversos aspectos culturais. Para Woodward (2014, p. 9):

Essa história mostra que a identidade é relacional. A identidade sérvia depende, para existir, de algo de fora dela: a saber, de outra identidade (croácia), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um “não croata”. A identidade é, assim, marcada pela diferença.

Nos contextos sociais em que existe afinidade ou mesmo similaridade histórica e cultural entre indivíduos que se identificam como diferentes identitariamente, a diferença pode ser determinada por elementos simbólicos, ou até mesmo por mecanismos de exclusão; assim, a diferença não pode ser definida como oposta à identidade, a identidade, nesse caso, é notoriamente dependente da diferença (WOODWARD, 2014).

Bauman, em entrevista a Benedetto Vecchi, usa como referência a sua condição de ex-refugiado polonês que se naturalizou inglês, para iniciar suas reflexões sobre a temática da identidade. O autor define a identidade como uma condição volátil, sem a solidez de uma rocha e, portanto, passível de mudanças: “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 17). É importante destacar que, apesar de fazer inferências em torno das identidades nacionais, Bauman traz reflexões a partir de um ponto de vista de uma identidade individual, diferente de Woodward, que faz abordagens a partir da identidade grupal.

Stuart Hall (2015) fala em uma “crise de identidade” na pós-modernidade. Para o autor, identidades que mantiveram o mundo social estabilizado no passado entraram em declínio nos últimos tempos, dando espaço ao surgimento de novas identidades. Para o autor:

A tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente e na diferença e no pluralismo cultural descrito por Kenneth Thompson (1992), mas agora numa escala global – o que poderíamos chamar de pós-moderno global. Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. A medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2015, p. 42)

Dentro desse debate, tais infiltrações culturais teriam sido acentuadas por meio dos processos de globalização que imprimiram, nos últimos tempos, fortes pressões nas dinâmicas das relações sociais e culturais entre sujeitos outrora distantes espacialmente, possibilitando o surgimento das ditas identidades globalizadas. No entanto, a globalização, no que tange aos processos identitários, pode trazer diferentes resultados, como pontua Woodward (2014, p. 21):

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.

As considerações de Woodward endossam a ideia da crise da identidade na pós-modernidade (vista em Hall), no entanto, apontam que essa crise não é pendente apenas para o lado da homogeneização identitária, mas engloba também uma perspectiva reversa, provocando o surgimento de processos de afirmação de identidades locais tidas como extintas, como no caso dos Borari de Alter do Chão, que buscam a afirmação de sua identidade étnica.

Destacamos que, apesar de Woodward (2014) iniciar discussões em torno das identidades étnicas, suas reflexões abordadas no texto dão ênfase às identidades nacionais, assim como o fizeram Bauman (2005) e Hall (2015). Fenton (2005) pontua que, apesar de etnia partilhar muito com nação, os conceitos de ambas não podem ser tratadas como iguais, pois possuem elementos diferenciadores, dentre os quais a carência de autogovernança da etnia que, para alcançar autonomia governativa, deve começar por se denominar de nação, já que esta “tem associação especial com a qualidade de Estado” (p. 70).

Essa ideia comunga com os pressupostos weberianos sobre as noções de nação e comunidades étnicas. Para Weber (1999)¹³, a pertença étnica é fundada em uma crença subjetiva na comunidade de origem, ao passo que a nação, apesar de ser baseada na crença da vida comum, está ligada à reivindicação de um poder político governativo.

Roberto Cardoso de Oliveira (2005) pontua que, quando as discussões sobre identidade passam a englobar o componente étnico, são adicionadas outras dimensões ao problema. Para o autor, a inclusão do predicativo etnia ao “sujeito” identidade provoca a necessidade de se incluir no bojo das discussões, conceitos outrora deixados de lado, como por exemplo, as ideias sobre cultura.

Desde o início desta exposição e em meus escritos anteriores sobre a questão identitária, sempre tratei o conceito de identidade como um fenômeno caracterizado por uma evidente (para mim e para autores como Barth) autonomia relativamente à cultura, qualquer que fosse o conceito que dela pudéssemos ter. Claro que continuo considerando como correta essa ideia de autonomia. Todavia, é bom esclarecer, que em se tratando de autonomia isso não significa atribuir à cultura um status de epifenômeno, sem qualquer influência na expressão da identidade étnica [...]. Ambas, tanto cultura quanto identidade, enquanto dimensões da realidade intercultural são relevantes para a investigação. E é por isso que o papel da cultura não se esgota em sua função diacrítica, enquanto marcadora de identidades nas relações interétnicas. A variável cultural no seio das relações identitárias não pode, assim, deixar de ser considerada, especialmente quando nela estiverem expressos os valores tanto quanto os horizontes nativos de percepção dos agentes sociais inseridos na situação de contato interétnico e intercultural. Será por tanto nas sociedades multiculturais é que a questão da identidade étnica e de seu reconhecimento vai se tornar ainda mais crítica. (OLIVEIRA, 2005, p. 17-18)

13. Para aprofundamento nas ideias de Weber sobre Nação e Etnia, ver Capítulo VIII (Comunidades Políticas) da obra *Economia e Sociedade*, pois, além das noções de Nação e Etnia, o autor acrescenta nas discussões sobre relações comunitárias a noção de Raça. Cf. WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

Assim, se o pertencimento étnico, diferente do nacional, não está ligado ou interessado no poder político governamental, não se encontra deslocado do campo das reivindicações e dos debates políticos. No caso dos grupos étnicos, a luta política gira em torno de outro campo, o das políticas de reconhecimento.

Os movimentos de reafirmação de identidades étnicas, citados por Woodward (2014), se assentam na luta pelo reconhecimento de pertencimento a grupos que mantêm relações econômicas, sociais e culturais, diferentes da sociedade hegemônica. No entanto, esses movimentos de reafirmação ou afirmação étnica são formados a partir de embates endógenos e exógenos aos grupos sociais. Não se tratam, portanto, de construções unilaterais exclusivas das decisões internas dos grupos sociais e também não advêm unicamente de pressões de agentes externos, são fenômenos sociais que emergem da colisão entre ambas as dimensões.

Da invisibilização ao protagonismo na luta pelo território: a afirmação identitária dos Borari de Alter do Chão

As consequências dos modelos de colonização e ocupação da região do Baixo Rio Tapajós foram bastante negativas para as populações indígenas agrupadas na região desde antes da “descoberta” do novo mundo. As expedições subsequentes à realizada por Pedro Teixeira na primeira metade do século XVII foram marcadas pela violência nos processos de recrutamento da mão de obra escrava na região, e determinaram quais seriam as formas de contato que os europeus estabeleceriam com a população indígena do Tapajós. Essa feroz e impiedosa forma de colonização empregada no Tapajós provocou uma acentuada queda na demografia nativa da região, forçando a população indígena a empregar distintas estratégias para garantir sua sobrevivência física e cultural, sendo a invisibilização a principal delas.

As intenções econômicas e políticas da coroa levaram à criação de modalidades legais de escravização de indígenas para servirem como mão de obra a serviço dos projetos coloniais, as “guerras justas” e as “tropas de resgate” são ações que ilustram tais modalidades.

Fonte primária dessa legislação incoerente, a Coroa oscilava, segundo essas análises, ao tentar conciliar projetos incompatíveis, embora igualmente importantes para os seus interesses. Os gentios cuja conversão justificava a própria presença europeia na América eram a mão-de-obra sem a qual não se podia cultivar a terra, defende-la de ataques de inimigos tanto europeus quanto indígenas, enfim, sem a qual o projeto colonial era inviável. (PERRONE, 1992, p. 116)

Parte dos indígenas que fugiam das tropas de resgate acabavam se refugiando em Missões organizadas por jesuítas,

onde se livravam da escravização física, mas acabavam sob as correntes dogmáticas do catolicismo que visava, entre outras coisas, a negação de todo o modo de existir desses indígenas. Podemos dizer que muitas das missões passaram a praticar o que Pierre Clastres define como etnocídio:

Se o termo genocídio remete à idéia de "raça" e à vontade de extermínio de uma minoria racial, o termo etnocídio aponta não para a destruição física dos homens (caso em que se permaneceria na situação genocida), mas para a destruição de sua cultura. O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito. Em ambos os casos, trata-se sempre da morte, mas de uma morte diferente. (CLASTRES, 2004, p. 57)

Para Clastres, a lógica do etnocídio era baseada em uma doutrina espiritual cristã sob a qual os indígenas viviam presos a uma existência miserável e precisavam dela ser salvos. Nessa óptica, o etnocídio era praticado para o bem dos selvagens, e foi essa lógica que determinou a doutrina das políticas governamentais voltadas às populações indígenas por um longo período.

Outras ações de caráter oficial foram implementadas pela coroa portuguesa como estratégia de incorporar a população indígena aos interesses do Estado. Por meio de decretos, a Coroa elevou as missões à categoria de vila e aldeias à categoria de "povoados", "aproximando" a organização política da região à de Portugal e, paralelamente, "promovendo" os indígenas das missões da categoria de selvagens para a de "civilizados".

Com a expulsão dos jesuítas em 1757, todas as suas aldeias foram elevadas à categoria de vilas ou lugares e passaram à administração secular. Surgem então as diretorias de índios com o objetivo de manter os aldeamentos e administrar o trabalho indígena, o que dificultou bastante a ação dos missionários, continuada nas décadas seguintes pelos carmelitas e franciscanos. (MENENDEZ, 1992, p. 289)

A intenção de Portugal era integrar terminantemente a região ao império, para tanto era necessário afastar a população nativa ao máximo de seus laços de pertencimento étnico. Como os indígenas recém-promovidos a "civilizados" não podiam ganhar o status de "homem branco", inaugurou-se na região o processo de "caboclição", no qual o indígena foi transformado em caboclo¹⁴.

A decisão do Estado em categorizar o habitante originário da Amazônia genericamente como "caboclo" pode ser entendida como estratégia para apagar a imagem do indígena na região. Para o Estado e para as elites detentoras do poder econômico, era muito mais fácil lidar com a figura

14. Lima (1999) pontua que, a partir de uma abordagem coloquial, o termo caboclo é visto como uma categoria de classificação social complexa que inclui dimensões geográficas, raciais e de classe. Em relação à dimensão geográfica, o caboclo é visto como um dos "tipos" regionais do Brasil (sertanejos, gaúchos, baianos, etc); em relação à dimensão racial, o caboclo é visto como uma categoria de "mistura racial" e se refere ao resultado das relações entre o índio e o branco; quanto à dimensão de classe, o termo é usado como categoria de classificação social, sobretudo na Amazônia, onde o branco é tido como representante da classe superior e o caboclo como pertencente às classes mais baixas. A autora chama atenção para o fato de que o termo caboclo, na região amazônica, pode ser utilizado como categoria relacional, nessa utilização, o "termo identifica uma categoria de pessoas que se encontra numa posição social inferior em relação àquela com que o locutor ou a locutora se identifica. Os parâmetros utilizados nessa classificação coloquial incluem as qualidades rurais, descendência indígena e "não civilizada" (ou seja, analfabeta e rústica), que contrastam com as qualidades urbana, branca e civilizada". A autora pontua que, dentro de uma abordagem antropológica, em contraponto à perspectiva coloquial, o termo caboclo caminha para uma categoria social fixa e não relacional, o campesinato histórico da Amazônia.

do caboclo do que com o indígena. O caboclo não apenas perderia seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocuparam, como também poderiam ser alistados como mão de obra barata para o mercado de trabalho.

O levante cabano ocorrido na primeira metade do século XIX contribuiu de forma significativa com o processo de invisibilização do indígena na região do Baixo Rio Tapajós, pois aqueles grupos que participaram do levante cabano do lado dos revoltosos ganharam as alcunhas de “malvados”, “anarquistas” e “selvagens” (RICCI, 2006). Após o fim da Cabanagem, muitos deles estrategicamente “abriram mão” de suas identidades étnicas como forma de proteção contra as violências direcionadas a eles.

É assim que o processo de afirmação étnica dos Borari de Alter do Chão pode ser descrito como uma luta de resistência sociocultural alicerçada, entre outros fatores, na defesa territorial. Convém retomarmos a atenção aqui para o fato de esse processo perpassar uma luta política engendrada na tomada de consciência coletiva que visa à manutenção de um território tradicionalmente ocupado e o reconhecimento enquanto grupo socioculturalmente diferenciado.

Durante a pesquisa de campo, a maioria dos relatos colhidos durante as entrevistas apontaram que a principal motivação para os Borari de Alter do Chão afirmarem a sua identidade indígena foi a possibilidade da garantia da posse do território que tradicionalmente ocupam. Para os Borari, a defesa e o direito ao território estão diretamente ligados ao direito de existir, pois suas existências físicas e culturais dependem diretamente da posse definitiva dos territórios tradicionalmente ocupados.

Essa decisão política pela assunção da identidade indígena se deu a partir de uma conversa com uma liderança indígena de uma aldeia localizada a aproximadamente sessenta quilômetros de Alter do Chão, dentro dos limites da Floresta Nacional do Tapajós – FLONA Tapajós. Essa, em 2003, recebia um grupo de trabalho da FUNAI imbuído de realizar estudos de identificação e delimitação da terra indígena Munduruku Bragança-Marituba. Acerca do episódio, uma das lideranças Borari faz o seguinte relato:

Ainda não era movimento indígena, mas já era um movimento em prol de Alter do Chão. Um movimento da comunidade de Alter do Chão em prol dos antigos moradores. E aí foi o tempo que foi pra justiça e foi reconhecido que a terra era realmente dos moradores antigos de Alter do Chão, foi batido o martelo, isso em 2002 pra 2003, é, só que antes de ser batido o martelo, tinha um grupo de antropólogos aqui pra Bragança fazendo estudo aí, e aí a d. Rubenita, ela que chamou atenção pra esse lado né, porque a antropóloga já tinha conhecimento que existia um povo indígena, descendente aqui dos índios Borari e que ela conhecia a história inclusive. Então uma das saídas pra brigar, com relação a terra, ao território, seria a gente se autorreconhecer, né, e foi

assim que surgiu o movimento indígena. Aí o que aconteceu? A comunidade praticamente todinha se autorreconheceu. Se for melhor, todo mundo sabe que a gente é descendente de indígena, então porque não se autorreconhecer? E foi assim que nasceu o movimento indígena. (Entrevista realizada em 28/11/2017)

Se autorreconhecer, neste sentido, expressa a atitude de se autoidentificar, de afirmar a identidade indígena. A estratégia de autoidentificação étnica por parte desse grupo de moradores de Alter do Chão, reivindicando o reconhecimento do pertencimento ao povo Borari, foi justificado, como percebido no relato da liderança, na ligação ancestral com os indígenas que ali já viviam quando os primeiros europeus aportaram na região.

Nos relatos do cacique Maduro, o dia 23 de setembro de 2003 é tido como a data oficial do início do movimento dos Borari de Alter do Chão, no entanto, as ações oficiais do Estado voltadas ao reconhecimento destes só passaram a ser direcionadas aos Borari de Alter do Chão no ano de 2004.

Mesmo sem resposta da FUNAI em relação ao ofício no qual solicitavam a demarcação de suas terras, os Borari realizaram no ano de 2004, por ocasião das manifestações em alusão ao dia do índio, no dia 19 de abril, uma série de atividades que tinham como objetivo mostrar que os Borari sempre estiveram e estarão presentes em Alter do Chão. Dentre as atividades, foi confeccionado um mastro na forma de tótem de aproximadamente cinco metros de altura. No mastro, foram esculpidas e desenhadas figuras que evidenciavam vários elementos da cultura Borari. O mastro foi fincado estrategicamente em uma praia de grande circulação de banhistas, a “praia do Cajueiro”. A ideia era que todos que visitassem Alter do Chão tivessem conhecimento de que ali era território com presença indígena.

A iniciativa de confeccionar e instalar o mastro em local onde o maior número possível de visitantes pudesse vê-lo pode ser entendido como estratégia dos Borari evidenciarem externamente, por meio de sinais diacríticos, a sua presença em Alter do Chão. Os sinais diacríticos que começavam a ser revitalizados foram a forma utilizada pelos Borari para mostrar que fazem parte de um coletivo étnico indígena e não caboclo, como se supunha ao longo de muito tempo.

A estratégia de revitalização ou reavivamento de elementos culturais outrora negligenciados ou pouco valorizados pode ser visto como uma linguagem política da afirmação étnica. Trata-se da determinação de quais elementos culturais serão colocados em evidência e quais serão minimizados como forma de contrastar com os demais grupos sociais ou étnicos, diferenciando-os uns dos outros. Assim, alguns sinais diacríticos passam a ser revitalizados e valorizados, pois o grupo passa a utilizá-los como delimitadores culturais, algo que passou a ser praticado pelos Borari de Alter do Chão (VAZ, 2010).

Essa atitude dos Borari em relação à retomada de elementos culturais como estratégia de evidenciação de sua identidade étnica foi observada por Oliveira (1994, 1999), e pode ser enquadrada dentro do processo que o autor metaforizou como a “viagem da volta”. Para o autor, essa “viagem da volta” é fruto de um processo histórico pelo qual essas populações indígenas passaram e que resultou nas atuais configurações sociais desses grupos étnicos. Não estão ligadas apenas ao “retorno” a antigas formas de organização social ou à retomada de elementos culturais (rituais religiosos, uso de diacríticos como vestes, pinturas corporais, cordões, pulseiras etc.), mas também se referem ao retorno e retomada da luta pela posse territorial.

A metáfora de Oliveira (1994) é perfeitamente aplicável aos Borari no que tange ao processo de reelaboração de certos aspectos culturais que haviam sido deixados de ser praticados, o que inclui o uso de pinturas corporais e a incorporação de outros elementos diacríticos. Assim como defende Oliveira, essa “viagem da volta” dos Borari não tem a intenção de um retorno a tradições essencialistas, mas é utilizada como estratégia política de tornar pública a identidade indígena dos Borari de Alter do Chão.

A estratégia dos Borari, com o uso de diacríticos, surtiu os primeiros efeitos no ano de 2004, pois, entre as pessoas que visitaram Alter do Chão nesse ano, estava um indigenista da regional da FUNAI do município de Itaituba, o qual, ao se deparar com o mastro de esculturas e pinturas indígenas, procurou informações sobre quem eram os indígenas que ali habitavam, ocasião em que foi orientado a procurar o cacique dos Borari.

A “descoberta” dos Borari de Alter do Chão por esse indigenista da FUNAI se deu de forma casual e não oficial, mesmo após a FUNAI de Brasília já ter recebido ofício do povo Borari, em setembro de 2003, reivindicando seu reconhecimento étnico e a regularização fundiária de seu território. Foi esse indigenista que, em conjunto com lideranças Borari, realizou os primeiros estudos de identificação e delimitação do território. Desse estudo preliminar, foi elaborado um memorial descritivo com referências nas quais foram tiradas as coordenadas que delimitam o território reivindicado, ilustrado no mapa abaixo, excluindo-se os limites da área urbana da vila de Alter do Chão.

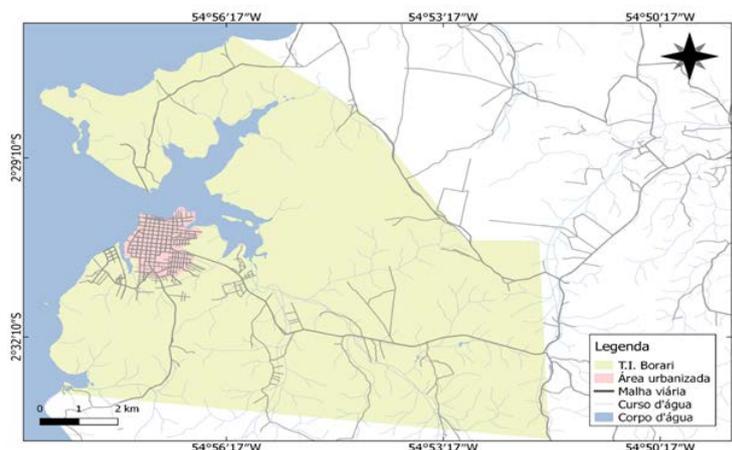


Figura 1: Mapa de delimitação da TI Borari - Alter do Chão
 Fonte: Elaborado por Rodolfo Maduro Almeida; Base de dados OpenStreetMap e IBGE

A exclusão dos limites urbanos da vila de Alter do Chão foi uma decisão dos próprios Borari. Mesmo que a maior concentração do grupo esteja baseada na área urbana da vila, estes entendem que englobar a área nos limites do território indígena pode gerar conflitos com membros das elites econômicas e políticas da região, emperrando ainda mais o já complicado processo de demarcação do território.

A retirada da área urbana dos limites do território da TI Borari não significa que eles não entendam o espaço urbano da vila como parte de seu território ancestral. Em relação a essa decisão, trata-se de uma estratégia política de cunho operacional e administrativo, pois é muito mais difícil lutar pela demarcação quando existem grandes empreendimentos empresariais no caminho.

Apesar dos trabalhos de identificação e delimitação terem sido realizados de forma preliminar em 2004, passaram-se quatro anos até que fosse instituído, por meio da Portaria Funai/MJ nº 776, de 04 de julho de 2008, um GT imbuído da realização dos estudos de identificação e delimitação da terra indígena Borari de Alter do Chão. De acordo com o relatório preliminar desse GT, “a identificação e delimitação da Terra Indígena Borari atende a uma demanda deste povo indígena, datada de 30 de setembro de 2003, quando suas lideranças solicitaram formalmente à FUNAI e ao Ministério Público, a regularização fundiária de suas terras” (RCID – 2009).

O grupo técnico, denominado GT 776, foi composto por quatro membros, sendo dois antropólogos e dois ambientalistas, sob a coordenação do antropólogo Ricardo Neves Pereira, o qual permaneceu em campo por 42 dias e elaborou um relatório de 200 páginas, dividido em sete partes: Dados gerais; Habitação Permanente; Atividades produtivas; Meio ambiente; Reprodução física e cultural; Relatório fundiário e; Delimitação e conclusão.

Uma das ênfases dadas pelo RCID foi a dinâmica forma de ocupação territorial organizada pelos Borari, em que os indivíduos tendem a manter um intenso processo de deslocamento entre a “Beira e o Centros”. Dentro da lógica de

organização territorial definida pelos Borari, a “Beira” seriam as regiões localizadas nas proximidades do rio ou dos lagos, o que inclui o centro urbanizado de Alter do Chão. Já o “centro” ou “centros” são as áreas afastadas das margens do rio, áreas do interior da floresta onde estes organizam seus roçados, pomares, caçam e extraem produtos florestais. Os “centros” também são comumente denominados de “colônias” pelos Borari (RCID, 2009).

As pesquisas de campo mostraram que, apesar de os Borari possuírem residências fixas na vila de Alter do Chão, os centros constituem territórios estratégicos para a preservação física e cultural destes. Muitas famílias Borari, vítimas das pressões pela posse territorial na região, perderam as áreas em que organizavam seus centros e outras, diante de muita luta, ainda os preservam.

Considerações finais

Ao tomar os indígenas do Nordeste do Brasil como objeto de análise, fazendo estudos dos processos de afirmação da identidade étnica de grupos indígenas tidos como extintos, João Pacheco de Oliveira cunhou a metáfora “da viagem da volta” que transita desde então por quase todos os estudos direcionados a essa categoria de indígenas. Os estudos de Oliveira são importantes por lançarem um novo olhar para esses indígenas pouco evidenciados na literatura e nos estudos etnológicos do Brasil, e por procurarem romper com estigmas direcionados a estes, que costumam ser categorizados hierarquicamente como uma classe de indígenas inferiores, que são “menos” indígenas que aqueles que vivem em situação de pouco contato interétnico.

Semelhante em muitos aspectos com os casos dos indígenas do Nordeste, o processo de afirmação da identidade étnica dos Borari de Alter do Chão mostra que tais processos não se restringem ao nordeste brasileiro e atualmente podem ser largamente observados entre grupos da região do Baixo Rio Tapajós no Estado do Pará.

Quando analisamos as questões culturais, muitos elementos e aspectos da cultura Borari, que haviam sido deixados no passado, voltaram a ser revitalizados e outros foram reelaborados a partir do momento que estes passaram a reivindicar do Estado o seu reconhecimento étnico. Um dos exemplos é o uso da língua materna, que hoje se configura como componente curricular e é ensinada para alunos do ensino fundamental na escola Borari, assim como o uso de alguns diacríticos (pulseiras, colares, grafismo corporal) que também passaram a ser valorizados. Essa atitude não pressupõe o desejo do retorno a um passado ancestral, mas está voltada para o desejo de garantia de um futuro para o grupo.

Entre os Borari, após séculos de contato com outros grupos sociais, muitos aspectos culturais do passado deixaram de ser praticados haja vista a cultura ser entendida como algo

dinâmico que sofre alterações continuamente. No entanto, em relação à identidade indígena, esta nunca foi abandonada internamente pelo grupo, como afirmou o cacique em uma de suas falas, “A gente sabe que nós somos Borari, sempre fomos Borari, porque a gente é de Alter do Chão, o nativo daqui é Borari, então a gente sabe a nossa história. Quem nasce em Alter do Chão não é alterdochãoense e nem alterense, é Borari”.

Apesar de o movimento de luta pelo reconhecimento de sua condição étnica ter iniciado oficialmente no ano de 2003, as pesquisas do presente estudo mostraram que a população de Alter do Chão historicamente se reconheceu internamente como indígena e preservou certas formas de organização e relação social, que são comuns às sociedades indígenas.

Embora mantidos, esses elementos culturais não eram utilizados como marcadores identitários da identidade indígena, não por serem negligenciados pelos Borari e nem por estes negarem sua origem indígena, mas pelo fato dessa identificação ter permanecido latente entre estes. Os Borari não se afirmavam enquanto indígenas porque entre estes não era necessário já que todos tinham a compreensão de que sempre foram Borari. Assim, no caso de Alter do Chão, a afirmação da identidade indígena não se dá de Borari para Borari, mas sim diante de outros grupos sociais e diante do próprio Estado, ou seja, aquela identidade implícita internamente é tornada pública.

Ficou evidenciado que a escolha da identidade indígena, por esses sujeitos, não está assentada meramente em uma visão instrumentalista, visando a garantia de direitos diferenciados e o direito à posse de seus territórios, mas concorre também o desejo de pertencer a um povo, a um lugar, a uma luta. Para esses grupos, resistência é uma palavra com muito poder de definição, já que a despeito de séculos de ações realizadas para reduzi-los e assimila-los, estes indígenas ressignificaram a palavra índio assim como o próprio conceito, desconstruindo a ideia tradicional e essencialista do ser primitivo, estereotipado no índio despido, coberto de adornos de penas, que habita o interior de florestas.

Referências

ARRUTI, José Mauricio Andion. Morte e Vida do Nordeste Indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, p. 57 – 94, 1995.

BARTH, F. O Grupo Étnico e Suas Fronteiras. In: POUTGNAT, P. STREIFF-FERNART, J. Teorias da *Etnicidade*. Tradução de Elcio Fernandes. 2. Ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

BARTOLOMÉ, Alberto Miguel. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, v. 2, n. 1, 2006, p. 39-68.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2004

CLIFFORD, J. *A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 4. Ed. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2014.

FENTON, Steve. *Etnicidade*. Tradução de Joana Chaves. Instituto Piaget, Lisboa. 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro 12. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LIMA, Deborah de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. *Novos cadernos NAEA*, vol. 2, nº 2, UFPA, dezembro de 1999.

MENENDEZ, Miguel A. A área Madeira-Tapajós: Situação de contato e relações entre colonizador e indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, João Pacheco. Novas Identidades Indígenas: Análise de alguns casos na Amazônia e no Nordeste. In: D'INCAO, M. A. SILVEIRA, I. M. *Amazônia e a Crise da Modernização*. Coleção Eduardo Galvão. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.

_____. Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, Revista de Estudos de Antropologia Social do Museu Nacional. Rio de Janeiro, vol. 4(1):47-77, 1998.

_____. *Ensaio em Antropologia Histórica*. Prefácio de Roberto Cardoso de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, ano 9, vol. 16, n. 2, p. 9-40. 2005.

_____. *O trabalho do antropólogo*. 2. Ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

_____. *Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

PERRONE, Beatriz. Índios livres e índios escravos: Os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). CUNHA, Manuela Carneiro da (Org). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO TERRA INDÍGENA BORARI DE ALTER DO CHÃO. Portaria Funai/MJ nº 776, de 04 de julho de 2008 Antropólogo-coordenador: Ricardo Neves R. Pereira Brasília, dezembro de 2009

RICCI, Magda. A Cabanagem, a terra, os rios e os homens na Amazônia: o outro lado de uma revolução (1835-1840). In: MOTTA, Márcia, ZARTH, Paulo. *Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história*. São Paulo: Unesp/NEAD, 2008.

TÖNIES, F. In: FERNANDES, F. (Org.). *Comunidade e sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional: EDUSP,1973.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. *A Emergência étnica dos povos indígenas do baixo Rio Tapajós, Amazônia*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

Representação geográfica indígena: uma reflexão sobre a produção cartográfica do povo Assurini do Trocará/PA e do povo Tembé do Gurupi/PA¹⁵

Elson Mateus Monteiro Sousa¹⁶

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar¹⁷

Introdução

A Geografia, enquanto conhecimento do espaço-geográfico, surgiu quando a humanidade tomou consciência de si e de seu local no planeta, com suas diferentes paisagens, regiões, territórios e lugares, que são nada mais do que formas de se apropriar do espaço a partir de referenciais particulares, determinados por valores sociais, culturais e políticos (CLAVAL, 2011). Com o passar do tempo, as diferentes sociedades desenvolveram uma ferramenta para representar graficamente o espaço: a Cartografia (RAFFESTIN, 1993).

A Cartografia pode ser detectada há milênios, na medida em que, para representar o espaço-geográfico, a humanidade desenvolveu um conhecimento que pôde ser difundido com relativa facilidade (SILVA, 2013). Apesar dessa difusão global, ao ser observada a literatura sobre as produções cartográficas, identifica-se a predominância de um tipo de cartografia, que é extremamente técnica, mas, ao mesmo tempo, excludente, no sentido de que raramente considera como válidas as produções cartográficas elaboradas em determinados contextos, como no caso da cartografia produzida por populações indígenas (HARLEY, 1987), configurando linhas cartográficas abissais entre os diversos modos de cartografar (SOUSA SANTOS, 2010).

Este artigo surgiu visando considerar essas produções cartográficas dos povos indígenas, particularmente, os Assurini do Trocará e os Tembé do Gurupi, habitantes da T.I Trocará e da T.I Alto Rio Guamá, respectivamente, ambas localizadas no Estado do Pará. Assim, delineou-se como objetivo geral deste artigo analisar a produção cartográfica indígena a partir da representação do seu espaço geográfico, relacionando-a ao ensino de geografia na educação escolar indígena destas comunidades. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: i) identificar a produção cartográfica na Escola Indígena Warara'awa Assurini e na Escola Maria Francisca Tembé; ii) interpretar a produção cartográfica, relacionando-a ao ensino de geografia na educação escolar indígena.

No que se refere à metodologia, este artigo foi desenvolvido a partir de uma abordagem de estudo qualitativa com um tipo de pesquisa documental. Os procedimentos metodológicos utilizados foram o levantamento bibliográfico e cinco trabalhos de campo realizados entre os anos de

15. O presente artigo sistematiza reflexões advindas de um Projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado Representação geográfica indígena: um estudo sobre a produção cartográfica entre os povos indígenas no Pará (2017-2018).

16. Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará (PPGG/UEPA). Licenciado em Geografia (UEPA). Bolsista PIBIC/AF-CNPq com o projeto Representação geográfica indígena: um estudo sobre a produção cartográfica entre os povos indígenas no Pará (2017-2018). Integrante do Grupo de Estudos Indígenas da Amazônia (GEIA/UEPA). Email: elson2015@gmail.com.

17. Doutora em Educação (UFRN). Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Núcleo de Formação Indígena (NUFI/UEPA). Orientadora do projeto Representação geográfica indígena: um estudo sobre a produção cartográfica entre os povos indígenas no Pará (2017-2018). Líder do Grupo de Estudos Indígenas da Amazônia (GEIA/UEPA). Email: joelmaalencar@uepa.br

2017 e 2018. Os instrumentos de coleta de dados foram as observações e anotações de campo, a realização de entrevistas com os membros das comunidades, em especial Lideranças e Professores Assurini e Tembé, além de registros fotográficos, alguns dos quais compõem o texto do presente artigo. De posse dos dados obtidos, foi necessário optar por um método de análise e interpretação destes dados que fosse coerente com as opções teórico-metodológicas explicitadas desde o começo da pesquisa. Assim sendo, optou-se por seguir uma abordagem próxima à análise de conteúdo, subsidiada por cinco categorias de análise: distribuição dos elementos na superfície do mapa, elementos da paisagem representados, cores utilizadas, iconografia padrão e escala cartográfica (grande, média e pequena).

Para o presente artigo, optou-se por dar preferência às produções cartográficas elaboradas pelas comunidades escolares desses dois povos. Esta opção é justificada pelo entendimento de que as escolas indígenas, atualmente, têm sido descritas como tendo um papel fundamental no sentido de possibilitar a estes povos maneiras próprias de “interpretar o espaço” (BRASIL, 1998, p. 103), o que, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), deve ser realizado através do ensino de geografia.

É válido ressaltar que, na seção destinada a Geografia no RCNEI, é possível observar temas relacionados a várias subáreas da ciência geográfica, desde a geografia física (muitas vezes dialogando com a Educação ambiental), passando pela geografia agrária e, até mesmo, pela geografia política. Mas há uma área da geografia que é realçada em vários pontos do texto: a Cartografia. Esta última é, sob aquele ponto de vista, um eixo transversal da geografia na Educação escolar indígena, haja vista que “para cada parte do estudo da geografia, pode-se ir fazendo a cartografia, através dos mapas, que são o desenho, a representação daquela ideia como meio de comunicação e leitura” (BRASIL, 1998, p. 238).

Este artigo subdivide-se em quatro seções, além da introdução e da conclusão, a saber: i) A Linguagem cartográfica e os mapas mentais, apresentando elementos teóricos e metodológicos que nortearam o presente artigo; ii) Contextos de pesquisa, apresentando de modo resumido a T.I Trocará e a T.I Alto Rio Guamá e seus habitantes, os Assurini e os Tembé; iii) As representações cartográficas dos Assurini e dos Tembé, etapa na qual são apresentados as produções cartográficas coletadas em campo; iv) Interpretações e possibilidades da Cartografia Assurini e Tembé na Educação Escolar Indígena, mais especificamente no ensino de geografia, fundamentando-se no RCNEI.

A linguagem cartográfica e os mapas mentais

A linguagem cartográfica é considerada a maneira mais didática pela qual as diversas sociedades expressaram, e ainda

expressam, seus conhecimentos, valores, atitudes e vivências a respeito do espaço-geográfico (CARVALHO, 2008). O mapa, principal produto desta linguagem, “é um instrumento de comunicação e de representação que faz parte da vida do ser humano desde que o mesmo, em suas comunidades e organizações mais remotas, identificou a importância de desenhar o espaço vivido” (RICHTER, 2010, p. 26).

Porém, com o processo de automatização da cartografia, o processo de mapear também sofreu alterações consideráveis: ele pode ser feito, atualmente, através de telas de computadores, descartando, na maioria dos casos, o trabalho de campo e a observação da paisagem, como era comum nos primórdios da Cartografia (FREITAS, 2014). Mesmo assim, ainda há, dentro desta ciência, grande interesse pelos mapas produzidos manualmente, tendo como principais expoentes os mapas mentais (KOZEL, 2007).

Ao traçar o percurso teórico dos mapas mentais, Kozel (2007) identifica em Lynch (1997) a primeira tentativa de adoção, dentro da área da Geografia, dos mapas mentais como representações do espaço-geográfico, mais especificamente, como representações das percepções que as pessoas tinham sobre seus territórios e dos seus lugares.

Os mapas mentais foram, gradativamente, chamando a atenção de vários geógrafos brasileiros e, já nos primeiros anos da década de 2000, alguns trabalhos foram sendo divulgados. Estes trabalhos, em sua maioria, destacam o uso dos mapas mentais para o ensino de Geografia, isto é, as diversas maneiras de utilizá-los, enquanto ferramentas metodológicas de aprendizagem (RAMIRES, 1996).

Kozel (2007) elaborou uma sólida base teórico-metodológica para identificar e interpretar este tipo de representação cartográfica. De posse de alguns mapas mentais, oriundos de sua tese de doutorado e na tentativa de entender seus significados, a autora desenvolveu algumas categorias de análise, as quais podem ser visualizadas na Tabela 01.

Categoria de Análise	Componente a ser observado
Distribuição dos elementos na superfície	Visão espacial: oblíqua, vertical ou horizontal
Elementos da paisagem representados	Natural ou Artificial
Escala Cartográfica	Área de abrangência e quantidade de elementos representados
Características da forma da representação	Cores, tipos de traçado e geometria das formas
Códigos e Iconografia	Legendas, símbolos, Coordenadas geográficas

Tabela 01: Categorias de análise para interpretação dos mapas mentais.
Fonte: Kozel (2007)

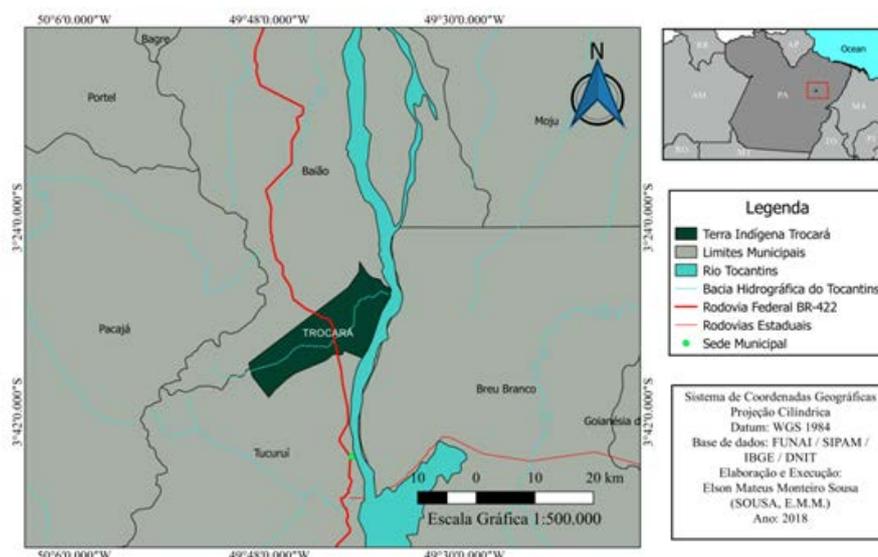
De acordo com o entendimento da autora, os mapas mentais são uma “forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais” (KOZEL, 2007, p. 115). Assim, os significados dos mapas mentais, que a partir das seções subsequentes serão denominados de representações cartográficas, são construídos a partir dos sentidos que na sua construção se transformam em símbolos na superfície dos desenhos, como as cores e o traçado.

Além disso, quando a autora se refere a “espaço vivido”, abre a possibilidade de associar estes mapas ao cotidiano do agente que está cartografando. Esta associação pode ser estendida aos processos históricos pelos quais passam os povos indígenas, como será observado na seção de interpretação dos mapas mentais dos Assurini e dos Tembé. As cinco categorias de análise da metodologia Kozel para análise de mapas mentais, destacadas na Tabela 01, serão retomadas nas seções 3 e 4.

Contextos de pesquisa: T.I Trocará e T.I Alto Rio Guamá/PA

A Terra Indígena Trocará está distante cerca de vinte quilômetros (normalmente percorridos em quarenta minutos pela BR-422, sigla alfanumérica da Rodovia Transcametá) da sede municipal de Tucuruí. Seu território está entre os limites municipais de Tucuruí e Baião, sudeste do Pará (Mapa 01).

Mapa de Localização da Terra Indígena Trocará/PA



Mapa 01: Localização da Terra Indígena Trocará/PA
Fonte: Sousa (2018)

O território ocupado pelos Assurini possui 21.722 hectares e um perímetro de 74 km, regularizado de acordo com o decreto nº 87. 845 de 22 de novembro de 1982 e onde habitam hoje aproximadamente setecentos indígenas

distribuídos em quatro aldeias: Trocará (aldeia-sede), Ororitawa, Oimotawara e Marawytawa, sendo as três últimas menores e criadas a partir dos anos 2000 (SOUSA, 2018). O Mapa 02 torna didática a atual organização espacial da T.I Trocará, com destaque para as suas aldeias.



Mapa 02. As quatro aldeias da Terra Indígena Trocará
Fonte: Discentes da Turma Assurini, Licenciatura Intercultural Indígena (UEPA), 2017.

A linguagem utilizada pelo povo Assurini é predominantemente a língua portuguesa, enquanto a língua Assurini é utilizada com mais frequência pelos idosos, como os caciques e as lideranças (CABRAL, 2004). Atualmente existe um esforço da comunidade para fazer com que a língua Assurini recupere sua vitalidade e, por isso, passou a ser ensinada às crianças em idade escolar por professores indígenas (CABRAL, 2004)

A população da T.I Trocará conta atualmente com alguns serviços públicos básicos, os quais foram sendo gradativamente implementados nas últimas décadas através das lutas políticas indígenas e indigenistas. Em uma rápida caminhada pelas suas aldeias, especialmente pela aldeia Trocará, é possível identificar espaços que representam instituições de saúde, educação, cultura, política ou mesmo de lazer. A Escola Indígena Warara'awa Assurini, inaugurada em 2011, conta atualmente com cerca de trezentos estudantes, ofertando o ensino infantil e ensino fundamental I e II, os quais funcionam em regimes regulares, ministrados por professores indígenas e não indígenas, mantidos pela prefeitura de Tucuruí (TUCURUÍ, 2011). Atualmente existem 22 professores Assurini em processo de formação através da Licenciatura Intercultural indígena da UEPA, com previsão de colação de grau em 2020.

A Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), criada através do decreto 307 de 21 de março de 1945, ocupa um território que abrange desde a margem direita do Rio Guamá até a margem esquerda do Rio Gurupi, estando localizada no estado do Pará, próxima ao limite geográfico com seu estado vizinho, o Maranhão. Esta T.I ocupa terras de alguns

municípios do nordeste paraense, como Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá e Paragominas.

Os habitantes deste território são, predominantemente, os Tembé, um povo indígena com o qual a sociedade não indígena estabeleceu contato durante o século XVII. De acordo com Duarte (2007), os Tembé são descendentes do povo indígena Tenetehar, que habitava a região do vale dos rios Pindaré e Curu, onde se localiza o atual estado do Maranhão. Ainda de acordo com este autor, parte dos Tenetehar migrou para a região dos rios Gurupi, Capim e Guamá na metade do século XIX e, posteriormente, foram denominados de Tembé pelos não indígenas daquela região.

Como aponta Neves e Cardoso (2015), esta T.I, mesmo após demarcação e homologação pelo Governo Federal, através da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), sofre com invasões de terra por parte de não índios (posseiros e madeireiros), o que eventualmente levou à separação geográfica entre os Tembé: há o grupo dos que permaneceram nas margens do rio Gurupi (Tembé do Gurupi) e o grupo que permaneceu nas margens do rio Guamá (Tembé do Guamá). Dados do Instituto Socioambiental apontam para um total de 1.727 indígenas vivendo na TIARG (ISA, 2014) e, enquanto a maioria destes pertence ao povo Tembé, existem indivíduos de outros povos indígenas que se fazem presentes na área, como os Awá- Guajá e os Ka'apor. (SANTOS, 2017).

A aldeia Cajueiro, onde a pesquisa foi realizada, se localiza no município de Paragominas e suas terras estão próximas ao limite geográfico entre Pará e o Maranhão. Por estar na confluência entre os rios Urain e Gurupi, esta aldeia é uma das mais importantes daquela região, podendo ser considerada uma espécie de porta de entrada para as demais aldeias da região do Gurupi.



Mapa 03: T.I Alto Rio Guamá com foco na Aldeia Cajueiro (setas vermelhas)
Fonte: André Tembé e alunos da Escola Maria Francisca Tembé (2018)

Nesta aldeia, especificamente, existem espaços de práticas esportivas, de vivência, de educação, de oração, de reunião, de saúde e de cultura Tembé (SANTOS, 2017). A Escola Maria Francisca Tembé, mantida pela prefeitura municipal de Paragominas, é responsável pela educação escolar na comunidade, contando com turmas desde ensino infantil até o 9º ano do ensino fundamental II, contabilizando 130 estudantes. Assim como ocorre na E.I Warara'awa Assurini, o corpo docente desta instituição é composto por professores indígenas e não indígenas, sendo que no primeiro caso os professores indígenas atualmente estão em processo de formação pela Licenciatura Indígena da UEPA, com previsão de colação de grau em 2020.

As representações cartográficas dos Assurini e dos Tembé

Para identificar a produção cartográfica do povo Assurini e do povo Tembé, foram necessários cinco trabalhos de campo na aldeia Trocará (dos Assurini) e Cajueiro (dos Tembé), durante o período 2017-2018. Essas atividades foram desenvolvidas junto ao Núcleo de Formação Indígena (NUFI), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), através do acompanhamento dos pesquisadores as atividades da Licenciatura Intercultural Indígena. Este fato possibilitou a observação de atividades desenvolvidas nas escolas indígenas destas duas aldeias e o contato direto com professores indígenas que ali exerciam a docência ou realizavam atividades referentes ao curso de graduação.

Com os Assurini, foram necessárias duas viagens de campo, nas quais foram verificados os registros cartográficos dos estudantes da Escola Indígena Warara'awa Assurini e de alguns professores indígenas da comunidade. Aproveitando o período de aulas na instituição e, dialogando com os professores, ficou definido que o levantamento poderia ocorrer a partir de visitas as salas de aula e demais dependências para a coleta dos documentos.

Nas visitas às salas de aula, os pesquisadores acompanhavam os professores em atividades referentes às disciplinas de Geografia e Estudos Amazônicos. Durante as aulas, os professores, frequentemente, desenvolviam exercícios de representação cartográfica com os alunos, em especial quando o tema da aula era favorável a tal iniciativa (por exemplo, quando o assunto era referente ao espaço geográfico da aldeia ou da região amazônica). Não raro combinava-se a atividade da representação com a redação, por meio da qual os alunos desenvolviam textos bilíngues (em Língua Portuguesa e em Língua Assurini) como forma de se expressar. Em alguns casos, os professores requisitavam que estes textos fossem lidos durante a aula, com o objetivo de avaliar os alunos.

Em números, foram coletados 63 (sessenta e três) mapas Assurini. Além disso, foram coletadas duas telas pintadas

com representações cartográficas de estudantes da escola. Não foi observada nenhuma maquete, que também se configuraria como uma produção cartográfica. É preciso ressaltar uma dificuldade encontrada nesta fase da pesquisa: no âmbito da Escola Warara'awa Assurini, muitos dos materiais cartográficos (e outros tipos de materiais também) produzidos acabam por se perder devido ao precário espaço para armazenamento, já que não há biblioteca na instituição.

Com os Tembé, o processo de levantamento documental seguiu os mesmos passos, ou seja, a partir de visitas às salas de aula e demais dependências da escola Maria Francisca Tembé para a coleta dos documentos. Em números, foram coletados 22 (vinte e dois) mapas Tembé e nenhuma maquete ou tela foram observadas. Assim como nos Assurini, uma das dificuldades encontradas é a preservação dos materiais produzidos por conta da falta de espaço adequado para o armazenamento das representações cartográficas dos alunos.

Na aldeia Cajueiro destaca-se que os professores indígenas têm desenvolvido metodologias que possibilitam as atividades educativas serem realizadas além das salas de aula propriamente ditas. Em um dos trabalhos de campo nesta aldeia, os pesquisadores presenciaram uma aula de Geografia sendo realizada em uma roça comunitária, nas proximidades da aldeia Cajueiro. Em outro caso, foi relatado que uma aula de ciências estava sendo programada pelos docentes para ocorrer nas proximidades do rio Gurupi.



Figura 01: A - E.I Warara'awa Assurini / B - Escola Maria Francisca Tembé
Fonte: Sousa (2018)

Após esta etapa de identificação das produções cartográficas nas duas escolas indígenas, realizou-se a digitalização dos documentos com a finalidade de se ter a melhor qualidade possível para a análise e possibilitando a devolução das produções às escolas e aos alunos. Com os produtos cartográficos digitalizados, realizou-se uma análise descritiva, a qual pode ser conferida a seguir.

Assurini

Distribuição dos elementos nos mapas Assurini

Há um predomínio da visão horizontal, com poucos trabalhos de visão oblíqua e menos ainda de visão vertical, esta última com apenas um mapa encontrado. Os círculos vermelhos indicam um mesmo espaço (a Escola) a partir das três visões.



Figura 2: Mapas mentais: Esq: visão vertical / Cen: visão horizontal / Dir: visão oblíqua. Autores: Natanaywa Assurini / Ridany Tembê-Assurini / Raisatinga Assurini (2017).

Elementos da paisagem representados

Predominância da paisagem construída em detrimento da paisagem natural, com os elementos hídricos (rios e igarapés) pouco presentes. Este distanciamento das novas gerações Assurini com os elementos hídricos pode ser explicado pela atual localização da aldeia Trocará: até a década de 1980 esta aldeia estava localizada nas margens do rio Tocantins, porém, com a eventual submersão da antiga aldeia, os Assurini escolheram um local mais distante do rio para a sua nova aldeia, fato este referenciado até hoje pelos mais antigos.



Figura 3: Mapas mentais Autores: Kussaiwa Assurini / Heysa Assurini, 2018.

Escala Cartográfica

Todos em escala grande, isto é, menor abrangência e maior detalhe.

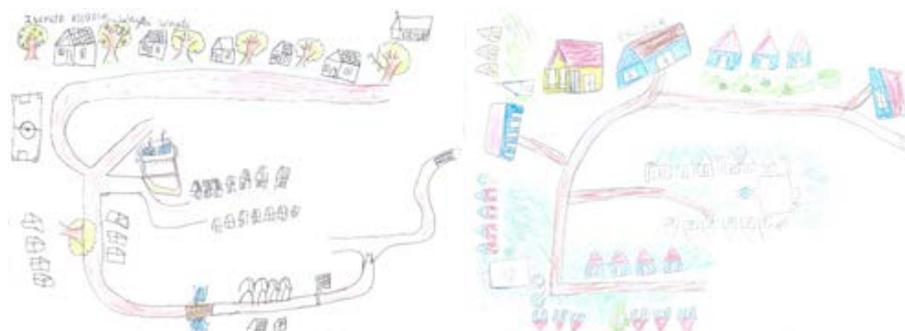


Figura 4: Mapas mentais
Autores: Iwyeté Assurini / Maissara Assurini (2017)

Características do desenho

Cores e os seus significados nos mapas Assurini.



Figura 5: Significado das cores na cartografia Assurini
Fonte: Elaboração própria

Iconografia padrão



Caixa d'água



Casa (de concreto)



Escola Warara'awa



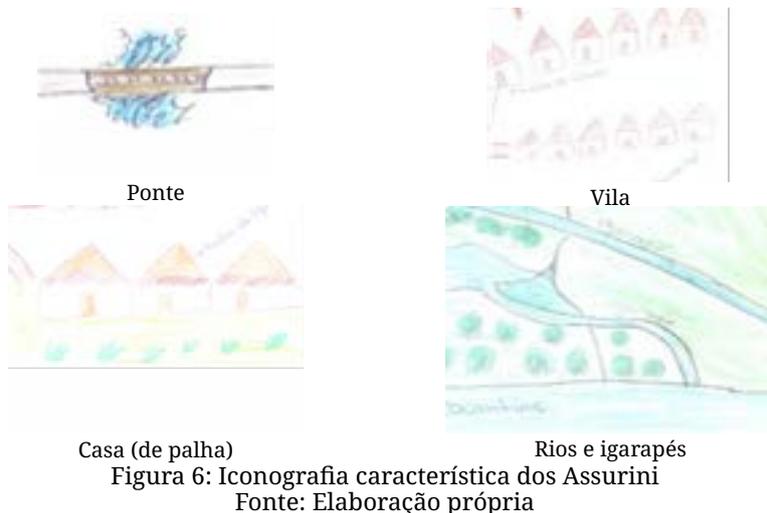
Centro de Cultura



Campo de futebol



UBSI Assurini



Tembé

Distribuição dos elementos

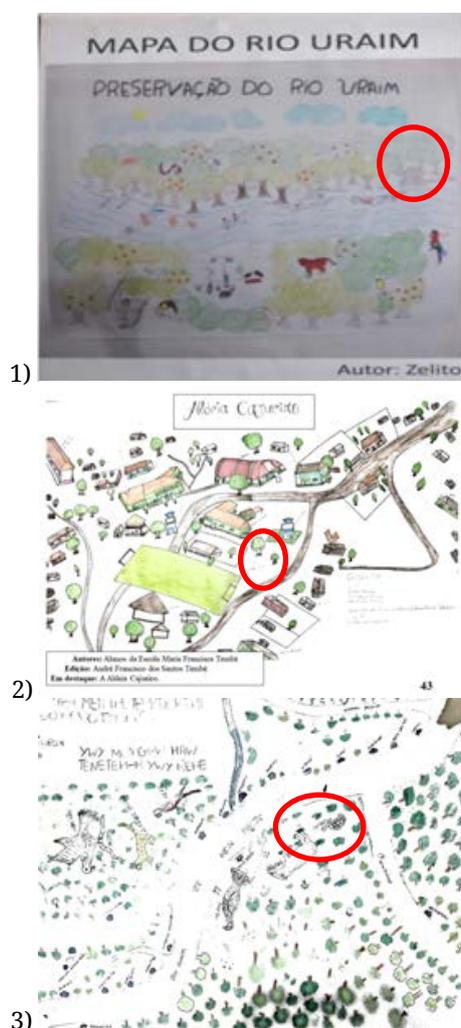


Figura 7: Mapas mentais. 1) Visão horizontal / 2) visão oblíqua / 3) visão vertical
Autores: 1) Joselito Tembé / 2) e 3) Alunos da Escola Maria Francisca Tembé, 2018.

Elementos da paisagem representados

Equilíbrio entre elementos naturais e elementos construídos. Presença muito forte de recursos hídricos nos mapas, diferente do que ocorre com relação aos Assurini. O círculo em vermelho indica a posição Norte, da rosa dos ventos.



Figura 8: Representação das paisagens
Autores: Keice Tembé / Geferson Tembé (2018)

Escala Cartográfica

Os mapas encontrados variam entre a escala grande e a escala média. Enquanto o mapa à esquerda apresenta um conjunto de aldeias da região do Gurupi, o mapa à direita foca exclusivamente na aldeia Cajueiro, o que, por sua vez, repercute nos elementos selecionados para o desenho destes mapas. O círculo vermelho, no mapa à esquerda, indica a aldeia Cajueiro no mapa com escala cartográfica média, enquanto esta mesma aldeia compreende a totalidade do mapa à direita.



Figura 9: Escalas Média e Grande
Autores: Alunos da Escola Maria Francisca Tembé, 2018.

Características do desenho

As Cores e os seus significados nos mapas Tembé

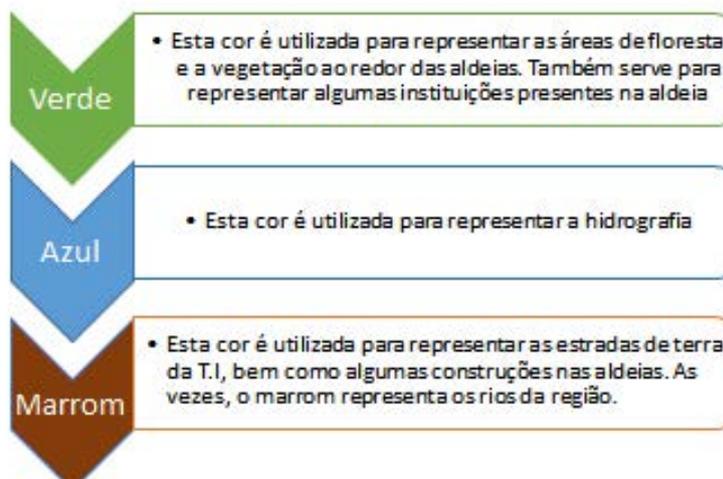


Figura 10: Significado das cores na cartografia Tembé
Fonte: Elaboração própria

Iconografia Padrão

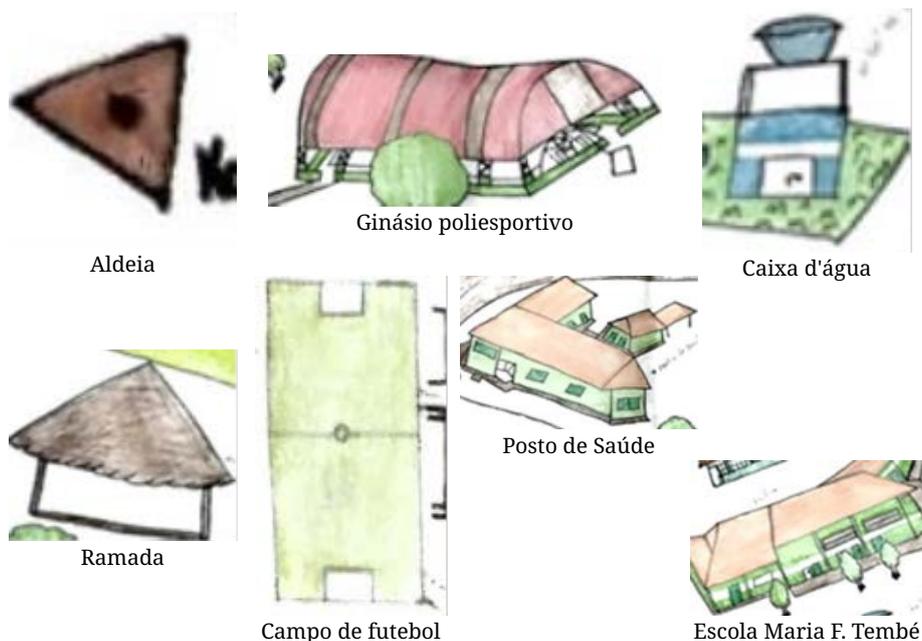


Figura 11: Iconografia característica dos Tembé
Fonte: Elaboração própria

Interpretações e possibilidades da cartografia Assurini e Tembé na Educação escolar indígena

A análise descritiva, apresentada na seção anterior, possibilitou também tecer algumas interpretações a respeito do conjunto de representações cartográficas tanto dos alunos Assurini quanto dos alunos Tembé.

No caso da Cartografia Assurini, é possível interpretar que há uma significativa contribuição de elementos não indígenas no entendimento espacial dos jovens Assurini

que, mesmo inconscientemente, expressam estes elementos nos contornos das suas representações. De elementos mais explícitos, como os campos de futebol, a elementos mais sutis, como as linhas de energia elétrica que, em alguns casos, estão estabelecidas no caminho diário dos jovens Assurini à escola.

Um elemento a ser destacado nessas representações é a centralidade que as estradas vicinais têm na leitura espacial dos estudantes Assurini, em contraposição à pouca centralidade dos elementos hídricos nos mapas apresentados, sendo que, em alguns mapas, há ausência de rios e igarapés. Isto pode ser explicado pelas mudanças na localização espacial da aldeia Trocará. Duas mudanças marcantes podem ser destacadas: a aldeia Trocará anteriormente estava localizada nas margens do rio Tocantins, entretanto, devido a uma grande enchente neste rio, os Assurini foram obrigados a reconstruir a aldeia em um local distante do rio, em área de terra firme. Assim afirma uma liderança indígena:

Eu tava dormindo quando mulher gritou que a água tava levando tudo. Kaju [Cacique] mandou todo mundo subir pra terra firme, Karó pegou a Ioioca [Barco] e socorreu as crianças, mas a gente perdeu quase tudo naquele dia. Até o SPI também perdeu os aparelhos tudinho. Eu tinha roça aqui pra banda do rio, perdi tudo. Dai a gente subiu essa aldeia de agora no meio do mato mesmo, carregando saco na costa e subindo na terra. Desde esse dia a gente tem medo de acontecer de novo. (Liderança Puraké Assurini, entrevista realizada em 26/09/2018)

Dessa forma, pode-se tomar como hipótese que a leitura e a representação espacial que os jovens estudantes Assurini fazem de seu território dá menos destaque aos elementos hídricos do que os Assurini que habitaram as margens do rio Tocantins, que compõem, atualmente, as gerações de terceira idade daquele povo. Assim, é possível explicar a razão pela qual rios e igarapés têm pouco destaque nos mapas dos estudantes a partir deste fato histórico, ocorrido ainda na década de 1980.

Outra mudança a ser destacada na localização desta aldeia é a abertura de vicinais que ligam a aldeia Trocará à BR-422, por meio da qual é possível chegar à cidade de Tucuruí e ao sudeste do Pará. Estas vicinais foram construídas após reivindicações da comunidade como forma de compensação pela construção da então PA-422 (atual BR-422) sem o consentimento dos Assurini (ANDRADE, 1992). Atualmente, essas vicinais constituem a principal rota dos Assurini para a locomoção em seu território e, por esse motivo, fazem parte do cotidiano dos estudantes. Isto se reflete, portanto, no entendimento que estes jovens têm do espaço e na representação que fazem de seu território, com as estradas assumindo posição central, em detrimento dos rios e igarapés.

No caso do povo Tembé, as representações cartográficas dos estudantes indígenas refletem um contexto marcado pela presença constante de elementos hídricos, em especial

os rios Urain e Gurupi, em contraposição a pouca presença dos elementos referentes às estradas, já que estas não fazem parte do cotidiano dos jovens Tembé de forma tão intensa como ocorre com o povo Assurini. Além disso, pode tomar como hipótese para este protagonismo dos rios o fato de algumas aulas serem realizadas nas margens destes corpos hídricos, o que favorece a centralidade destes elementos na representação espacial dos estudantes.

Outro aspecto particular das representações cartográficas Tembé é no que se refere à diversidade das escalas cartográficas utilizadas pelos estudantes para se expressarem geograficamente. Muitos dos mapas apresentados foram desenhados a partir da escala média (isto é, uma visão mais “regional” do que local), representando mais do que apenas a aldeia Cajueiro, sede da escola. Em caso específico, foi apresentado um mapa representando a bacia hidrográfica do rio Gurupi, o que denota uma escala média. Isto pode ser explicado pelo fato de que os núcleos familiares Tembé não se resumem a uma mesma aldeia, muitas vezes se expandindo para uma região inteira. Assim, é frequente que no decorrer de suas vidas, os estudantes da Escola Maria Francisca Tembé tenham vivido em mais de uma aldeia, o que facilita que sua representação do espaço no mapa tenha uma “visão” mais regional do que local. Além da escala média, há muitos mapas com escala grande (ou seja, uma visão local), muitas vezes destacando os elementos construídos da paisagem, como a escola, o ginásio esportivo e o posto de saúde.

Um terceiro aspecto a ser destacado nos mapas do povo Tembé é o diálogo que estes têm realizado com a cartografia não indígena, evocando a interculturalidade (LITTLE, 2010), no sentido de um encontro de saberes de matrizes diferentes. É assim que a professora Keice Kaaporana Tembé, junto com seus alunos, em uma aula de Geografia, produziu o mapa da bacia hidrográfica do rio Gurupi com atenção especial à posição Norte da rosa dos ventos, indicada pela letra “N” naquele mapa. Contribuem para este diálogo cartográfico as diversas experiências de pesquisa, ensino e extensão que os professores Tembé têm participado ao longo dos últimos anos, em especial no âmbito da Licenciatura Indígena da UEPA.

Constata-se, assim, que as produções cartográficas indígenas têm acompanhado os processos históricos na qual estão inseridas estas comunidades. No caso Assurini, têm sido representadas centralmente mudanças na organização espacial e na localização desta comunidade, especialmente a transição da margem do rio Tocantins para a margem direita da BR-422, além de alterações na paisagem local, a exemplo de linhas de energia elétrica partindo da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. No caso Tembé, por outro lado, evidencia-se a centralidade dos elementos hídricos, bem como o diálogo intercultural das suas produções cartográficas com elementos da cartografia não indígena, como a rosa dos ventos.

Terminada esta apresentação dos produtos cartográficos e suas interpretações, é o momento de discutir, brevemente, possibilidades de aproximação da cartografia indígena com o ensino de geografia desenvolvido nas escolas indígenas tratadas no decorrer deste artigo. Trata-se de uma aproximação prevista nos documentos norteadores da política de educação escolar indígena, particularmente no já mencionado RCNEI (BRASIL, 1998).

A Cartografia, da maneira como é abordada no RCNEI, é muito próxima da Cartografia Social¹⁸ (GORAYEB, 2014; PNCSA, 2018), apesar de o termo não ser mencionado em momento algum do texto. A opção pela Cartografia Social certamente não ocorreu por acaso. A razão para isso é que, na visão dos autores que compuseram aquele documento, os procedimentos metodológicos empregados por esta vertente (em especial o mapeamento participativo) são mais apropriados para serem utilizados em contextos indígenas do que os procedimentos da cartografia oficial, haja vista que esta última se apoia em técnicas que “não correspondem, muitas vezes, às concepções dos próprios índios” (BRASIL, 1998, p. 293).

Ao optar por esta vertente da Cartografia, o RCNEI amplia as possibilidades para seu uso no ensino de Geografia nas escolas indígenas, muitas das quais de fácil aplicação e de grande importância para os povos indígenas. Os exemplos mais relevantes apontados pelo documento são a representação da localização do território indígena, os aspectos naturais do território e o mapeamento ambiental.

Além deste conjunto de possibilidades temáticas, a Cartografia do RCNEI também está presente nas propostas de elaboração de materiais pedagógicos que aquele documento sugere aos educadores. E aí a Cartografia Social novamente aparece, já que, longe das sofisticadas técnicas de geoprocessamento e com pouco acesso à informática¹⁹ (BRASIL, 2018), as escolas indígenas têm que buscar na criatividade uma maneira de trabalhar com a Cartografia naqueles contextos. Neste sentido, o que o RCNEI propõe, apesar de ser abordada apenas de maneira superficial, é a construção de mapas indígenas (técnica do mapeamento participativo) e de maquetes geográficas para que “o aluno reflita sobre o seu saber tendo como referência os instrumentos do saber escolar, comunicando e apresentando os resultados” (BRASIL, 1998, p. 247).

Observando os contextos e as representações cartográficas apresentadas no decorrer do presente artigo, avalia-se que o ensino de geografia desenvolvido tanto na Escola Indígena Warara’awa quanto na Escola Maria Francisca Tembê tem colocado em prática elementos da cartografia, priorizando aspectos da vertente denominada de cartografia social, particularmente, o mapeamento participativo elaborado pelos alunos e pelos professores, mapeando elementos da paisagem, tanto natural quanto construída, além de processos históricos que vem ocorrendo

18. Cartografia Social é uma vertente recente da Cartografia na qual os procedimentos metodológicos são elaborados em conjunto com as comunidades e existe uma nítida intencionalidade e posição política em favor dos objetivos destas comunidades (LOBATON, 2009).

19. De acordo com o censo escolar INEP/MEC de 2018, apenas 6,84 % das escolas indígenas no Brasil possuem laboratórios de informática. Na região Norte, onde estão inseridas as duas escolas citadas no presente artigo, este número cai a 3,15%. A escola Maria Francisca Tembê possui laboratório de informática, porém, o acesso à internet é limitado.

nestas comunidades, relacionando-os a determinados componentes dos currículos escolares, como a globalização e a questão ambiental da Amazônia.

Conclusão

No decorrer deste artigo, buscou-se identificar e interpretar a produção cartográfica de dois povos indígenas do Estado do Pará, os Assurini do Trocará e os Tembé do Gurupi, relacionando-a com possibilidades de utilização no ensino de geografia na educação escolar indígena desses povos. Compreende-se que esta utilização da cartografia indígena no ensino de geografia é fundamental para compreender a visão geográfica dos povos indígenas, considerando tal compreensão como sendo necessária para o atual modelo de educação escolar indígena.

A etapa de identificação da produção cartográfica nas comunidades atingiu o expressivo quantitativo de oitenta e cinco mapas, elaborados pelos professores e pelos alunos indígenas da Escola Indígena Warara'awa Assurini e da Escola Maria Francisca Tembé, localizadas na T.I Trocará e T.I Alto Rio Guamá, respectivamente. A etapa seguinte envolveu o levantamento bibliográfico, a partir do qual se estabeleceram cinco categorias de análise para o tratamento dos dados coletados em campo, baseando-se no artigo de Kozel (2007).

A etapa de interpretação das produções cartográficas levantou algumas considerações importantes a respeito de elementos e símbolos nos mapas coletados, a partir das cinco categorias de análise, relacionando-os a processos históricos nos quais estes povos estão inseridos. No caso dos Assurini, observou-se que os estudantes da E.I Warara'awa têm representado como elementos centrais em seus mapas as estradas vicinais que ligam a T.I Trocará ao restante do Estado, em detrimento da representação dos elementos hídricos, como rios e igarapés, secundarizados nos mapas.

No caso dos mapas dos estudantes Escola Maria Francisca Tembé, foram observados elementos que apontam no sentido de uma cartografia Tembé em constante diálogo intercultural com a cartografia não indígena, propiciado a partir dos contatos desenvolvidos por este povo com pesquisadores de diversas áreas, possibilitando que estes indígenas se apropriem de determinados conhecimentos cartográficos, como no caso da rosa dos ventos e do próprio conceito de bacia hidrográfica utilizado no mapa de Keice Kaaporana Tembé.

A partir destas interpretações, discutiram-se possibilidades para a utilização da cartografia no ensino de geografia desenvolvido nas escolas indígenas das comunidades Assurini e Tembé, visto que o RCNEI, já em 1998, alertava para a necessidade de estimular a capacidade de leitura e criação de mapas pelos indígenas, o que vem sendo fomentado pelo trabalho docente nestas escolas, em especial pelos professores indígenas em processo de formação pela Licenciatura Indígena.

Assim, este artigo, desenvolvido a partir das representações cartográficas dos Assurini e dos Tembé, permitiu explorar um pouco mais a cartografia indígena, tema que é, até o presente momento, pouco debatido pela geografia e pela cartografia. Com ele, foi possível analisar a produção cartográfica dos Assurini e dos Tembé e observar que a cartografia produzida nestas comunidades tem potencial para se tornar um componente essencial no ensino de geografia das suas escolas, na medida em que esta consegue expressar as relações entre território, paisagem e escrita (RESENDE, 2006).

Referências

ANDRADE, Lúcia M.M de. *O corpo e o cosmos, relações de gênero e o sobrenatural entre os Assurini do Tocantins*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia; 1982. São Paulo/SP, 1992.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Censo escolar INEP/MEC*. Brasília/DF, 2018.

CARVALHO, Edilson Alves de. *Leituras cartográficas e interpretações estatísticas I*. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

CLAVAL, Paul. *Epistemologia da Geografia*. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

DUARTE, Bonfim Fabio. *Estudos de Morfossintaxe Teneterahar*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

Freitas, M. I. (2014). Da cartografia analógica à neocartografia: nossos mapas nunca mais serão os mesmos? *Revista do Departamento de Geografia*, 2014. p.23-39.

GORAYEB, Adryane. *Cartografia social e populações vulneráveis*. LABOCART/UFC. Fortaleza/CE, 2014.

HARLEY, John B. *The History of Cartography*: Vol. One. Chicago University Press, 1987.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Terra Indígena Alto Rio Guamá/PA*. Disponível em https://terrasindigenas.org.br/terras-indigenas/3573?id_arp=3573. Acesso em: Janeiro/2018.

KOZEL, Salete. Mapas mentais - uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. *Rev. Terceira Margem*. Curitiba: NEER, 2007. p. 114-138.

LITTLE, Paul. *Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade*. São Paulo: Annablume, 2010.

LOBATÓN, S. B. Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (sigp) y cartografía social. Cuadernos de Geografía. *Revista Colombiana de Geografía* n. 18, 2009, p. 9- 23.

NEVES, Ivânia dos Santos; CARDOSO, A.S. P. *Patrimônio Cultural Tembé-Tenetehara: Terra Indígena Alto Rio Guamá*. Belém: IPHAN/PA, 2015.

PNCSEA, *Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia*. Site institucional. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com>. Acesso em 02 jan. 2018.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RAMIRES, Regina Rizzo. *Cartografia e cognição: aspectos da aprendizagem do mapa no início do processo de escolarização*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo (USP): São Paulo, 1996.

RESENDE, Márcia S. *Geografia é mata, floresta, cipó, mariri: A cartografia dos povos indígenas do Acre*. Universidade Federal de Minas Gerais, Mimeo. Belo Horizonte/MG, 2006.

RICHTER, Dênis. *Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Geografia). UNESP. Presidente Prudente, 2010

SANTOS, Haieny Nazaré Reis. *Modos de perceber e representar o ambiente e o espaço no ensino de Geografia realizado por professores indígenas Tembé da Aldeia Cajueiro - Paragominas - PA*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2017.

SILVA, Christian Nunes da. *A representação espacial e a linguagem cartográfica*. Belém: GAPTA/UFGPA, 2013.

SOUSA, E. M.M. *Cartografia Histórico-Social do povo Assurini do Trocará/PA*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Geografia). Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação. Belém/PA, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Sousa Santos, Boaventura de; Meneses, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

TUCURUÍ. *Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Warara'awa Assurini*. Secretária Municipal de Educação de Tucuruí. Tucuruí/PA, 2011.

“Essa cultura que a gente tem é nosso trabalho”: organização política e cultural das mulheres artesãs Ticuna do Alto Solimões-Amazonas-Brasil

Chris Lopes da Silva²⁰

Marília De Jesus Silva e Sousa²¹

Introdução

A Associação de Mulheres Artesãs Ticuna de Bom Caminho (AMATÜ) é uma organização criada em 1999 para veicular as demandas e as vozes das mulheres indígenas no sentido de fortalecer a cultura Ticuna com o mundo exterior ao seu. Com o objetivo de potencializar o seu trabalho, a AMATÜ fundou em 2001 o Centro *Torü Cuagüpa Taiü*, que na língua materna significa *Casa do Conhecimento*, idealizado como local da cultura onde são construídas as relações entre os saberes indígenas e os saberes ocidentais estabelecidas no contexto dos trâmites comerciais das cestarias Ticuna.

A AMATÜ e a Casa do Conhecimento funcionam na comunidade Bom Caminho, uma das três comunidades que compõe a terra indígena Santo Antonio, no município de Benjamin Constant, situada à margem esquerda do rio Solimões, demarcada pelo Decreto nº 311 da Presidência da República em 29 de outubro de 1991.

É no alto rio Solimões, na tríplice fronteira do Brasil, Colômbia e Peru que está localizado o território tradicional do povo Ticuna ou *Magüta*, que significa o *povo verdadeiro*. Por esta localização, os Ticuna são englobados em diferentes nacionalidades (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1978, 1996, 2000; FAULHABER, 2001). Estimados em aproximadamente 43 mil indivíduos (IBGE, 2010), calcula-se que cerca de 10.000 Ticuna vivem na Colômbia, 7.000 no Peru e de 26.000 no Brasil (FAULHABER, 2007, p. 349). No território brasileiro, o povo Ticuna está distribuído nos territórios dos municípios situados nas regiões do alto rio Solimões, médio Solimões, bacia do rio Purus e na cidade de Manaus, no rio Negro.

A cosmologia Ticuna se desenvolve em narrativas vivenciadas por três agentes principais, os demiurgos *Ngutapa* e os gêmeos *Yoí* e *Ipi*, que orientam os saberes, os fazeres e a compreensão do mundo desse povo indígena. Diversos momentos do mito de origem colocam os demiurgos na mesma cena. Neste estudo, destacamos o encontro deles com o surgimento dos artefatos que são marcadores da cultura material Ticuna. Mostraremos que a tradição de fabricar artefatos é uma prática cosmológica apreendida pelas gerações Ticuna e que, na atualidade, é responsável por classificar a comunidade Bom Caminho como uma *comunidade artesã* (SILVA, 2014, p. 50). Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é descrever e analisar o processo em

20. Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/UFAM). Analista Socioambiental no Programa Povos Indígenas do Instituto Internacional de Educação do Brasil. Pesquisadora no Núcleo de Políticas Territoriais na Amazônia (NEPTA/UFAM). E-mail: pisiiri@gmail.com

21. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/UFAM). Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA), Pesquisadora Associada do Grupo de Pesquisa em Territorialidades e Governança Socioambiental do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. E-mail: mariliasousa2006@gmail.com

que as artesãs assumem o protagonismo ao ressignificar a produção de artefatos culturais em uma economia de mercado por meio do engajamento político, cultural e econômico das mulheres filiadas à AMATU.

Área de estudo: a comunidade Bom Caminho

A comunidade Bom Caminho foi fundada no dia 20 de março de 1978 pelo *iluminado*²² Floriano Pinto de Souza, um Ticuna da nação Japó, que *tirou a Cruz*²³ acreditando ser um chamado de Deus pela cura de sua enfermidade. A Terra Indígena Santo Antonio reconhece a área de 1.065 ha como território de uso tradicional do povo Ticuna das comunidades Bom Caminho, Filadélfia e Porto Cordeirinho.

A Santa Cruz é a denominação mais comum da Irmandade Cruzada, Católica, Apostólica e Evangélica, fundada por José Francisco da Cruz, considerado o maior movimento religioso no alto rio Solimões. Oro (1977) observou que este movimento da cruz foi decisivo no processo de dominação deste povo indígena pelas instituições locais, especialmente, os seringalistas que, apoiando-se nos preceitos de obediência à Cruz, cooptavam os índios para mantê-los aprisionados ao trabalho no seringal.

Bom Caminho distancia-se do centro urbano do município há apenas 2,5 km o que estabelece um fluxo contínuo na relação dos moradores com a cidade em busca de acesso aos serviços bancários, comerciais e para estabelecer as relações políticas. Afora a curta distância, o acesso é facilitado por duas vias: terrestre, por uma estrada vicinal que corta a Terra Indígena e liga as três comunidades, e pelo rio Solimões. Durante o período de cheia do rio Solimões, a estrada é coberta pelas águas e o acesso é feito exclusivamente por via fluvial.

A comunidade possui 80 casas e cerca de 120 artesãos (SILVA, 2014, p. 85). A tríade igreja, escola e associação de mulheres compõem a base política e social da comunidade, estrutura bastante evidenciada e enaltecida pelos indígenas. Economicamente, a vida na comunidade baseia-se na renda oriunda de salários e de programas sociais, da venda de artefatos e uma parcela menor da renda doméstica é oriunda da agricultura (pequenos roçados), extrativismo e da pesca de subsistência.

Nos anos 1980, Bom Caminho vivenciou iniciativas de desenvolvimento pouco exitosas com a agricultura, isto porque o território de 1.065 hectares da Terra Indígena era relativamente pequeno para comportar a população das três comunidades, estimada pela FUNAI em 1.095 pessoas em 1987. As roças produziam o suficiente para a subsistência das famílias e, em razão da inexistência de lagos, a pesca era praticada fora da terra indígena ou no rio Solimões, o que não garantia produção pesqueira para a venda. A limitada perspectiva de desenvolvimento condicionava as famílias a buscarem ajuda da Prefeitura, ao mesmo tempo em que

22. "Iluminado" é a denominação dada àqueles que recebiam os desígnios da Irmandade da Cruz

23. "Tirar a Cruz" e "plantar a Cruz" são expressões similares que significam erguer uma cruz onde será construída uma igreja da Irmandade.

se tornou o fator propulsor para as eventuais venda e/ou trocas de artefatos pelas mulheres em localidades adjacentes à comunidade (SILVA, 2014, p. 66). Esta última atividade, especialmente a venda de artefatos, tornou-se a segunda maior fonte de renda dos artesãos da comunidade (entre homens e mulheres), sendo precedida pela obtenção de renda por salários ou benefícios sociais.

Nesta mesma década, Bom Caminho iniciou um processo de organização sistemática da produção de artefatos a fim de comercializá-los com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A FUNAI possuía naquele momento um importante programa de aquisição, divulgação e comercialização de objetos da cultura material indígena chamado ARTÍNDIA. Este programa instalou lojas em algumas capitais brasileiras de expressivo trânsito turístico como Rio de Janeiro e Brasília. No estado do Amazonas, a loja da ARTÍNDIA funcionava na Praça Tenreiro Aranha, no centro da cidade, local que posteriormente ficou conhecida como a Praça do Artesanato.

Desde que o Chefe de Posto da FUNAI apresentou ao então cacique de Bom Caminho o Programa ARTÍNDIA como “uma compra certa e lucrativa que minimizaria as demandas da comunidade e preservaria a cultura Ticuna”, o investimento na produção dos artefatos mostrou-se como uma alternativa valiosa para a comunidade.

Naquele período apenas os homens produziam artefatos na comunidade e a produção estava voltada aos remos, flechas e instrumentos musicais como o maracá. As mulheres confeccionavam cestos para uso doméstico e realizavam pequenas trocas em cidades próximas à comunidade como a sede de Benjamin Constant, Tabatinga e Letícia na Colômbia. Essa modalidade de troca se dava, quase majoritariamente, por bens do vestuário (roupas e calçados), e uma pequena parcela por gêneros alimentícios. Durante muitos anos, as artesãs realizaram esse tipo de comercialização dos seus produtos, mas tinham desejo de alcançar um sistema de venda direta que pudesse garantir rendimentos monetários para que *pudessem escolher seus próprios produtos* (Dilurdes Agostinho, artesã).

O ARTÍNDIA passou a ser o principal canal de comercialização, sendo assim o cacique organizou um grupo de parentes mais próximos entre homens e mulheres interessados na confecção e instituiu a comissão que ficaria responsável pela interlocução entre os artesãos e a loja. Iniciou-se, então, um movimento de *volta atrás* (FAULHABER, 2007, p. 347), recorrendo às narrativas míticas de conhecimento sobre a confecção dos objetos e seus significados, conhecimentos que estão presentes na memória dos anciãos indígenas. Este movimento engajou a comunidade num trabalho de revitalização das práticas tradicionais de confecção de artefatos.

A produção de artefatos está imbricada à vida indígena, ou seja, é parte integrante do *modus operandi* das culturas

que gerenciam um refinado conhecimento e detém o domínio do manejo e beneficiamento dos recursos naturais que são usados nessa produção, bem como dos significados mágicos e simbólicos que estão presentes na confecção dos artefatos culturais. Tratando-se especialmente do povo Ticuna, Jussara Gruber (1994) observou a grande diversidade e riqueza de sua cultura material, notadamente no que refere algumas classes de artefatos, como as máscaras rituais, entrecascas pintadas, esculturas em madeira, colares de coquinho de tucumã, redes, bolsas tecidas em tucum, objetos cerâmicos e cestarias (GRUBER, 1994, p. 11).

Ao longo da história, os objetos culturais indígenas foram tomados e avaliados de formas diversificadas segundo o momento histórico e a ideologia de seu contexto. Fraz Boas (1996), por exemplo, dedicou-se a observar os artefatos indígenas pela perspectiva da arte. Marcel Mauss (1934), a partir do emprego das técnicas corporais e da *imitação prestigiosa* particular aos processos de transmissão dos conhecimentos. Levi-Strauss (2008), por sua vez, analisa a relação entre a arte dos objetos culturais e os mitos dos povos indígenas. O missionário-etnógrafo Tastevin, em suas pesquisas realizadas na região ocidental do Brasil, “coletava relatos, palavras e artefatos com o objetivo de fornecer um *corpus* de informação para o Museu e para os estudos etnológicos” de modo a colocar em destaque a ciência francesa (FAULHABER, 2011, p. 18), quebrando o que ele chamou de monopólio alemão do conhecimento científico sobre os índios da Amazônia, uma vez que naquele momento, predominavam os estudos de Theodor Koch-Grünberg e Paul Ehrenreich (DOMINGUES, 2008, p. 195).

Deste modo, verificamos o interesse de vários autores no estudo dos artefatos indígenas e que, no curso histórico, os objetos de interesse e as formas de interpretar os artefatos foram modificados. Entretanto, o que diziam os Ticuna sobre os seus artefatos?

O mito de origem Ticuna e a confecção das cestarias

A artesã Rosa Chota Dávila, coordenadora da AMATÛ na época da realização desta pesquisa, ressalta que desde sempre os Ticuna *fizeram artesanato, mas eram dois, três, uns poucos modelos e tipos*. De modo geral, esses objetos eram confeccionados para serem utilizados no contexto doméstico das famílias, especialmente como utensílios domésticos, como o cesto pacará utilizado para guardar diversos objetos, ou em cerimônias festivas, como ocorre com as máscaras rituais. A artesã enfatiza que em cada uma das 80 casas da comunidade há “*pelo menos um artesão*”, o que Silva (2014) confirmou, classificando Bom Caminho como uma comunidade artesã.

Uma narrativa do mito de origem contada por um ancião Ticuna em Bom Caminho revelou a existência de uma relação mítica dos Ticuna com a fabricação de artefatos, dissipando o

entendimento de que a produção artesanal estivesse voltada exclusivamente para geração de renda. Nesta versão do mito Ticuna, *Ngutapa* irritou-se com *Mapana*, sua mulher, porque ela não possuía genitália e assim não poderia desposá-la. Durante uma caçada, ao chegar à mata, ele quis castigá-la e a amarrou em uma árvore para morrer. A mulher, então, pediu ajuda ao pássaro *cancan*, que desatou os nós da corda e orientou que ela se vingasse do marido, atirando-lhe uma casa de caba. Assim ela o fez. As cabas ferraram seus joelhos que incharam de forma surpreendente de modo que dentro surgiram dois casais de pessoas. No joelho direito estavam *Yoí* e sua irmã *Mowacha*, e no esquerdo, *Ipi* e *Aicüna*, ambos ocupavam-se de tecer *pacarás*, bolsas e flechas.

Depois de quatro dias, os irmãos saíram dos joelhos e, ao tocarem a terra, pareciam crianças de cinco anos e cresciam muito rápido e com eles trouxeram os objetos confeccionados que representam os primeiros objetos artesanais da cultura material Ticuna. Desde então, a prática de fazer artefatos é parte integrante da cultura Ticuna, com especialidades dos homens e das mulheres.

No mito, a passagem que trata do surgimento dos objetos no mundo foi coletada em outras versões do mito em que o cesto *pacará* é denominado *buré* (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2002; PACHECO DE OLIVEIRA, 1978), apontado por Gruber (1994) como o mais tradicional dos cestos Ticuna. Atualmente, estes cestos são confeccionados de forma rara, uma vez que somente algumas mulheres mais idosas dominam a técnica de confecção do cesto *pacará*. O *buré* é um tipo de cesto cargueiro confeccionado com fibras de arumã (*Ischnosiphon spp.*), descrito nas narrativas do mito das plantas cultivadas como sendo o cesto em que o veado trouxe as sementes, ramas, manivas e mudas para povoar a terra (GRUBER, 1994, p. 12). Com isto, o *buré* ocupa um local de prestígio na formulação do mundo ancestral Ticuna.

A Associação de Mulheres Artesãs Ticuna de Bom Caminho: engajamento político e cultural feminino

A primeira experiência que a comunidade Bom Caminho vivenciou no campo da organização política foi a criação da Associação dos Produtores Rurais Ticuna (ASPRAT) em 1995. O contexto de criação da ASPRAT fundamenta-se na tentativa de articulação de uma parceria entre a comunidade e a Prefeitura em busca de desenvolvimento local. A Associação configurava-se como o veículo por onde a comunidade acessaria bens e serviços públicos. Ou seja, era o principal agente de diálogo com o gestor municipal: “O governo está mandando criar uma associação porque assim vocês vão conseguir muitas coisas que vocês estão perdendo. É pelo nome da associação que vai chegar as coisas”, discursava o Prefeito aos moradores.

O incentivo do Prefeito aos indígenas voltava-se às atividades de desenvolvimento econômico. Esta visão

fundamenta-se no ideal do que Cardoso de Oliveira (1978) denominou “acamponesamento” indígena, que consiste na integração das sociedades indígenas à economia regional por meio da comercialização de produtos agrícolas de baixíssimo valor agregado como o milho, a mandioca, as pimentas, o cacau e o arroz. Apesar da sua importância como principal canal de diálogo com a prefeitura, a ASPRAT teve a duração de um ano apenas.

Somente em 1999, os Ticuna de Bom Caminho fizeram uma nova tentativa de ser organizar politicamente e fundaram a AMATÛ, que deveria, entre outras prioridades, ser a instituição mediadora das demandas da comunidade com as políticas públicas locais.

Em 05 de dezembro de 1999, a AMATU foi criada, por iniciativa da artesã Rosa Chota, uma liderança indígena Kokama que, desde os 12 anos, mora na comunidade Bom Caminho. Casada com Bernardo Agostinho e mãe de cinco filhos, ela nos revela com entusiasmo o período em que a AMATÛ criada: “*eu sei fazer mais artesanato Ticuna do que Kokama, mas ainda lembro de alguns Kokama*”. Rosa aprendeu com sua sogra, Dona Ana Célia, uma das artesãs com muito prestígio na comunidade.

De acordo com seu estatuto, a AMATÛ tem como objetivos: (i) a defesa das atividades econômicas e sociais da comunidade; (ii) a valorização e divulgação do patrimônio cultural; (iii) o uso sustentável dos recursos naturais; (iv) a geração de renda e; (v) a parceria com entidades governamentais e não governamentais, sindicatos e outros que venham a colaborar para o desenvolvimento da Associação buscando a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

O que motivou as mulheres de Bom Caminho a organizar sua própria associação foi o conhecimento da atuação de outras associações de mulheres artesãs que buscavam dinamizar a economia doméstica através da criação de projetos de geração de renda, dinamizando a sua produção econômica. As organizações que são referências para as mulheres são a Associação das Mulheres Indígenas Ticuna (AMIT) e a Organização das Mulheres Indígenas Ticuna do Alto Solimões (OGMITAS), ambas da comunidade Filadélfia na mesma Terra Indígena onde Bom Caminho está situada.

AMIT e OGMITAS desenvolviam projetos governamentais que apoiavam a comercialização de artesanatos na região. Quando ocorria atividades de capacitação nessas associações, as mulheres de Bom Caminho eram convidadas e participavam colocando em prática um dos princípios que fundamentam o modus operandi da AMATÛ, o intercâmbio de conhecimentos.

[...] quando a gente voltou de lá, no primeiro dia da oficina, aí eu tive uma ideia e conversei com todos que tinham ido participar comigo naquela época, as pessoas das mulheres e dos homens artesãos, aí eu falei assim, por que a gente não se reúne, faz uma

reunião e cria uma associação pra nós, organizada. Eu acho que a gente pode, né? Eu falei assim. Então elas gostaram da ideia e foi quando a gente se reuniu pra fazer uma reunião geral da comunidade pra falar pra todos e criar essa associação (Rosa Chota, artesã).

Neste sentido, destacamos a importância dos encontros entre as associações indígenas como espaços de troca de saberes e experiências e também o lugar de promoção da gestão de cada uma.

Com a ajuda de colaboradores que já trabalhavam com os Ticuna em Bom Caminho, como a antropóloga Jussara Gruber e servidores públicos municipais, as primeiras diretrizes legais da AMATÜ foram elaboradas. A institucionalização da associação gerou diversas expectativas para os artesãos, inclusive a possibilidade de formalização de uma parceria com o poder municipal visando o estabelecimento de um mercado permanente para a comercialização dos artefatos.

Em novembro de 1999, ocorreu a primeira reunião com a comunidade, na ocasião Rosa Chota e outras artesãs expuseram a proposta de criação da Associação: *“Eles disseram que a gente podia levar para frente que eles apoiavam e todos ficaram muito animados, principalmente as mães. Era a vez delas participarem de alguma coisa”* (Rosa Chota, Artesã).

No mês seguinte, foi realizada a Assembleia Geral de Constituição da AMATÜ, elegendo uma diretoria composta por uma coordenadora e vice, primeira e segunda secretárias, primeira e segunda tesoureiras e os membros do Conselho Fiscal.

Antes da constituição da AMATÜ as mulheres já produziam e vendiam artesanatos que eram destinados tanto para o Programa ARTÍNDIA quanto para um pequeno comércio localizado entre a cidade de Benjamin Constant e Tabatinga. Sobre esse comércio, Rosa Chota lembra que

a gente trabalhava, mas não tinha um mercado. A gente não produzia de quantidade, era 2, 3 peças, porque não tinha onde vender. Mas essas pessoas nunca deixaram esse conhecimento, esse trabalho, essa cultura que a gente tem é o nosso trabalho. Trabalhamos com artesanato (Rosa Chota, artesã).

Organizar o trabalho das mulheres significava, sobretudo, garantir qualidade de vida e bem estar às famílias das artesãs que eram mãe de famílias, como ressalta Rosa Chota. A busca pelo bem estar é um dos objetivos descritos no Estatuto Social da AMATÜ. Essa noção *bem-estar* tem como premissa fundamental desenvolver a sociedade em condições mais desejáveis do ponto de vista da modernidade, ou seja, mais humana e mais bem estruturada para promover a felicidade e a dignidade humanas²⁴ (BAUMAN, 2009, p. 304).

Na busca pelo bem-estar, uma grande rede de solidariedade foi constituída entre as mulheres artesãs

24. Na mesma obra, Bauman (2009, p. 308) destaca que atualmente o Estado deixou de se importar com o bem estar da sociedade a política agora é “política de vida”, individualizada, onde se busca respostas individuais para problemas sociais.

da Terra Indígena Santo Antônio, especificamente, entre as associações AMATÜ, AMIT e OGMITTAS. Para além do intercâmbio de técnicas de manufatura, a parceria entre essas organizações promove, entre outros aspectos, o fortalecimento do movimento indígena feminino no alto Solimões.

O Centro de Artesanatos Torü Cuaguapü Taü como local de reprodução da cultura

A produção de artefatos Ticuna constitui-se de uma prática mitológica contextualizada como uma oportunidade de geração de renda especialmente, para as famílias das mulheres indígenas associadas à AMATÜ. Entretanto, a Associação não dispunha de um local específico para atender às demandas inerentes da produção dos artefatos que consistiam em ter um lugar para produzir, guardar e comercializar os objetos. A soma dessas demandas levou a AMATÜ a fundar em 2001 o Centro de Artesanatos Torü Cuaguapü Taü, a *Casa do Conhecimento*, cujo principal objetivo principal seria realizar os trâmites comerciais dos artefatos culturais. Assim, este centro de artesanato tornou-se um projeto de desenvolvimento sustentável da comunidade Bom Caminho. O Centro de Artesanatos atendia às principais demandas e expectativas levantadas pela Associação. Possui uma estrutura ampla, com salas espaçosas e um salão onde são realizadas as oficinas de produção, além de galpões para guardar ferramentas e produtos e prateleiras para a exposição dos objetos destinados à comercialização.

Em poucos anos, este Centro de Artesanatos tornou-se um local bem acessível para produzir e comercializar os produtos, diferentemente das casas dos artesãos, pois “não tinha como atender o visitante, pois tudo estava amontoado pelos cantos, estragava a cestaria” (Dilurdes Agostinho, artesã).

Outra prática estabelecida a partir da construção deste Centro foi a realização de atividades de formação e qualificação dos artesãos por meio de oficinas temáticas de capacitação apoiadas e/ou realizadas pelos parceiros da AMATÜ, como instituições governamentais (Prefeitura e a Fundação Estadual dos Povos Indígenas - FEPI) e não governamentais (Instituto Sindical para o Desenvolvimento Sustentável - ISCOS).

A FEPI²⁵ foi até 2009 o órgão do estado do Amazonas responsável por implementar a política de desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas. Por meio da FEPI, o Estado levou ao alto Solimões o projeto denominado *Apoio à produção e comercialização de artesanatos indígena no alto Solimões*. Este projeto foi estratégico para estabelecer as bases da produção destinada para venda, especialmente, com a instalação dos Polos de Produção de Artesanatos nos municípios daquela região. O Centro de Artesanatos de Bom Caminho funcionou como um destes polos e todas as ações estavam pautadas pela realização de oficinas de capacitação.

25. Extinta em 2009 para criação da Secretaria Estadual para os Povos Indígenas, posteriormente extinta, para criação da Fundação Estadual do Índio - FEI.

Estas oficinas foram responsáveis por institucionalizar alguns agentes no processo de produção e venda, tais como o *mestre-artesão* e o *artesão-empREENDEDOR*. Na cultura dos povos Ticuna, não existe uma definição para o artesão enquanto categoria social de trabalho, da mesma forma que não existe uma tradução para o termo artesanato. O mestre-artesão é o conhecedor do maior número de técnicas de confecção e o artesão-empREENDEDOR é aquele que produz e comercializa, isto é, que domina os princípios de gerenciamento dos tramites comerciais. Na comunidade de Bom Caminho, há uma terceira classificação que é “artesão”, sem adjetivo. Esta categoria social contempla os artesãos que possuem técnicas limitadas de produção bem como aqueles artesãos que não estão envolvidos nos trâmites comerciais especialmente no mercado de Manaus.

As oficinas de capacitação realizadas no Centro de Artesanato tinham como premissa as ideias postuladas por Ingold (2010), ou seja, a educação para atenção, considerando que o conhecimento sobre a fabricação dos artefatos Ticuna é transmitido de geração em geração, por meio de habilidades (conhecimento) que são adquiridas na prática entre gerações. O autor complementa que este conhecimento não se processa “dentro de um sacrário mental interior, protegido das múltiplas esferas da vida prática, mas em um mundo real de pessoas, objetos e relacionamentos” porque as habilidades “culturais” dos seres humanos são constituídas dentro de um processo natural e evolutivo (INGOLD, 2010, p. 14).

A transmissão dos conhecimentos entre as gerações não se dá unicamente pela transmissão de um conjunto de informação dissociada da experiência vivida, mas pela criação, por meio de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as gerações presentes desenvolvem suas próprias habilidades (INGOLD, 2010, p. 21). O *ver fazer* e a oralidade são os meios que os Ticuna utilizam na educação dos filhos para a produção dos artefatos.

Na mesma esteira em que a produção dos artefatos foi organizada de acordo com modelos, padrões e estética, forjaram-se especializações para os artesãos indígenas. Identificamos pelo menos sete categorias de objetos e especialidades, a saber: *petchiacü* (cestaria), *nayagü* (biojoia), *ngawe* (trabalho em cuia), *naigü* (entalhe em madeira), *nunitaü* (tecido em tucum), *nhoë* (tururi) e *tchutchi* (flecha de taquara). O quadro abaixo mostra em percentual a distribuição dos artesãos de Bom Caminho por categoria de especialidade.

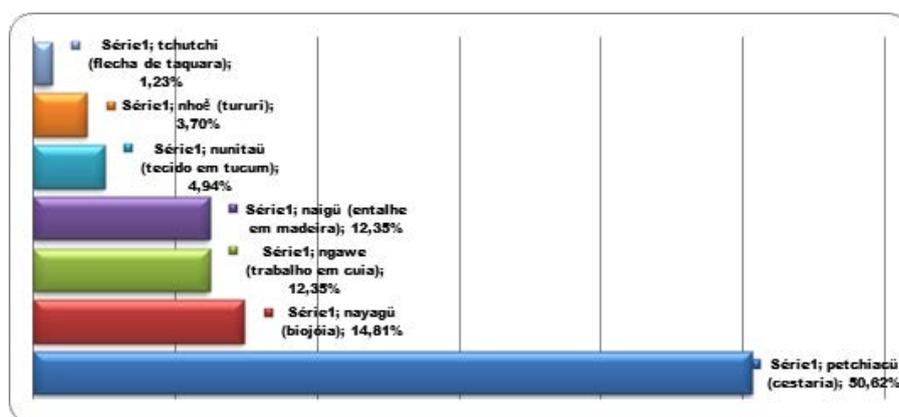


Gráfico 1: Classificação dos objetos artesanais

O quadro acima mostra que 50,62% representam os objetos da categoria cestaria. Com isso é possível afirmar que a comunidade Bom Caminho é uma comunidade artesã especializada na confecção de cestaria (SILVA, 2014, p. 91). Deste repertório de cestarias, destacamos dois tipos, o *buré* e o *pacará simples* os quais analisaremos enquanto modelos culturais que expressam a crítica cultural Ticuna (ORTNER, 2007). Estes objetos são representativos do protagonismo feminino que foi alcançado a partir do engajamento político e cultural das mulheres-artesãs no processo de produção dos artefatos e com o mercado.

Entendemos por cestaria a classificação dada pelas artesãs Ticuna para o conjunto que reúne todos os artefatos produzidos a partir das fibras de arumã (*Ischnosiphon spp.*) e do buruti (*Mauritia spp.*) como o baú, pacará simples, pacará barrigudo e o abajur (ou luminária). Esta classificação assemelha-se à mesma conferida por Velthem (1995) nos estudos sobre a cultura material dos índios Wayana. Para a autora, cestaria é a classes de objetos feitos prioritariamente com a fibra do arumã. Entre os Wayana, o termo englobaria a categoria artesanal que detém um maior repertório de padrões. Isto porque no pensamento mítico deste povo indígena, observa Velthem (1995), os trançados são concebidos como a reprodução da Anaconda, do corpo de Tuluperê, de onde uma vez retirados os padrões, colhem cestarias. Assim, a cestaria Wayana está inserida numa classe de objetos que a autora chamou de uma “identificação tríplice”, isto é, a matéria-prima, a forma de confecção e a decoração (VELTHEM, 1998, p. 20).

O buré é um cesto mitológico de onde descendem todos os demais cestos Ticuna. O pacará simples, por sua vez, é a variação estilística do buré destinada ao mercado. Este último consiste em um cesto paneireforme, conforme a classificação de Berta Ribeiro (1988), produzido com fibra de arumã, trançado em diferentes estilos que formam os grafismos (desenhos) representando o mundo simbólico e a cosmologia do povo Ticuna. Sua estrutura padrão não difere do buré, possuindo características no formato cilíndrico, fundo quadrado e pontas destacadas, que recebe uma decoração

exuberante, com padrões ornamentais bicromos (vermelho e preto) cujo contraste resulta da pintura das talas de arumã com cumaté (GRUBER, 1994, p. 13).



Foto 1: Buré, 2: Pacará simples.

A variação entre buré e pacará simples está no uso dos grafismos e de cores que se ausentam no buré. A recriação do buré e sua versão no formato do pacará foi desenvolvido ao longo dos tempos pela prática do fazer pelos artesãos Ticuna. As novas características (grafismos e coloração) agregaram valor de mercado a este objeto, de modo que o pacará tornou-se o cesto que Berta Ribeiro (1989) definiu como produção para fora, aquela que rompe a utilização doméstica e cultural que fundamenta a produção de objetos manuais e destina-se, exclusivamente, para atender a comunicação entre a aldeia e o mundo exterior. No caso dos artefatos Ticuna, seria a comunicação da aldeia com o mercado.

A partir de 2010, o Centro de Artesanato teve apoio do Instituto Sindical para o Desenvolvimento Sustentável (ISCOS), uma organização não governamental italiana que tem a parceira da Diocese do Alto Solimões que financiou atividades da AMATÜ voltadas para circuito dos artefatos no seguimento do turismo. Esta organização fez investimentos na qualificação dos comunitários visando a recepção turística.

Com a implementação do Centro de Artesanato, instituiu-se também a forma de comercializar

[...] “depois que a gente teve essa Associação e esse Centro, mudou muito, porque tem família que quando eu levo o artesanato delas pra vender em Manaus, recebe R\$ 800, R\$ 600,00 R\$ 400,00 reais e elas vão comprar o que tão precisando [...]” (Rosa Chota, artesã).

Algumas mulheres de Bom Caminho ainda comercializavam em Letícia, principalmente no sistema de encomendas. Entretanto, o mercado preferencial das artesãs é a cidade de Manaus onde localizava-se nos anos 80, a loja da Arte Índia, estabelecido na Praça Tenreiro Aranha no centro

comercial. O elemento determinante de atração deste mercado consiste numa maior probabilidade de lucro para os artesãos.

Outro fator favorável nesta parceria comercial com a Loja Arte Índia é o apoio logístico e financeiro da Prefeitura de Benjamin Constant que disponibiliza as passagens fluviais para o deslocamento até Manaus. A associação por sua vez assume as despesas do frete dos produtos e a alimentação durante o período da venda. Contrapondo aos aspectos negativos com relação a comercialização realizada na cidade de Letícia, território colombiano, que, apesar de ser geograficamente mais próximo, a artesã pondera que *“em Letícia, vai sair tudo do nosso bolso e eles [comerciantes] querem comprar somente seis, dez pacarás* (Rosa Chota, artesã).

Quando não tinham conhecimento suficiente para arregimentar apoio junto a Prefeitura de Benjamim e demais instituições visando escoar a produção, a Diretoria da AMATÜ buscou outras formas de parceria que, embora não resultasse em apoio financeiro, proporcionava a divulgação do trabalho da Associação. A visibilidade que a comunidade possuía resultava da produção de artesanato.

Com apoio da Prefeitura e da Diocese, a comunidade investiu na recepção de turistas que geralmente eram os missionários e turistas italianos no município. As visitas eram momentos oportunos para comercializar os artefatos. Assim que tinha conhecimento da chegada de um grupo de visitantes, a coordenadora da AMATÜ tocava o sino da comunidade ou avisava na voz comunitária a fim de preparar os artesãos para atender as visitas e realizarem possíveis vendas.

Estas visitas, mesmo sendo ocasionais, tiveram influência direta na dinâmica de circulação dos artefatos na comunidade. Cumpre informar que a Igreja Católica no Alto Solimões é composta por fraternidades italianas, franciscanas ou capuchinhas. Dessas, a ordem dos Frades Menores Capuchinhos da Úmbria foi a responsável por colocar em contato o ISCOS e a AMATÜ.

A Prefeitura é considerada pelas artesãs como uma parceira importante na cadeia de comercialização dos artefatos, pois, além de disponibilizar as passagens necessárias para o deslocamento dos artesãos para Manaus, organizava feiras de produtos na comunidade nas quais as mulheres eram convidadas a expor e vender seus artefatos.

A revitalização da produção de artesanatos Ticuna de Bom Caminho

O novo momento da relação comunidade/mercado foi potencializado a partir das investidas do *Apoio à produção e comercialização de artesanatos indígenas do Alto Solimões*. A produção dos objetos Ticuna alcançou desdobramentos importantes no contexto de revitalização e/ou ressignificação de algumas práticas, objetos e ícones da cultura Ticuna da comunidade de Bom Caminho.

O pacará, por exemplo, passou por variações estilísticas e com isto surgiu o *pacará simples (quadrado)* e o *pacará barrigudo (ou buchudo)*. Destes, o pacará simples obteve maior aceitação no mercado. Entretanto, observamos que o pacará barrigudo sofreu maior variação, gerando um novo objeto, como o abajur ou luminária, objetos bastante difundidos no mercado. Este incremento na produção com a ressignificação dos objetos pode ser entendido como uma maneira dos artesãos Ticuna reinventarem elementos de sua cultura material demarcando um maior posicionamento cultural no mercado.

O artefato corporifica a representação da memória social, a qual é passível de reinterpretação, que não necessariamente vai coincidir com a intenção de quem o concebeu, mas pode gerar performances e significações divergentes, ou mesmo discordantes daquilo que foi originalmente concebido (FALHAUBER, 2007, p. 347).

O abajur ou luminária foi criado pela artesã Darcy Emilio que relatou que viu outra artesã fazendo cestos diferentes e que em uma de suas viagens à Manaus foi questionada se conseguiria produzir cestos com modelos diversificados que pudessem ser utilizados como luminárias. Tal indagação aguçou a sua criatividade e fez a experiência de usar um pacará barrigudo, virou a boca dele para dentro do bucho, mas quebrou as talas frágeis de arumã do tipo falso. Com as talas do arumã verdadeiro, a artesã fez novamente o teste e saiu um pouco torto. A medida que foram sendo feitos diversos experimentos a prática aprimorou a produção deste tipo produto, incentivando outras artesãs a tecerem este novo modelo. Foi estabelecido assim um processo de experimentação até que fosse produzido o modelo almejado.



Figura 3: pacará barrigudo, 4: abajur (luminária)

A fabricação intencional de um novo produto, o abajur, destaca a criatividade, subjetividade e ação política da artesã. Sherry Ortner (2007) na construção da teoria social, traz a subjetividade humana como ponto central de dimensão política que ela define como *crítica cultural*. Stuart Hall (2004) já havia discutido este na sua construção de ator social, dizendo que cultura, ou melhor, a centralidade da cultura está para a construção da subjetividade, da identidade e pessoa enquanto ator social.

Ortner (2007) afirma que a subjetividade dos seres sociais lhes confere algo mais do que meros ocupantes de posições particulares e portadores de identidade, ou seja, eles têm *agencialidade*, que se revela não como uma vontade natural ou originária, mas configurada em significados. Os sujeitos são conscientes, são “sujeitos conhecedores” autoconscientes e reflexivos. A ação política da subjetividade, portanto, reafirma que a identidade não é estática nem essencializada, ela se constrói, se desconstrói e se reconstrói segundo as situações, justificando o poder social de consumir a identidade de várias maneiras, uma para cada circunstância de mudança pelas quais passou a sociedade, como por exemplo, a organização Pathan, estudada por Barth (2008), ou a cultura como a versão do “pacará barrigudo” que foi transformado em abajur no contexto da produção de artesanato pelos artesãos da comunidade de Bom Caminho.

Importante ressaltar que o repertório de artesanatos comercializados no Centro de Artesanatos, conserva os marcadores étnicos do povo Ticuna. Os grafismos (*toõ* (gaivota), *toõpeatü* (asa da gaivota), *tcha moata tchicu* (escama de xirui, tamoatá), *duri matü* (desenho da borboleta), *paivecü matü* (desenho do peito do pássaro ou malha) e *tututchii* (jibóia) são exemplos de marcadores da identidade cultural Ticuna. Os desenhos mais comuns são a borboleta, jibóia e o xirui. Estes marcadores culturais representados pelos elementos da natureza que estão presentes nas cestarias Ticuna, legitimam e expressam a subjetividade e a crítica cultural, que pode ser observada tanto no âmbito individual como coletivo dos Ticuna nos eventos que exigem um diálogo entre o grupo étnico reconstruído, os artesãos, e o mercado.

Nessa perspectiva, a persistência da integridade de grupos étnicos em situação de contato e fricção mútuos implica critérios e sinais de identificação, mas depende igualmente de uma interação mútua que permita a preservação das diferenças culturais. Nesse processo de contato entre sociedades, a cultura, na sua qualidade de capital simbólico, resiste à dominação e às imposições da sociedade dominante. Por intermédio da cultura, os elementos significantes exóticos são continuamente reinterpretados e assimilados.

É neste sentido que o artesanato surge como uma ressignificação do artefato, desenvolvido com vistas à comercialização e geralmente usado com uma função decorativa, carregando consigo o conhecimento das técnicas de produção utilizadas na fabricação dos artefatos e todo conjunto de marcadores culturais presente na cultura dos povos Ticuna.

Essa interação e ressignificação é fundamental para que possamos ter uma compreensão dinâmica da cultura material local, no sentido de não perder de vista a existência de um processo de transformação desta cultura material que transporta em seu bojo uma gama de ressignificação assimilados e transmitidos de uma geração para outra.

Do mesmo modo, nesta visão está implícita a concepção de cultura como tendo um caráter dinâmico, conforme preconizada por Vidal, isto é, “um sistema simbólico por meio do qual as sociedades humanas atribuem significados a sua experiência e formulam suas concepções, impondo ordem ao mundo” (VIDAL, 1992, p. 290). É fundamental considerar que situações históricas novas instituem, e até exigem, a elaboração de novos significados ou mesmo a recriação de símbolos tradicionais. Isto porque são engendradas experiências historicamente vivenciadas no seio de culturas particulares cujas implicações consistem na reafirmação de ordem como também na reformulação de concepções. De modo positivo, pode-se falar de uma tensão constante na articulação entre a tradição e a inovação, ou como sublinha Vidal (1992).

Reconhecer o familiar, definir-se pela tradição, reinterpretar o novo e o desconhecido por meio do estabelecido, do consensual, do convencional; recriar a tradição, introduzindo novos sentidos e novos símbolos são alguns dos processos que dão à cultura sua vitalidade e sua força.

Conclusão

A produção de artefatos pelas artesãs do Centro de Artesanatos *Torü Cuaguapü Taiü* é uma prática cultural herdada das gerações passadas e que foram incorporadas no fazer *Ticuna*. Na história da comunidade Bom Caminho a produção dos artefatos passou por um significativo processo de *modelagem*, o que permitiu que a produção que tinha caráter de uma economia tradicional, realizada para manter circuitos de troca entre as famílias e as cidades adjacentes à comunidade ou outros grupos étnicos, ganhasse inserção numa economia de mercado após a institucionalização da AMATÜ e do Centro de Artesanatos *Torü Cuaguapu Taiü*.

Assim a produção no Centro de Artesanato é controlada pela crítica cultural dos artesãos que agenciam a sua relação com mercado, materializada na variação dos custos para pacará simples e abajur/luminária. Por sua vez, a comunidade Bom Caminho é uma comunidade artesã especializada na fabricação de cestarias e este perfil favoreceu de maneira exitosa o incremento da produção e a constituição deste tipo de relação com mercado como também consolidou o prestígio da comunidade.

Destacamos que a situação histórica que possibilitou a criação do abajur foi o contato das artesãs com o mercado que, por sua vez, é uma das produções do fenômeno urbano, onde o caráter criativo é o combustível para a concorrência. Como ressalta Canclini (1997), toda criação cultural é motivada e os motivos concentram-se dentro de existências contemporâneas, que no caso do abajur *Ticuna*, é o mercado.

Referências

BARTH, *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. São Paulo. 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2009.

BOAS. Franz. [1927]. *A mente do ser humano primitivo*. Tradução: José Carlos Pereira. Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas, poderes oblíquos*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, p. 283-350. 1997.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Sociologia do Brasil indígena*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1978.

_____. *O índio e o mundo dos brancos*. 4. Ed., Campinas, S.P: Editora Unicamp. 1996.

_____. *Os diários e suas margens*. Brasília, Universidade de Brasília; 2002.

DOMINGUES, Heloísa Maria Bertol. *Tradução Cultural na Antropologia dos anos 1930-1950: as expedições de Claude Lévi-Strauss e de Charles Wagley à Amazônia*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 3, n. 1, p. 31-49, jan.-abr. 2008.

GRUBER, Jussara. *Tecendo o pacará e o buré*. São Paulo. 1989. In *Arumã: II Mostra Antropológica de Cultura Material – Trançado na Amazônia*. Manaus, Museu Amazônico. Fundação Universidade do Amazonas. 1994.

FALHAUBER, Priscila. *Interpretando os artefatos rituais Ticuna*. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 17, pag. 345-363, 2007.

FAULHABER, Priscila Barbosa. In *Carvalho Junior e Noronha (orgs). Amazônia dos Viajantes: história e ciência*. Manaus. Universidade Federal do Amazonas. págs. 13-31.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

INGOLD, Tim. *Da transmissão de representações à educação da atenção*. Educação, Porto Alegre, v.33, n1, p.6-25, jan./abr. 2010.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a Dádiva*. In *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 1934.

ORTNER, Sherry. Subjetividade e crítica cultural. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 375-405, jul./dez. 2007.

ORO, Ari Pedro. *Tükúna: vida ou morte*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia; Caxias do Sul: Univers. de Caxias do Sul. 1977.

PACHECO DE OLIVEIRA FILHO, João. *O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo, Marco Zero; Brasília, DF, MCT/CNPq. 1978.

RIBEIRO, Berta. *Dicionário do Artesanato Indígena*. São Paulo/Belo Horizonte: Edusp/Itatiaia, 1988. 343p.

_____. *Suma etnológica 3: Arte índia*. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo, Vozes. 1989.

VELTHEM, Lúcia Hussak. *O belo é a fera: a estética da produção e da predação entre os Wayana*, Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1995.

_____. *A Pele de Tuluperê: uma etnografia dos trançados Wayna*. Belém: MPEG. 1998.

VIDAL, Lux; LOPES E SILVA, A. *Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas*. In: *Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Nobel/FAPESP/EDUSP, 1992.

SILVA, Chris Lopes da. *Da capoeira à prateleira: etnografia da produção de artefatos Ticuna em Bom Caminho*. Dissertação de Mestrado. Manaus: UFAM. 2014.

Estudo reflexivo do currículo UEA\PARFOR para a formação de professores indígenas na Tríplice Fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia

Emerson Daniel de Souza Targino²⁶

Adria Simone Duarte²⁷

Introdução

O reconhecimento por uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural materializou-se a partir das lutas políticas travadas pelos movimentos indígenas do Brasil. As políticas afirmativas que resultaram dessas mobilizações reconheceram os valores culturais, línguas, crenças e direitos à educação e demarcação de terras para o cultivo da sobrevivência dos povos indígenas. Nas décadas de 1980 e 1990, um conjunto de medidas legais, tais como a *Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Pareceres e Resoluções* garantiram que as questões que envolviam a educação escolar indígena passassem a fazer parte da responsabilidade do Estado. Assim, a partir das conquistas afirmadas em diferentes legislações, foi necessário criar condições para formar professores indígenas voltados para a atuação nas escolas indígenas com suas especificidades garantidas em lei.

A necessidade de formação inicial e continuada na perspectiva política e pedagógica é fundamental para que este professor, diante de tantos dilemas e responsabilidades, possa desenvolver suas atividades visando à construção da escola indígena bilíngue, comunitária, específica e diferenciada. Os obstáculos e desafios a serem enfrentados para qualificar e titular os professores indígenas são inúmeros e a necessidade de propiciar a conclusão da escolarização básica e oferecer-lhes a oportunidade de vivenciar a formação, seja em nível médio ou superior, é uma necessidade fundamental, de modo que estes professores possam ser sujeitos da renovação que se espera nas escolas indígenas do país.

A problemática apresentada neste trabalho surgiu durante o desenvolvimento de duas pesquisas de iniciação científica²⁸. A partir delas, percebeu-se que a formação de professores indígenas merece uma discussão mais aprofundada, buscando a consolidação da educação escolar. Nesta perspectiva, esta pesquisa objetivou analisar as concepções de formação de professores indígenas vinculada à Universidade do Estado do Amazonas/UEA por meio do currículo do curso de formação ofertado pelo PARFOR²⁹ no município de São Paulo de Olivença/AM. Temos como objetivos específicos: a) conhecer a trajetória da formação de professores indígenas do Brasil; b) analisar o currículo de formação de professores indígenas e se os mesmos foram

26. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Amazonas, pós-graduando em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Líder de Educação, e-mail: emersontargino2011@gmail.com

27. Professora Pesquisadora. Universidade do Estado do Amazonas. Escola Normal Superior. Avenida Darcy Vargas S/N. Bairro Chapada. CEP: 69050-020, Manaus, AM, Brasil. E-mail: adriasduarte@gmail.com

28. Pesquisa 1: Reflexões sobre o Currículo da educação escolar indígena: um estudo bibliográfico – Financiada pela FAPEAM, 2015 - 2016; Pesquisa 2: Proposta curricular da Universidade do Estado do Amazonas para a formação de professores indígenas: um estudo documental - financiada pela UEA de 2017- 2018.

29. Programa Formação de Professores de Educação Básica.

orientados pelos princípios da Educação Escolar. Durante o desenvolvimento da pesquisa, tivemos as seguintes questões norteadoras: Qual a trajetória da formação de professores indígenas no Brasil? Qual a concepção do curso de formação desses professores ofertados pela UEA?

A relevância deste trabalho justifica-se na possibilidade de analisar as propostas de formação de professores indígenas ofertadas pela Universidade do Estado do Amazonas e, a partir desta análise, refletir sobre algumas contribuições para os próximos cursos de formação.

O documento a ser analisado encontra-se implementado no território Etnoeducacional do Alto Solimões (TEE). Neste TEE vivem as etnias Ticuna, Kokama, Kanamari, Kambeba, Kaixana e Witoto. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), estas etnias sofreram grandes perdas durante o processo de exploração da Amazônia, exercendo resistência por áreas territoriais, contra a exterminação de línguas e culturas. Buscam agora a revitalização, valorização e cultivo de seus costumes, crenças e tradições. Esta pesquisa se consolida na questão das reivindicações destas etnias para que não venham sofrer com perdas de direitos já garantidos, como o processo de formação de professores indígenas; assim, faremos uma análise crítico-reflexiva acerca do documento proposto.

Os resultados demonstram que a proposta de PPC para o curso de Pedagogia Intercultural tem como base os princípios da educação escolar indígena: comunitária, diferenciada, intercultural, específica e bilíngue. Desta forma, auxilia o futuro professor indígena a construir uma carreira com qualidades qualitativas, contribuindo para as escolas indígenas.

O artigo se organiza em três momentos: no primeiro, aborda a trajetória da formação de docentes indígenas e suas políticas públicas em torno de sua concepção no país. No segundo, realiza-se uma breve análise da proposta da UEA/PARFOR e no terceiro, Análise e elaboração das conclusões preliminares dos resultados obtidos em relação ao currículo para a formação de professores indígenas, demonstra-se que a proposta de PPC para o curso de Pedagogia Intercultural tem como base os princípios da educação escolar indígena: comunitária, diferenciada, intercultural, específica e bilíngue.

Educação Escolar indígena: princípios e trajetória da formação de professores indígenas no Brasil

No decorrer da história do desenvolvimento do Brasil, a educação escolar indígena passou por diversos momentos históricos. Do afastamento de suas culturas, da utilização gradativa da língua nacional até a total retirada de suas línguas nativas, os portugueses tinham como objetivo massacrar a língua indígena e nacionalizar o idioma europeu no processo de colonização do Brasil.

É necessário entender que o reconhecimento para uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural vem de várias

lutas políticas. Isso se deu por meio de movimentos sociais realizados por diferentes representatividades indígenas do norte ao sul do Brasil. Com o passar dos anos e muitas lutas, buscou-se uma política afirmativa de direitos, reconhecendo seus valores culturais, língua, crenças e direito à demarcação de terras para o cultivo da sua sobrevivência.

Os direitos constitucionais dos povos indígenas estão expressos em um capítulo exclusivo da *Carta de 1988* (título VIII, intitulado “Dos Índios”), além de outros ampliadores dispersos ao longo de seu texto e de um artigo do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*.

Estima-se que a população indígena durante a chegada dos europeus no território brasileiro era de 2 a 4 milhões. Atualmente a população se encontra aproximadamente com 896.917 pessoas, representando 0,47% da população brasileira. A diversidade linguística dessa população era 1300 a 1500 línguas indígenas e atualmente estão cadastradas cerca de 150 línguas, conforme o censo do ISA³⁰.

Desta forma, a educação escolar indígena atual vem de um processo de muitas lutas para a manutenção e a revitalização da língua materna e dos processos próprios de ensino-aprendizagem de cada comunidade indígena. Ao longo dessas lutas, diferentes paradigmas educacionais estiveram presentes. Segundo Maher (2006), a instituição escola, enquanto parte integrante da educação escolar indígena, pautou-se em dois paradigmas ao longo desta trajetória: o assimilacionista (abrigoando o modelo de submersão e o de transição) e o emancipatório (modelo de enriquecimento cultural e linguístico).

O paradigma **assimilacionista**: pretende educar o índio para que ele deixe de ser índio. Abrigava os modelos de **submersão** e de **transição**.

- Submersão: consistia na retirada das crianças indígenas de seus lares e colocadas em internatos para serem catequizadas, em que “esqueciam” sua língua e cultura;
- Transição: a criança não era retirada de seu lar, porém a escola subtraía paulatinamente a língua e a cultura maternas até que assimilasse a língua e a cultura nacionais;
- Paradigma da emancipação: propõe o método de enriquecimento cultural e linguístico. O aluno indígena irá acrescentar a língua portuguesa em seu repertório. Pretende-se que ele prossiga na língua de seus ancestrais. Esse modelo busca promover o respeito às crenças e valores culturais indígenas.

A partir do novo paradigma da emancipação surge a necessidade da formação do magistério indígena harmonizado com os princípios da educação escolar proposto por lei. Tal paradigma deveria partir de uma visão de sociedade que transcende as relações humanas, respeitando as crenças de cada comunidade, uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade.

30. ISA. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1949>. Acesso em 23 fev. 2018.

Princípios da educação escolar indígena

Desde muito antes da chegada da escola, os povos indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, avaliar e transmitir conhecimentos.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1994, reconhecendo estas especificidades, organizam-se em três partes fundamentais: 1. Princípios gerais; 2. Normas e diretrizes e 3. Financiamento. Essa composição apresenta princípios que deverão reger a oferta dessa modalidade, como: a especificidade e diferença; a interculturalidade; o bilinguismo e a globalidade do processo de ensino e aprendizagem. Em um trecho do texto das diretrizes é possível perceber a ideia da interculturalidade como princípio fundamental das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas.

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (BRASIL, 1994, p. 12, grifo nosso).

Ainda que as Diretrizes sejam orientadas por princípios específicos da realidade indígena, ela traz a relevância dos conhecimentos científicos desenvolvidos na sociedade nacional; leva em conta a compreensão do contexto histórico ao qual os indígenas estão submetidos.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) propõe como fundamentos para as escolas o reconhecimento da: 1) Multietnicidade, pluralidade e diversidade; 2) Educação e conhecimentos indígenas; 3) Autodeterminação; 4) Comunidade educativa indígena; 5) Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Com base nesses fundamentos, a escola indígena deve possuir as seguintes características: ser comunitária, ser intercultural, ser bilíngue/multilíngue.

Ao pensar em um currículo para a educação escolar indígena e pensar em diversas culturas, crenças e hábitos que devem ser respeitados no processo de ensino aprendido, o currículo é sempre o resultado principal. Assim, no universo de conhecimento e saberes mais ampliados, seleciona-se aquela parte que vai construir, sustentá-lo em determinada escola.

Assim, quais elementos são necessários para pensar um Currículo Escolar Indígena? Essa resposta precisa ser discutida com cada comunidade em que a educação escolar acontece. É importante salientar que os documentos oficiais emanados das discussões do movimento indígena pontuam a

necessidade de preservação das línguas e identidades étnicas, valorização dos modos próprios de ensinar e aprender. Estas orientações aproximam-se das categorias discutidas nos currículos embasados nas Teorias Pós-Críticas, que abordam identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

A trajetória da formação de professores indígenas no Brasil

A percepção de que era necessário formar professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas instala-se a partir da década de 1970. Os primeiros programas de formação de professores indígenas foram desenvolvidos por órgãos não governamentais por meio de experiências escolares originais que, somados às mobilidades articuladas de organizações indígenas, universidades e associações científicas, consolidaram as reivindicações efetivadas atualmente. Segundo Grupioni (2006, p. 23)

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros programas de formação de professores indígenas foram implantados por organizações não governamentais.

A educação superior passou a ser uma pauta de luta dos movimentos indígenas. Durante o governo Lula (2003-2010), de acordo com Paladino (2012), implementaram-se projetos para sanar parcialmente as reivindicações dos povos indígenas. As políticas públicas de educação superior indígena focaram prioritariamente na formação de professores indígenas para a busca da consolidação das escolas com uma educação intercultural e multicultural.

Pesquisa qualitativa documental e a análise da proposta curricular para a formação de professores indígenas da UEA, PARFOR/SPO

A análise documental apresenta vantagens para a compreensão e interpretações das narrativas a serem empregadas no documento, descobrindo seus princípios e intenções por trás dos textos. Segundo Ludcke e André (1986, p. 38), “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Seguindo as cinco dimensões preliminares de análise documental de Cellard (2008), “o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chaves”, a análise preliminar nos proporciona um olhar crítico para se compreender o documento a ser analisado.

A proposta de análise documental de Cellard (2008) tem como base uma análise preliminar seguindo cinco dimensões para questionamento e investigação do documento a ser analisando. Esta análise possibilita ao pesquisador um olhar diferenciado, crítico e reflexivo ao analisar o documento, com seu senso crítico amplamente consciente do que está por trás do documento. A análise preliminar começa com:

No **contexto**, pretende-se investigar se o objeto se relaciona com o momento em que o documento foi escrito; questionar o que estava ocorrendo no presente momento nas diferentes áreas econômicas, políticas, sociais e culturais. Tal questionamento deve ser realizado levando em consideração tanto o autor quanto o público a que ele é destinado. Na pesquisa documental, uma boa compreensão do contexto é crucial em todas as etapas da pesquisa.

Os **autores** do documento devem ser averiguados para que se tenha uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, dos motivos que levaram a escrever e seus interesses para a consolidação do texto. A importância de realizar a leitura nas entrelinhas é crucial para uma interpretação do texto, podendo nossa interpretação correr o risco de ser, grosseiramente, falseada.

A **autenticidade e a confiabilidade e natureza do texto**: é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida. Não se deve esquecer de verificar a procedência do documento. Questionando se os autores foram testemunhas diretas ou indiretas do que é descrito. Quanto tempo durou do acontecido ao relatado? Eles reportaram a fala de outra pessoa? As observações poderiam estar equivocadas? É importante observar cada questionamento apresentado para se obter um resultado de análise tão pouco questionável.

A **natureza do texto** deve levar em consideração o caráter de um texto, ou seu suporte, antes das conclusões. A confiabilidade no autor deve se valer; contudo, questionamentos devem ser feitos para que as dúvidas sejam sanadas: o pesquisador mostrou prudência? Ele avisou o leitor sobre as dificuldades e os problemas colocados pelo emprego de depoimentos mais duvidosos? Ele deu as razões para confiar nos relatos apresentado nos depoimentos?

Os **conceitos-chave e a lógica interna do texto** são o trabalho inicial de análise do documento e poderá estar tão completo por tanto tempo se o autor compreendeu os termos utilizados no documento, levando-se em consideração os termos técnicos e científicos utilizados, as definições apresentadas por diferentes acepções e interpretações de variados autores. Finalmente, é útil examinar a lógica interna ou o esquema do texto: como um argumento se desenvolveu? Quais as partes principais da argumentação do documento? Este apoio pode ser de extrema importância para se comparar com variados documentos da mesma natureza.

Organização do Documento

O documento analisado foi o Currículo do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas. O Curso atendeu a uma demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo de Olivença e teve suporte da Plataforma Paulo Freire, com o financiamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) para promover cursos de formação de professores em serviço.

O contexto

O curso buscou a interlocução entre sociedade e universidade representada pelas reuniões entre lideranças indígenas e os professores da UEA, além de cumprir com as ações presentes no documento de Pactuação dos Territórios Etnoeducacionais assinado em 29/11/2010, em que a UEA compromete-se com a formação de professores e outras ações.

O curso implementado fica no município de São Paulo de Olivença, território etnoeducacional do Alto Solimões, localizado na fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. Fazem parte desse território os municípios de Amaturá, Benjamim Constant, Santo Antônio do Iça, Tabatinga e Tonantins. Lá vivem os povos Ticuna, Kokama, Kanamari, Kambeba, Kaixana e Witoto.

Os povos indígenas desse território foram duramente explorados e submetidos ao trabalho forçado e à assimilação da cultura nacional. Alguns, como os Omaguá, chegaram a quase completa extinção. Neste processo de exploração alguns povos tiveram perdas significativa de sua língua, cultura e tradições.

O Plano Nacional de Educação de 2014 propõe metas acerca da titulação dos professores no magistério que, atualmente, se encontra no curso de Pedagogia Intercultural indígena PARFOR/SPO: “Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 53). A meta do Plano de Educação de 2014 propõe a ampliação de titulação e qualificação de professores indígenas até 2020. Desta forma, ocorrerá a ampliação da quantidade de Universidades ofertando vagas para os povos indígenas.

Os autores do documento PPC/SPO

No processo de elaboração do PPC, nove docentes da UEA colaboraram e compuseram o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. Todos tinham formação em diversas áreas, sendo linguistas e antropólogos; contaram com a participação de professores mestres e doutores, o que condiz com a natureza intercultural que caracteriza o curso. O documento também

menciona a participação de etnias locais que atuam no Setor de Educação Escolar Indígena Municipal, proporcionando um momento da discussão das bases teóricas do curso.

Segundo o PPC, a metodologia adotada pelos coordenadores para a discussão do projeto pedagógico foi realizar uma visita técnica em julho de 2013 e uma reunião com os representantes das etnias que atuam no Setor de Educação Indígena Municipal. Com isso, acabou-se traçando o eixo norteador do currículo: a formação inicial com ênfase na utilização das línguas maternas. A proposta foi apresentada e discutida em um seminário da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues no município de Benjamin Constant, em novembro de 2013.

O Curso apresenta uma metodologia que, em 2015, entrou nas diretrizes curriculares para a Formação de professores indígenas:

Art. 8º Os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes (Resolução1, 7/01/2015).

O PPC do curso é resultado da discussão entre sociedades indígenas, pesquisadores e a Universidade do Estado do Amazonas. Foram utilizados, para nortear o PPC, autores/teóricos como: Grupioni (2006), Candau (2000; 2010), Santos (2010), Pimenta (2003; 2008), Roldão (2007) e Documentos oficiais (Resoluções, Diretrizes, LDB, etc.) que abordam a temática acerca da educação escolar indígena e formação de professores indígenas e não indígenas em diferentes contextos.

A autenticidade, confiabilidade e a natureza do texto

O documento apresenta o resultado do trabalho coletivo elaborado pelos segmentos docente e discente, em que é possível a comprovação por meio da Portaria de Nomeação do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (Portaria N°408/2016 – GR UEA). A pesquisa para analisar a demanda do curso ocorreu em julho de 2013 e sua consolidação em 2014, segundo as descrições presentes na contextualização do Curso.

Segundo o PPC/SPO, o curso atende uma demanda de 74 indígenas entre Ticuna, Kambeba e Kokama no ano de 2017. O tempo de docência desses professores varia de 3 a 14 anos, atuando em diferentes comunidades próximas ao município de execução do curso. O quadro disponibilizado no PPC/SPO nos possibilita analisar diversos aspectos do perfil dos acadêmicos que estão matriculados no curso.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

Por tratar-se de um documento oficial da UEA, com orientação e estrutura própria, é possível verificar a organização do PPC em duas partes: a primeira descreve o contexto institucional (elementos obrigatórios a partir da orientação da UEA); a segunda apresenta a contextualização do curso. A “Fundamentação Teórico-Methodológica” descreve as opções teóricas adotadas no projeto formativo presente no documento.

O PPC/SPO autodenomina-se baseado na pedagogia da alternância ou alternância pedagógica. Combinando períodos integrados de formação na própria Universidade e outro na comunidade. Segundo Lima, Secorum, Ferreira e Buarque (2017, p. 2)

A Pedagogia da Alternância utiliza instrumentos pedagógicos que integram o conhecimento científico ao conhecimento prático, valorizando as experiências e fortalecendo os vínculos sociais. O ponto auge da Pedagogia da Alternância é a relação escola/família/aluno e sociedade. Existe a integração de todos os elementos na elaboração do Plano de Estudo e do enfoque educacional. O objetivo é a formação integral do jovem, o desenvolvimento econômico e social do campo.

Desta forma, o currículo entrelaça os conhecimentos adquiridos durante a experiência de docência e a teoria assimilada na sala de aula do curso, buscando uma relação entre comunidade, família e experiência de mundo.

É preciso definir os conceitos-chave apresentados pelo PPC/SPO, como o termo interculturalidade, que se apresenta como polissêmico e vem assumindo voz no contexto latino-americano. O curso entende a interculturalidade como “um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram” (CANDAUI, 2012). Nesta definição, a abordagem da democracia e a base para o papel de consolidação da interculturalidade busca compreender as diferenças culturais integradas em um contexto, seguindo um dos princípios da Educação Escola Indígena.

Conforme Alves e Ramos (2010, p. 4),

Interculturalidade pode ser definida como um conjunto de propostas de convivência democrática entre as diferentes culturas, que visa a integração sem anular a diversidade, dentro desse contexto, este trabalho será focalizado, destacando as mudanças que vêm ocorrendo com relação às sociedades indígenas existentes em nosso país, e a importância da escola na própria aldeia, ela estimula as novas gerações a manterem suas tradições e culturas.

Além desse conceito-chave, o PPC/SPO aborda o conhecimento da modernidade, baseando-se em Santos (2010), que define o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal.

[...] a realidade social está dividida por linhas imaginárias abissais, que criam dicotomias e separam o universo entre a produção de existências e inexistências. No campo dos estudos dos conhecimentos, o autor aponta que de um lado da linha estão os conhecimentos produzidos pelas teologias, pelas filosofias e pelas ciências e do outro lado, os demais conhecimentos, que não recebem o devido status, mas que sustentam e fundamentam os conhecimentos existentes (SANTOS 2010, p. 36).

Para romper com esta lógica moderna, o próprio autor propõe o pensamento pós-abissal. Uma ecologia dos saberes, baseando-se na diversidade epistemológica do mundo e reconhecendo a existência de uma pluralidade de conhecimentos além dos científicos.

O Projeto Pedagógico do curso/SPO Pedagogia Intercultural Indígena apresenta uma lógica interna, iniciando com apresentação da Universidade que propõe e regulamenta o curso através de suas regras e princípios internos. Também contextualiza em que momento se encontram as etnias a quem o curso pretende contemplar, justificando a importância e relevância do curso para estas etnias e comunidades locais, apresentando as concepções do curso, metodologias e suas fundamentações teóricas em que se baseiam para sua elaboração de um currículo que respeite os princípios da Educação Escolar Indígena. Para finalizar, traz as ementas das disciplinas propostas pela Universidade e comunidades indígenas.

Análise do PPC/SPO Licenciatura Pedagogia Intercultural Indígena

O documento analisado articula a demanda nacional para formação de professores indígenas. Apresenta as políticas atuais que foram consolidadas no Brasil atualmente, como a Resolução de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Indígenas (2015).

Corpo docente

O Núcleo docente apresenta um currículo de profissionais realmente engajados na temática indígena. Vemos isso na apresentação dos currículos profissionais dos docentes no tópico (p. 60): Núcleo Docente Estruturante (NDE); atendendo às orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Indígena de 2015:

Art. 17. Os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos (RESOLUÇÃO 01/2015, p. 5).

A importância desta orientação se faz necessária para a consolidação de uma proposta efetiva de formação de professores indígenas, em que este corpo docente tem a base para trabalhar com os povos indígenas, conhecendo suas reivindicações e princípios consolidados em políticas públicas.

Metodologia da proposta do curso

O Projeto Pedagógico do Curso/SPO propõe uma metodologia que estará em constante diálogo com discentes, docentes e comunidade: o “curso estará sempre em discussão e em construção junto com docentes, discentes, lideranças indígenas e demais agentes que participam ativamente do processo de execução deste projeto” (2017, p. 37). Desta forma, irá construir uma relação democrática e compreensiva com quem o curso atende. A interculturalidade é uma das metodologias questionadas e avaliadas pelos discentes e docentes. Desta forma estará consolidando as demandas apresentadas pelas comunidades indígenas. Além das metodologias, sugere-se o debate sobre as ementas das disciplinas.

Sugere-se que as ementas sejam dialogadas e debatidas no início de cada disciplina, para que possam ser revistos os conteúdos e os referenciais teóricos, possibilitando que as disciplinas estejam sempre abertas a sugestão e ajustes que se façam necessários. O curso está aberto a diferentes metodologias, pois compreende-se que se partimos de uma percepção plural de construção de conhecimentos, necessitamos estar disponíveis e dispostos a fazer/pensar de diferentes modos, talvez até nem imaginados ainda (PPC/SPO, 2017, p. 37).

Esta proposta de diálogo entre educador e educando é uma proposta apresentada por Paulo Freire (2002), quando afirma que a educação deve ser libertadora, tornando o discente crítico para que se possa refletir sobre o que está sendo transmitido, evitando que o processo de ensino-aprendizagem se torne um processo de “educação bancária”, um termo utilizado pelo autor para definir a educação sem criticidade: “[...] A educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2014, p. 58).

A partir desta metodologia de diálogo intercultural, o curso se consolida como um curso que está em constante diálogo com a comunidade, desta forma, não se centraliza em apenas uma cultura, mas propõe uma discussão com os diferentes sujeitos inseridos no contexto disciplinar.

Estruturas e objetivo do curso

O curso está estruturado em dois momentos: Comunidade e Universidade. Isso acaba possibilitando a teoria e a prática, contribuindo para que o discente possa perceber e vivenciar a realidade de suas comunidades, construindo um sujeito capaz de indagar e criticar tudo ao seu redor.

Os Componentes Curriculares vinculados ao Núcleo Específico de Etnoeducação, no **Tempo Universidade (TU)** enfatizam o trabalho com as línguas indígenas e no **Tempo Comunidade (TC)** busca desenvolver atividades de intervenção nas escolas indígenas a partir do conhecimento a promoção de diálogos interculturais (PPC/SPO, 2017, p.49).

Esta proposta de TU e TC contempla o que é proposto na Seção II da Resolução 01/2015, Art. 10º, inciso 1: “[...] as atividades devem ocorrer em espaços e tempos diversificados, observando-se o calendário sociocultural, econômico e ritual dos povos e comunidades indígenas [...]”. Com esta proposta, o Curso afirma sua denominação com base na pedagogia da alternância, proporcionando o conhecimento científico ao conhecimento prático.

O curso é ofertado por meio de módulos sucessivos que ocorrem duas vezes ao ano, janeiro a março e junho a julho. Conforme proposto pela Resolução 01/2015 (p. 4):

Art. 12. Os currículos da formação de professores indígenas podem ser organizados em núcleos, eixos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimento, dentre outras alternativas, sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar.

Algo que podemos questionar a respeito destas divisões em módulos ou núcleos é a quantidade de conteúdos trabalhados em um curto período de tempo. Com uma grande concentração de atividades e assuntos para serem debatidos ao longo destes 30/45 dias letivos.

Os objetivos apresentados no PPC/SPO trazem como foco geral “formar professores em nível superior para o exercício da docência com ênfase no Ensino na/da Língua indígena na educação infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como exercício da gestão escolar” (2017, p. 40). Além destes objetivos, busca: valorizar a cultura indígena; estimular a utilização da língua materna; instrumentar os acadêmicos para a produção de materiais didáticos próprios para cada etnia; estimular a reflexão sobre os diferentes conhecimentos e sistemas de aprendizagem em uma perspectiva intercultural, conforme a proposta da Resolução 01/2015 (p. 1):

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e

gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico.

Estes objetivos se baseiam no processo e demandas de necessidades das comunidades indígenas acerca da formação de professores e gestores para atuarem nas escolas indígenas, assim criando a oportunidade da consolidação da escola indígena de qualidade.

Material didático institucional e Ementários

O Curso, preocupando-se com o processo de ensino-aprendizagem, propõe que os formadores possam produzir materiais específicos a partir de duas estratégias principais, segundo o PPC (2017, p. 59): “a) Seleção e recomplicação de textos adequados ao nível de fluência em leitura e domínio do português escrito; b) produção de material didático pelo professor formador”; além de utilizar recursos de tecnologias de informação e comunicação como: datashow, recursos de áudio e vídeos e outros.

Ao analisar as ementas e bibliografias básicas, observa-se uma grande porcentagem da utilização de teóricos com temáticas em relação à educação ocidental, com apenas uma pequena porcentagem de autores que possuem pesquisas científicas na temática indígena.

As disciplinas de Tópicos Especiais estão elaboradas sob o pensamento e reflexão das próprias comunidades que o curso atende. Desta forma, estão consolidando as reivindicações apresentadas pelas comunidades no processo de elaboração do currículo do curso intercultural indígena, demonstrando a valorização da cultura a manutenção da língua e aprofundamento das necessidades das comunidades. Conforme a Resolução 01/2015 (p. 4):

Art. 11º As propostas curriculares da formação de professores indígenas, em atenção às especificidades da Educação Escolar Indígena, devem ser construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena.

Construindo, assim, uma proposta de pluralidade de conceitos e de entendimentos pedagógicos, respeitando as demandas de cada comunidade e o modo de aprendizagem de cada etnia; contribuindo também para os princípios da educação escolar indígena que devem estar interligados com a formação de professores indígenas.

As ementas podem ser debatidas com as comunidades e acadêmicos do Curso, conforme a proposta estabelecida pelo PPC/SPO (2017, p. 37): “sugere-se que as ementas sejam dialogadas e debatidas no início de cada disciplina [...]”. Assim,

proporcionam questionamentos discentes sobre os autores e objetivos das disciplinas. Isso implica o direito de tomar decisões sobre os seus próprios destinos, com autonomia e liberdade, oportunizando decidirem seu próprio caminho a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas.

Considerações finais

Este trabalho analisou o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena PAFOR/SPO, elaborado a partir de Resoluções e Pareceres consolidados através das reivindicações das comunidades indígenas durante o processo de democratização do Brasil.

A metodologia de manter um diálogo frequente com a comunidade durante o processo de desenvolvimento do curso demonstra a responsabilidade e confiabilidade docente, discente e comunitária. Desta forma, ela proporciona um real direito afirmativo democrático sobre as escolhas. O curso se preocupa com a qualidade do processo formativo dos professores indígenas através da interlocução teórica e prática. Autodeclara-se um curso de pedagogia intercultural que se baseia em uma livre interpretação da pedagogia da alternância. Possibilita ao acadêmico a chance de vivenciar a prática à luz das teorias, guiando ao seu real estado de docente crítico-reflexivo.

Tratando os princípios da educação escolar indígena como base para o fortalecimento do processo de formação de professores, enriquece a discussão e a realidade que se enfrentará no contexto das comunidades. Tudo isso é viável por meio de disciplinas que possibilitam a elaboração de materiais específicos para cada etnia, fortalecendo, assim, o processo de pesquisas nas áreas que as comunidades tenham necessidades de compreensão; também como a existência de disciplinas específicas que trabalham a valorização das línguas, crenças e costumes.

As críticas a serem feitas ao PPC do curso se baseiam no fato de o Projeto Curricular estar estruturado por meio da Resolução 02/2015, o que trará das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em Nível Superior (não indígena), algo que contradiz os eixos: diferenciada e específica que tanto preza a educação escolar indígena. Uma carga horária extensa com disciplinas que podem ser reduzidas e/ou acopladas, tais como a disciplina *Fundamentos de Ciências Sociais*, cujos textos-base podem ser incluídos em *Filosofia da educação I*, *Sociologia da Educação ou Introdução à Antropologia*, isso porque possuem objetivo semelhante: trabalhar a perspectiva intercultural, antropológica e sociológica.

No mais, compreende-se que o Projeto Pedagógico do curso/SPO possui uma proposta que tem sua responsabilidade, buscando a valorização da formação de professor indígena em diversos contextos, como ensino-pesquisa-extensão. Além

de proporcionar aos acadêmicos a base para os debates que norteiam suas comunidades.

As demais graduações regulares deveriam se espelhar nesta proposta, pois demonstra a real função de atender as demandas da sociedades a quem o curso atende, já que muitos cursos possuem uma grade curricular extensa e acabam não obtendo o resultado esperado. Esta proposta de projeto curricular possibilita a democracia, autonomia e participação na construção das ementas curriculares, desta forma, levando o acadêmico a refletir sobre as necessidades das escolas que futuramente estarão ou estão inseridos.

Referências

ALVES, Farias. *Interculturalidade: um recorte para a questão indígena*. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/2395673. Acesso em 29 out. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 18.ed. São Paulo, Saraiva, 1988, (Saraiva de Legislação).

_____. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Referenciais Nacionais para a Educação Escolar indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998

_____. *Resolução CNE/CP 1/2015*. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12.

_____. *Decreto Nº 5.626*, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, de 22 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. PROLIND. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>

_____. *Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014*. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

_____. *Resolução CNE/CEB 5/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CELLARD, André. *A análise Documental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Documento Base da II CONEEI, 2016. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

LUCIANO, Gersem. *Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, 2011.

MAHER, Terezinha. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

RAMOS, Nadia; ALVES, Farias. *Interculturalidade: um recorte para a questão indígena*. Mato Grosso, 2010,

SANTOS, Boaventura. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. São Paulo, 2010, ISSN – 1980-5403.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia formação em Interculturalidade São Paulo de Olivença/PARFOR (PPC/PARFOR)*. 2017.

Hibridismo cultural e linguístico: cenário das línguas em contato na escola Yapiuna Kokama

Amanda Ramos Mustafa³¹
Marileny de Andrade de Oliveira³²

Introdução

Compartilhar a linguagem por meio de diversas culturas através de uma ou mais línguas, bem como experiências diversas, nos leva a refletir que o termo hibridismo vai muito mais além da mistura do vocabulário de duas ou mais línguas. Na era dos aportes tecnológicos, em que as informações e os contatos permitem experiências interculturais de maneira ultrarrápida em múltiplas esferas sociais, a construção de um ser híbrido está cada vez mais evidente. Muitas são as formas de participação nesse processo e uma delas é a educação com ênfase no ensino da língua e da cultura, principalmente, em situações em que o código linguístico encontra-se ameaçado; situação essa que acomete a maioria dos povos indígenas.

De acordo com Luciano (2006), através da educação e do ensino, muitas comunidades indígenas fazem de tudo para que sua cultura e valores permaneçam vivos, com isso tendem a unir forças independentemente da etnia a que pertencem em prol do ideal almejado. Todo esse esforço permite, de modo natural, trocarem experiências identitárias de forma a vivenciarem o processo de hibridização cultural e linguística, o qual eclode em um ser híbrido, multifacetado que consegue agir e interagir ativamente no cotidiano de seus parentes³³.

Diante do exposto a presente pesquisa tem como objetivo geral descrever como acontece o fenômeno do hibridismo e compartilhamento da cultura e língua étnica no espaço cultural de ensino Kokama, localizada no Parque das Tribos, uma comunidade indígena multiétnica com mais de 20 etnias localizada na zona oeste da cidade de Manaus-AM. Para tanto, delineou-se os seguintes objetivos específicos:

i) Investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no espaço cultural de ensino Yapiuna Kokama no Parque das Tribos.

ii) Identificar quais são as motivações que levam indivíduos de diferentes etnias a estudarem a língua e cultura Kokama no espaço cultural de ensino Yapiuna Kokama no Parque das Tribos.

iii) Analisar qual o papel desempenhado no compartilhamento e cruzamento da linguagem na formação da identidade étnica no espaço cultural de ensino Yapiuna Kokama no Parque das Tribos.

Acredita-se que a discussão sobre os objetivos propostos pode contribuir para uma reflexão que ultrapasse o ambiente do espaço cultural de ensino Kokama e se estenda em relação a situação tanto das experiências híbridas na construção da

31. Doutoranda em Educação – UFAM (2019); Mestre em Letras e Artes com ênfase em Linguagem, Discurso e Práticas Sociais – UEA (2018); Especialista em Docência no Ensino Superior – Barão de Mauá (2015); Graduada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa – UNINORTE (2012). Professora da Rede Estadual de Educação – SEDUC/AM. E-mail: mustafa.amanda@gmail.com.

32. Mestre em Letras e Artes com ênfase em Linguagem, Discurso e Práticas Sociais – UEA (2018); Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria (2011); Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa – UEA (2009). Professora da Rede Estadual de Educação – SEDUC/AM. E-mail: marileny_oliveira@hotmail.com.

33. Termo muito utilizado entre os indígenas quando se referem a outros indígenas mesmo não sendo necessariamente de sua família.

identidade nas comunidades étnicas quanto a questão da educação indígena como importante ferramenta no auxílio da luta pela preservação da língua e valores culturais indígenas na cidade de Manaus.

Para tanto, realizou-se o levantamento bibliográfico sobre o hibridismo no âmbito cultural e linguístico; as considerações de Canclini (2011; 1998), Bhabha (2010) e Bauman (2005) foram importantes na construção dos apontamentos sobre o referido tópico. Incluiu-se também no levantamento bibliográfico o que diz a literatura a respeito da educação indígena voltada para comunidades indígenas citadinas, entre os estudos analisados, citam-se os realizados por: Lima (2018), Mustafa (2018) e Oliveira (2018), que desenvolveram pesquisas direcionadas à educação escolar indígena com ênfase na educação indígena desenvolvida dentro de comunidades indígenas tanto na capital quanto em seus entornos. Todavia, não se descartou o que rege alguns documentos e leis que amparam o modo de vida e a educação escolar indígena, tais como a LDB, SECAD e RCENEI.

Quanto à metodologia, utilizaram-se aportes teóricos e metodológicos pautados nos pressupostos sociolinguísticos que, segundo Labov (2008), consideram o contexto social do falante imprescindível para análise de uma língua. Este é um estudo de natureza qualitativa, que, nas premissas de Gil (2008), é aquele que não pode ser quantificado. Contudo, fez-se uso de alguns dados quantitativos para auxílio da interpretação dos dados e análise dos resultados. Segundo Cardoso (2013), é importante saber lidar e dosar as informações numéricas na elaboração de pesquisas qualitativas sob a perspectiva sociolinguística.

A proposta é de uma pesquisa descritiva, contemplando aspectos gerais acerca do processo de hibridização e compartilhamento da linguagem dentro de um espaço de aprendizagem de uma língua étnica, neste caso, a Kokama. A pesquisa descritiva é definida por Vergara (2004) como aquela que expõe características de determinada população ou determinado fenômeno, constituindo-se ainda em um trabalho de observação, registro, análise, classificação e interpretação dos fatos coletados.

As técnicas de pesquisa para coleta de dados foram feitas através da pesquisa de campo com aplicação de formulários com perguntas fechadas e entrevistas semiestruturadas, direcionados à totalidade dos participantes. Nas ponderações de Malinowski (1978), a pesquisa de campo está atrelada à inspiração que os estudos teóricos oferecem, ter o pesquisador total conhecimento teórico não significa que este se encontra abarrotado de ideias previamente concebidas. A observação participante foi de suma importância no transcorrer desta investigação, isso permitiu contemplar de modo mais palpável a realidade pesquisada. Nas premissas de Minayo (2011, p.59-60), a observação participante:

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

A assertiva da autora demonstra que a observação participante é um método colaborativo entre as partes envolvidas, permite um melhor entrosamento tanto entre os membros da pesquisa como com o objeto pesquisado através do processo de reflexão e ação contínua entre seus participantes. Isso pôde ser comprovado durante as visitas técnicas ao espaço cultural Yapiuna Kokama, haja vista que oportunidades do conhecer e do agir ficaram imbricados de forma mútua em todas as atividades e estratégias estabelecidas no contato e na troca de experiências.

Concernente ao universo de estudo, trata-se do hibridismo cultural e linguístico dentro de um ambiente de aprendizado, no caso, o espaço cultural de ensino Yapiuna Kokama, na comunidade Parque das Tribos. Assim, um professor e vinte alunos formaram a amostra populacional da pesquisa; esses 21 informantes correspondem a 100% dos integrantes do espaço cultural Yapiuna Kokama. Por ser um centro de ensino com um quantitativo não muito elevado de membros, foi possível o alcance da totalidade percentual.

Trata-se de uma amostra probabilística aleatória simples, ou seja, a seleção dos entrevistados ocorreu de forma que cada um tivesse a mesma probabilidade de ser escolhido. A amostragem aleatória simples é descrita como o tipo de amostragem probabilística mais utilizada. Dá exatidão e eficácia à amostragem, além de ser o procedimento mais fácil de ser aplicado (todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de pertencerem à amostra). O processo consiste em selecionar uma amostra 'n' a partir de uma população 'N' (HELENALDA, 2000).

No que tange à coleta dos dados, utilizou-se na pesquisa de campo questionários de métodos sociolinguísticos. Segundo Tarallo (2003), na entrevista sociolinguística, o recolhimento de narrativas de experiência pessoal equivale à seleção dos falantes, organizados em módulos – classe social, faixa etária, etnia, sexo, nível de escolaridade. Ainda de acordo com esse autor:

Os estudos de narrativas de experiência pessoal têm demonstrado que, ao relatá-las, o informante está envolvido emocionalmente com o que relata que presta o mínimo de atenção ao como. E é precisamente esta situação natural de comunicação almejada pelo pesquisador sociolinguista. (TARALLO, 2003, p.22)

Desta forma, para se coletar os dados, além da observação participante, foram aplicados dois questionários previamente elaborados, conforme os objetivos propostos pela pesquisa. Aos alunos, aplicou-se questionário com perguntas fechadas, esse instrumento fornece perguntas denominadas limitadas ou de alternativas fixas, ou seja, aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não (LAKATOS; MARCONI, 2001). O professor, por sua vez, respondeu questionário com questões semiestruturadas. Esse tipo de formulário permite nortear a interlocução entre pesquisador e pesquisado, a partir de um plano relativamente aberto, o que admite investigar o objeto de estudo de maneira livre, ou seja, é permitido ao entrevistado seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador (TRIVIÑOS, 2000).

Diante disso, o uso dos questionários foi importante por de auxiliar a contento tanto na organização dos informes quanto na análise dos resultados, a fim de que fossem os mais fidedignos possíveis. Com todos os participantes a aplicação dos questionários se deu em duas etapas: a primeira diz respeito ao perfil socioeconômico dos entrevistados, com perguntas como nome, idade, etnia, sexo, local de nascimento, grau de escolaridade, se é ou não falante da língua étnica, se faz uso ou não de aportes tecnológicos na comunicação e se no seio familiar possui algum falante da língua étnica; já na segunda, focou-se nas questões de cunho sociocultural e linguístico, com link na interatividade interétnica, considerando o ensino e aprendizado da língua e da cultura na escola Kokama.

Todo o processo de pesquisa durou cerca de quatro meses com visitas técnicas semanais ao local pesquisado. Isso foi de suma importância na construção da afinidade entre pesquisadores e pesquisados, a fim de que todas as etapas da investigação ocorressem de forma mais natural possível. Destaca-se que em todas as visitas, incluindo os momentos de aplicação dos questionários, adotou-se a técnica da observação participante, sempre visando a veracidade e fiabilidade dos resultados. Esclarece-se ainda que com todos os participantes foi utilizado o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) e autorização do responsável no caso dos informantes menores de idade.

Pautado nas premissas sociolinguísticas, cujo marco de suas pesquisas se volta na relação intrínseca entre a linguagem e a sociedade (CALVET, 2002), este estudo se torna relevante pelo fato de corroborar com investigações nesse viés, valorizando a região Norte e, em específico, a cidade de Manaus, a qual nos últimos anos tem se tornado uma “aldeia urbana” em decorrência do processo migratório de indígenas que deixam municípios menores por diferentes razões e passam a residir na capital do Amazonas. Outro fator preponderante é que oportuniza o incentivo de novas pesquisas servindo inclusive como referência bibliográfica de novas investigações, e,

por fim, valoriza tanto a comunidade quanto o trabalho de revitalização linguística e cultural nela realizados.

Hibridizações e compartilhamentos culturais e linguísticos na formação da identidade indígena

Nesta seção, apresenta-se a revisão da literatura consultada, resultado da pesquisa bibliográfica. Esta etapa de fundamental relevância propiciou o acesso a uma gama de conhecimentos vinculados à temática inquirida e contribuiu para a fundamentação teórica deste estudo. A percepção dos conceitos de identidade e hibridismo cultural é importante para se compreender os processos de construção identitária referente aos povos indígenas brasileiros, em especial ao local estudado, e elucidar algumas questões que permeiam a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena, na escola Yapiuna Kokama, no Parque das Tribos.

O processo de construção da identidade cultural de um indivíduo é concebido por meio de inúmeras formas, entretanto nenhuma é tão singular e notável quanto a língua materna em sua modalidade oral. É na língua que se reflete o contorno subjetivo e histórico que o falante traz consigo desde a sua mais tenra infância dentro de um conjunto complexo e multiforme delineado pelos fatores sociais e históricos (OLIVEIRA, 2018).

Desse modo, perceber e valorizar a importância da língua na identidade cultural indígena significa antes de tudo compreender os conceitos que perpassam a nomenclatura identidade voltada ao cenário étnico. Assim sendo, a concepção de identidade cultural indígena está interligada à representação do que é “ser índio”, ao reconhecimento como membro e ao sentimento de pertencimento de determinada etnia, e a língua étnica faz parte desse processo de identificação.

Ferreira (2014), no entanto, esclarece que é inerente às culturas e línguas das sociedades humanas sofrerem mudanças ao longo do tempo, e que as sociedades étnicas, assim como qualquer outra sociedade humana, passam por esse processo natural característico a todas as civilizações. Ao entrar em contato com outras culturas, o índio adota alguns de seus costumes, no entanto, as mudanças ocorridas não fazem com que percam a sua identidade étnico-cultural e deixem de ser quem são, continuam sendo indígenas possuindo elementos que os diferenciam da sociedade não indígena.

Isto posto, Ferreira (2014) ainda enfatiza que não existe cultura estática e pura, ela é sempre o resultado de interações, trocas de experiências e modos de vida entre indivíduos e grupos sociais. Em consonância com esse autor, Oliveira (2018) aponta que o contato intercultural é uma prática de vida que admite a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades socialmente distintas, cuja base é o diálogo e a tolerância.

Deste modo, resultante do mundo moderno e cada vez mais global, o hibridismo cultural tem se tornado inevitável. A esse respeito, Burke (2003, p. 18) afirma que: “com a globalização planetária, não há mais como evitar processos de hibridização da cultura [...]”. De acordo com o autor, esse processo visto “[...] pelo viés positivo, é sinônimo de encontro cultural, encoraja a criatividade e apresenta-se como inovador[...]” (p. 55).

O termo “hibridização”, ora apresentado, é usado por Canclini (2011) no México, a fim de nomear situações que permitem a sobrevivência da cultura indígena em meio ao contato com outras culturas. No seguinte trecho, o autor atesta que o cruzamento entre as culturas (indígena e elite) resultaram em formações híbridas em todas as camadas sociais.

Los países latino americanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas (sobre todo en las áreas Mesoamericana y andina), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas. Pese a los intentos de dar a la cultura de élite un perfil moderno, recluyendo lo indígena y lo colonial en sectores populares, un mestizaje interclasista ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales. (CANCLINI apud KERN, 2004, p. 58).

Outrossim, Coelho (1997 apud KERN, 2004, p. 59), a partir dos pressupostos de Canclini, corrobora a definição de hibridização como: “o modo pelo qual modos culturais ou partes desses modos se separam de seus contextos de origem e se recombina com outros modos ou partes de modos de outra origem, configurando, no processo, novas práticas [...]”. Conforme exposto, o termo é visto de maneira bastante positiva, dado que se constitui em um tipo de mescla que renova a cultura, produzindo novos modelos de culturas e de identidades.

Assim sendo, o contato intercultural trouxe aos povos indígenas, ao longo da história, várias transformações culturais que instigam reflexões sobre o que é “ser índio”, na perspectiva do próprio indígena e, também, na sociedade não indígena. Bauman (2005, p. 83-84) afirma que: “A identidade [...], sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo que está havendo uma batalha. [...] A identidade é uma luta simultânea contra a dissimulação e a fragmentação: uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta de ser devorado”. Desse modo, o que resulta dessa batalha é uma identidade híbrida.

O que claramente se conclui dessas discussões é que, hoje, na pós-modernidade, os povos indígenas, por meio de muitas lutas, têm tido tímidas conquistas relacionadas aos seus direitos e continuam suas reivindicações quanto ao estabelecimento de suas terras, melhores condições de saúde e à educação diferenciada, concomitantemente aos seus

esforços para revitalizarem suas culturas, tradições, incluindo o fortalecimento das línguas étnicas. E a escola indígena, antes palco da repressão e da dominação, atualmente tem se mostrado como um instrumento fundamental no processo de formação identitária dos povos indígenas do Brasil (OLIVEIRA, 2018).

A educação indígena na cidade de Manaus

A educação indígena no âmbito da cidade de Manaus perpassa pela conquista do direito à Educação Escolar Indígena, que ganha força, em nível do estado do Amazonas, com a legislação que norteia essa educação diferenciada, a saber, as Resoluções Nº 99/97 do CEE/AM e a Resolução Nº 11/2001-CEE/AM, Art. 3 – Inciso III, que trata do “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas atendidas como uma das formas de preservação sociolinguística de cada povo”. A partir daí vieram muitos outros avanços até o estabelecimento em nível de município.

A implementação do ensino das línguas indígenas na capital, por sua vez, tem amparo legal em diversas leis, pareceres e resoluções, dentre esses documentos cita-se o Decreto Nº 8.396/2006, cujo objetivo é desenvolver atividades educativas que atendam às reivindicações dos povos indígenas e o cumprimento das políticas públicas voltadas à “Educação Escolar Indígena”, especificamente das etnias que vivem no Município.

É importante lembrar ainda o Decreto Nº 0090/2009, cujo propósito é a implantação de uma política pautada em projetos “societários dos povos e comunidades indígenas” que vivem na área de abrangência do Município de Manaus. Também o Decreto Nº 1.394/2011, que funda a categoria escola indígena, no âmbito da Educação Básica, através da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), implementada e coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED.

Essa conjuntura de leis, decretos e pareceres legalizados serviu como base ao desenvolvimento de propostas e diálogos sobre a educação destinada à população indígena no município de Manaus. Seu fortalecimento veio a partir do ano de 2002, quando a SEMED promoveu o evento intitulado “I Círculo de Palavras - Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada” (SOUZA; OLIVERA 2016, p.1).

Tratando-se especificamente de Manaus, a SEMED é a principal responsável pelo desenvolvimento das políticas educacionais voltadas a Educação Escolar Indígena na capital e comunidades adjacentes. Por meio de sua coordenadoria de Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI, organiza o ensino em nível da Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. Embora as nomenclaturas sejam bem similares e uma primeira leitura leva à compreensão de que tenham a mesma função e objetivo, a verdade é que são modalidades

diferentes. Segundo Mustafa (2018, p. 60), a diferença está justamente na forma como são disponibilizadas e desenvolvidas, contudo não se opõem, ao contrário, se complementam. Na verdade, esses dois tipos de educação são formas de reafirmação da identidade étnica entrelaçadas entre os saberes científicos e tradicionais.

A Educação Escolar Indígena é aquela em que se oferece o ensino regular com os componentes curriculares comuns ao ensino fundamental. Esta é desenvolvida em comunidades mais afastadas da capital e, em virtude da distância, possuem difícil acesso às escolas urbanas; nesses casos, são fundadas escolas nos assentamentos com o intuito de proporcionar os dois tipos de educação em turnos diferentes, ou seja, trabalha-se educação regular em um horário e educação indígena em outro. Os docentes que atendem à educação regular nesses locais são da SEMED, formados em curso superior e atuam na transmissão dos componentes curriculares da educação básica. Já os demais (da Educação Indígena) são membros da própria comunidade (MUSTAFA, 2018; LIMA, 2018).

No que diz respeito à Educação Indígena, esta é uma modalidade inserida dentro da Educação Escolar Indígena, que se refere exclusivamente ao ensino das línguas, saberes tradicionais e culturais das identidades étnicas. A ideia é valorizar os aspectos socioculturais e linguísticos “a fim de que os traços culturais dos povos indígenas se tornem cada vez mais proeminentes em suas comunidades” (MUSTAFA, 2018, p.70).

As comunidades indígenas situadas no perímetro urbano da cidade de Manaus ou em assentamentos próximos ofertam e desenvolvem somente a Educação Indígena, justamente pela facilidade ao acesso que essas comunidades têm às escolas do Município. As próprias comunidades organizam um local específico dentro do seu território com a finalidade de se trabalhar a Educação Indígena. Esse lugar, que antes era denominado pela SEMED de Espaço Cultural Indígena, agora se chama Centro Municipal de Educação Escolar Indígena. Em relação aos professores, são membros da própria comunidade, geralmente não possuem ensino superior, e o pré-requisito é que tenham o conhecimento e domínio tradicional, cultural e linguístico étnico. Uma vez escolhidos, cabe à SEMED viabilizar seu processo de contratação (MUSTAFA, 2018).

De acordo com Mustafa (2018), em conformidade com Lima (2018), atualmente há quatro escolas com educação escolar indígena localizadas nas áreas rurais e ribeirinhas da cidade que também oferecem a educação indígena no contraturno e dezoito Espaços Culturais Indígenas estabelecidos na capital e adjacências.

Ainda segundo os autores, infelizmente a Educação Indígena desenvolvida nesses centros de ensino não dispõe do mesmo apoio em termos de estrutura física, recursos e material didático por parte da Secretaria Municipal de Ensino em relação à Educação Escolar Indígena (que é regida por normas e ordenamentos jurídicos próprios), isso porque o

compromisso da SEMED está mais em termos do salário do professor, assessoria pedagógica e merenda escolar, essa última foi implementada em 2018. Nas ponderações de Lima (2018, p. 34), isso se dá pelo fato de que:

Esses espaços não têm nenhuma legislação específica para funcionamento, apenas recebem apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, como assessoria pedagógica [...]. Também, não sendo vinculados a nenhuma instituição, possuem autonomia própria e não estão sujeitos a normas e ordenamentos jurídicos.

Analisando as palavras do autor, fica clara a dificuldade em desenvolver a Educação Indígena nas comunidades urbanas, uma vez que, na sua totalidade, esbarram em outros obstáculos na questão de posse territorial; isso impede maiores investimentos em termos de políticas públicas para o estabelecimento de uma educação diferenciada e que se valorize todo o universo cultural e linguístico existente dentro de um grupo étnico que tenta manter viva sua língua e cultura nas gerações mais jovem mesmo diante dos impasses da era pós-moderna, digital e tecnológica vigente.

Embora com inúmeras intempéries, o fato é que a educação voltada ao conhecimento sociocultural e linguístico nas comunidades indígenas urbanas continua a caminhar em meio às mais variadas formas de ensino e aprendizagem, dentre elas cita-se o ensino da língua, da arte, do grafismo, da contação de histórias, da música etc. Todo o esforço se torna relevante quando o intuito é não deixar, principalmente, a língua e a cultura indígena desaparecerem em face do contexto de bilinguismo e multilinguismo que esses grupos enfrentam morando na cidade. Isso é um reflexo percebido sobretudo nas gerações mais jovens dentro de uma comunidade.

Portanto, percebe-se o papel da Educação Indígena como ferramenta de resgate, manutenção e cuidado com a valorização da cultura indígena, considerando seus aspectos socioculturais, identitários e linguísticos. Ela se torna fundamental e mola propulsora de estímulo na revitalização de tudo que remete à origem desses povos, principalmente no que diz respeito à língua indígena, haja vista ser principalmente através dela que os grupos étnicos expõem suas culturas e tradições, contudo, para que isso aconteça, é necessário que haja falantes do código linguístico. Como afirma Calvet (2002, p.12), “Ora, as línguas não existem sem as pessoas que a falam e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

Escola Kokama na comunidade Parque das Tribos: historicidade, educação e ensino

Para construção desta seção foi feita pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, dentre elas destaca-se a dissertação

de Mestrado intitulada *As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: Um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama*, de Mustafa (2018), e o documentário produzido para o Projeto Globo Class, feito em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas e a Universidade de Maryland – EUA, que descreve de forma detalhada toda a dinâmica histórica, educacional e de ensino da escola Yapiuna Kokama, também chamada de espaço cultural indígena Kokama.

A escola Yapiuna Kokama fica na segunda etapa do Parque das Tribos, uma comunidade indígena multiétnica com mais de 20 etnias localizada na zona oeste da cidade de Manaus - AM. A comunidade, assim como outras instaladas na cidade, luta perante o governo e os órgãos públicos do estado e do município pelo direito legal da posse do território em que residem.

A escola Kokama ainda não possui registro formal de reconhecimento emitido pela SEMED, mas já está em pleno funcionamento há cerca de três anos. Porém, por conta desta “informalidade”, segundo o professor do centro de ensino, Silvânio Brandão, não recebe qualquer apoio ou suporte dos órgãos competentes. Os responsáveis pelo espaço tentam se organizar, fazendo controle de quem frequenta o local, para pleitear junto à SEMED a sua legalização educacional, que, no caso, é a Educação Indígena (MUSTAFA, 2018).

O espaço de ensino Kokama foi criado por uma das líderes da comunidade, Lucenilda Albuquerque, da etnia Kokama, mais conhecida como Lutana por ser muito aguerrida nas causas indígenas. O desejo e a necessidade de se comunicar na língua Kokama em algumas ocasiões perante a sociedade não indígena e até mesmo na própria comunidade impulsionou a líder a buscar o aprendizado da língua, que perdera ainda criança, pelo fato de ter vindo morar na cidade de Manaus desde sua mais tenra infância.

Lutana cedeu o espaço da frente de sua casa e juntamente com o professor Silvânio Brandão que, de forma voluntária, começou o trabalho de ensino e aprendizado da língua e saberes da etnia Kokama direcionado não só a ela, como para todos da comunidade que partilhassem do mesmo interesse em aprender o idioma e a cultura dessa etnia. Com ajuda de moradores da própria comunidade e de outros parceiros, conseguiram contribuição de material para construção de uma cobertura em frente à sua casa, a doação de algumas cadeiras, um quadro branco e poucos materiais escolares permitiram que iniciassem o trabalho de resgate da língua dentro da comunidade Parque das Tribos.

Quanto ao professor da escola Kokama, Silvânio Brandão, este pertence à etnia Kokama, nasceu na cidade de Santo Antônio do Içá, no Alto Solimões, que, como ele afirmou, “é o berço do povo Kokama”; veio para Manaus em busca de estudo. Não reside no Parque das Tribos, e lá trabalha como voluntário. Com a ajuda dos alunos e amigos consegue auxílio

financeiro somente para o transporte. Tem um bom domínio de sua língua materna, o que o lhe dá enorme satisfação, conforme seu próprio depoimento.

Tenho muito orgulho e até o último dia que eu morrer e vou continuar falando porque é muito importante pra nós povo Kokama, poder falar nosso idioma, infelizmente tem muitos povos que não tem mais sua língua como os Baré que adotaram o nheengatu e nós temos a nossa e até hoje e eu sei que ela vai permanecer se a gente continuar falando e lutando ela vai continuar viva. (ENTREVISTA, JUNHO, 2017)

A fala do professor deixa claro o anseio tanto pela permanência como pela disseminação da língua. Apesar de não ter formação pedagógica, o educador conta com a ajuda de alguns amigos da sua ou outras etnias para participar de alguns cursos de formação oferecidos pela SEMED.

A escola Kokama possui cerca de vinte alunos matriculados, dentre os quais constam crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos: doze são da etnia Kokama, dois da etnia Sateré Mawé, um da etnia Apurinã, três da etnia Tikuna e dois da etnia Mura; e todos com interesse no aprendizado da língua. O espaço cultural funciona aos sábados das 9h às 11h, embora não de forma regular, pois depende da disponibilidade do professor, da dona da casa e até mesmo das programações na comunidade. Provavelmente, por conta dessa falta de regularidade das aulas, a frequência dos alunos é oscilante.

Os alunos trazem seus próprios materiais, como caderno, borracha, lápis e caneta. O professor trabalha com auxílio de poucos materiais adquiridos em algumas formações das quais participou, utiliza um dicionário Kokama-Português, uma cartilha que trabalha palavras e frases e um livro de canto, todos em sua língua de origem.

Após providenciarem a estrutura física, professor e alunos criaram o símbolo do espaço Kokama, um desenho do pássaro japiim (na língua Kokama recebe o nome de *Yapiuna*), bem conhecido no Norte e Centro-Oeste do Brasil (PENNAFORTE, 2010). Essa ave chama atenção por reproduzir o canto de outras como das araras, tucanos e até mesmo de certos mamíferos, entre eles, as ariranhas. “Escolhemos o pássaro Yapiuna porque ele é um pássaro muito inteligente, aprende tudo muito rápido, o que ouve, imita todos os outros pássaros, ele tá bem no centro dos nossos grafismos Kokama”, comenta o professor. A Figura 1 mostra o símbolo e a estrutura física da escola.



Figura 1: Símbolo e estrutura física da escola Yapiuna Kokama
Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Os alunos aprendem, vão tomando conhecimento da língua por meio das estratégias utilizadas pelo professor. Com a abordagem de temas diversos como natureza, culinária, grafismo, danças, música etc., introduz-se vocabulário básico sobre os números, cores, partes do corpo, dentre outros, o docente procura focar na comunicação justamente para que os alunos consigam se expressar dentro e fora da comunidade na língua Kokama, quando for necessário.

As aulas de comunicação são desenvolvidas por meio da escrita, leitura e prática oral. O professor, de forma muito carismática, começa as aulas com um bom dia na língua Kokama e solicita que os alunos façam o mesmo com ele e com os demais colegas, o intuito é que os estudantes consigam fixar bem os termos e frases que lhes são apresentadas.

Utilizando com muita frequência o quadro, o professor escreve expressões corriqueiras de uso quanto aos modos de apresentações e saudações. Depois de copiarem no caderno, o docente orienta a pronúncia de todo conteúdo e os discentes, além da leitura, praticam em forma de diálogo o que lhes é exposto. O professor tanto explica os termos quanto estimula a prática oral com os alunos.

A mesma técnica se aplica às aulas presenciais a respeito do vocabulário sobre as partes do corpo, dos números e das cores. Nessas duas últimas, observou-se que os alunos treinavam a idade e as cores que mais gostavam. Ao final, todos cantam uma música em língua Kokama e se despedem utilizando expressões de “adeus” e “até logo” no idioma estudado.

A preocupação com a competência e desempenho linguístico do professor para com seus alunos é latente, bem como o contentamento em saber que seu trabalho tem gerado resultados satisfatórios na turma independente da etnia que pertencem. Notou-se ainda que o intuito do professor é focar bastante nas saudações e forma de apresentação, conforme suas palavras:

É muito importante o indígena saber se comunicar na sua língua, dizer seu nome, um bom dia! boa tarde! Porque é uma forma de provar que você sabe falar, também de afirmar e deixar sua identidade mais forte, porque se a gente vai em algum lugar e uma pessoa pergunta se a gente é indígena e pede pra gente falar alguma coisa na nossa língua e a gente não sabe, fica difícil, né? Quando eu cheguei lá eles não sabiam dizer nada, então eu foquei muito nessas palavras e isso eu sei que eles já aprenderam, isso foi um grande aprendizado e avanço para quem não sabia nada, ainda mais os alunos de outras etnias, fico muito feliz de ver que eles se interessam, querem aprender a língua ainda que não seja a deles, porque como eu falei tem alguns deles que não tem mais seu idioma e adotaram o nosso, né? (ENTREVISTA, ABRIL, 2017).

Desta feita, percebe-se que a construção da identidade está intrinsecamente vinculada à língua falada, porém não apenas como um veículo de transmissão de informação, mas sendo, sobretudo, instrumento de identificação. Essa tentativa de resgate e alfabetização na língua étnica rumo à reafirmação identitária não deixa de revelar os impasses entre o eu e o mundo exterior amplo e diversificado que possa corroborar nesse processo, até como uma forma de resistência e diferença em relação a sociedade não indígena que de forma inegável exerce forte influência em muitos aspectos nos povos indígenas, dentre eles a língua (MUSTAFA, 2018).

Não muito distante ao pensamento de Mustafa (2018), Meliá (apud CASSULA et al. 2011) aclara que, na educação indígena, estimular o aluno a expor-se oralmente em sua língua de origem fortalece tanto o código quanto perpetua a memória, inclusive de tradições orais, como a indígena. Nessa perspectiva, os saberes transmitidos aos mais jovens representam formas próprias de resistência ou de mudança. Assim, na escola ou espaço cultural indígena, é importante valorizar as práticas de oralidade em língua indígena, uma vez que estes são lugares de transmissão e aquisição de conhecimentos tradicionais.

A Figura 2 destaca alguns momentos da prática pedagógica desenvolvida na escola.



Figura 2: Momento Pedagógico no Espaço Yapiuna Kokama
Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Percebeu-se uma participação ativa tanto dos alunos da etnia Kokama quanto de outros grupos étnico em todas as atividades proporcionadas. Sobre esse contato interétnico, um dos alunos (de etnia Apurinã) fez questão de explicitar que “a etnia A não é mais importante que a etnia B, somos todos parentes, estamos aprendendo a língua Kokama porque gostamos, mas respeitamos a origem de cada um de nós e não é porque eu estou aprendendo a língua Kokama que vou deixar de ser da minha etnia”. Outra complementa:

Aqui não tem só uma etnia. A gente estuda a língua Kokama mas ao mesmo tempo consegue aprender a língua Tikuna com nosso parente e colega da classe Tikuna, o Nheengatu porque aqui tem Tikuna, Sateré, então é importante a gente ir conversando na língua e aprendendo um com o outro e resgatando o uso da língua aqui, mas sempre respeitando a origem de cada um e assim a gente vai convivendo. (ALUNA DA ETNIA KOKAMA, MAIO, 2017).

As assertivas dos alunos demonstram que compartilhar a língua e os saberes de forma interétnica ou híbrida não é problema, pelo contrário, estimula o fortalecimento das identidades e respeito mútuo. Neste sentido, Bauman (2005) afirma ser importante o cruzamento das identidades, pois gera reflexos positivos em cenários de hibridismo cultural, principalmente em possíveis situações de conflitos.

Isso implica dizer que contextos híbridos conclamam o respeito pela identidade do outro que, conforme Bauman (2005), é articulado por um “acordo de cavalheiros”, neste caso, o do respeito, pois conviver considerando a alteridade faz com que as interações transcorram com mais fluidez, assim os atritos conseguem ser contornados com mais facilidade, logo as regras coletivas que versam sobre um caráter harmônico tornam-se proeminentes dentro de um grupo facilitando o surgimento da identidade considerada líquida, fluindo como um rio e moldada pelas experiências de troca.

Em relação ao interesse dos alunos de outras etnias aprenderem a língua, cultura e saberes de uma etnia diferente da sua, no caso Kokama, constatou-se que na sua maioria está vinculada a questão de afinidade, curiosidades ou apreciação pela identidade e cultura do outro, conforme relata um aluno Sateré: “Eu me interessou em estudar a língua e cultura Kokama porque gosto e acho esses meus parentes legais e também acho a língua bonita e fácil de aprender”. Participando do diálogo, outro aluno se diz cativado em aprender a língua e frequentar a escola pelo fato de não possuir mais sua língua e se identificar com a cultura Kokama: “Eu não tenho mais a minha língua e resolvi adotar a língua e costumes Kokama como meus também, assim eu aprendo com eles e eles comigo”.

Neste sentido Homi Bhabha (2010) declara que situações de bilinguismo e multilinguismo (como é o caso da escola Kokama)

faculta a formação de um sujeito culturalmente híbrido, já que através do contato, valores são compartilhados pelas histórias e línguas que se cruzam desencadeando representações sociais inovadas em uma nova concepção identitária. Esse cenário condiz com a realidade dos indígenas citadinos que, imersos em outros espaços, são interpelados a ressignificarem suas origens e projeções dos seus sistemas de referências simbólicas e a Educação Indígena certamente é um deles.

É importante ressaltar nesse cenário a representatividade da própria escola Kokama, que exerce papel fundamental na troca e compartilhamento da linguagem, além do espaço físico propriamente dito, consegue ser alocada como um ambiente de pertencimento facilitador de reflexão dos etnoconhecimentos, lócus de diálogo intercultural, onde as culturas e as línguas indígenas passam a ser valorizadas de forma híbrida. Couto (2012, p. 66) comenta que casos como este o espaço “leva os indivíduos a interagirem entre si”.

Nesse mesmo viés, Canclini (2011, p.174) assegura que os lugares ou espaços de encontros coletivos de diferentes classes, etnias e nações no contexto urbano são abertos aos “cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam”, isso faculta com que “a memória interaja com a mudança, que os heróis nacionais se revitalizem graças à propaganda ou ao trânsito” (p. 180), situação essa vivida pela escola Kokama, inserida no perímetro urbano, se permite ser um local de aprendizado híbrido em múltiplos aspectos sociais e linguísticos.

Sendo assim, fica claro que a Educação Indígena exerce papel relevante e extremamente positivo quando também vivenciada em situações de contato. Cenários de aprendizado multiétnicos permitem mecanismos identitários passíveis de preservar saberes, práticas e realidades multilíngues, assim como projetos para o futuro de uma existência étnica, que tende a ficar cada vez mais heterogênea em ambientes comuns de compartilhamento e pertencimento coletivo, como a própria comunidade e escola Kokama onde foi realizado esse estudo.

Considerações finais

No transcorrer desta pesquisa, pôde-se conhecer e compreender o funcionamento da escola indígena Yapiuna Kokama: a sua história, as suas dificuldades de funcionamento, seu papel sociocultural, a práxis pedagógica do professor indígena e o processo de fortalecimento da língua e da cultura étnica. Desta maneira, foi possível não só compreender a realidade educacional desse grupo interétnico, mas também evidenciar a luta dos povos indígenas citadinos, residentes no Parque das Tribos, no que se refere ao fortalecimento identitário, cultural e linguístico por meio de uma educação escolar diferenciada. De igual modo, a partir do estudo realizado, conseguiu-se ainda compreender como acontece o fenômeno do hibridismo e compartilhamento da cultura

e língua étnica dentro desse espaço de aprendizagem, uma vez que alunos de diferentes grupos étnicos se reúnem para estudar a língua e a cultura Kokama.

Isto posto, constatou-se que a Educação Indígena sofre pela falta de material didático tanto para o professor como para o aluno, de um livro didático próprio da etnia, de apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e de uma escola com estrutura física adequada. Enquanto aguarda com avidez e luta o registro formal junto à secretaria supracitada, a escola permanece funcionando em uma área com cobertura feita de madeira do próprio local, com as laterais abertas e chão feito de cimento. Os recursos utilizados pelo professor limitam-se a um quadro branco, pincel, lápis e apagador, todos doados, e poucos materiais didáticos adquiridos em algumas formações das quais participou, sendo estes: um dicionário Kokama-Português, uma cartilha que trabalha palavras e frases e um livro de canto, todos em sua língua de origem.

No que se refere à proposta pedagógica e didática, todo o trabalho está voltado para a valorização da língua. O professor busca estimular o aprendizado de conhecimentos básicos sobre a língua Kokama, como o ensino de formas de cumprimento: “Como vai você? Bom dia! Boa tarde!, etc.”, cantar e escrever pequenas frases e palavras como nome de frutas, de lugares, de objetos domésticos, tais práticas corroboram para fortalecimento da identidade étnica de cada um, isto é, a aquisição da língua étnica tem contribuído para o sentimento de “pertencimento” à uma comunidade indígena como um todo.

Já no que diz respeito ao contato interétnico entre os alunos, ficou evidente que isso não é um problema, mas algo positivo, uma vez que compartilham os saberes tradicionais, dentre eles a língua, o grafismo, as músicas e as danças. Dessa forma, essas relações são estabelecidas com muito respeito pelas diferenças étnicas de cada um, estabelecendo-se assim um harmonioso relacionamento entre as várias etnias e interesse ao aprendizado da língua do outro. Por conseguinte, o que resulta desse contato intercultural é a formação de uma identidade híbrida, sendo esboçada uma nova representação do que é “ser índio” que se contrasta com a visão mítica disseminada pelos europeus e que perdura até os dias de hoje.

Conclui-se, então, que o processo de construção da identidade social e cultural dos alunos da escola Yapiuna Kokama é concebido especialmente por meio da língua, visto que esta reflete a subjetividade e a história de cada etnia ali representada. Sendo a língua para este pequeno grupo interétnico o elemento chave e indissociável de sua raiz identitária étnica, ou seja, é elemento da cultura e da afirmação identitária.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010

BRASIL, Ministério da Educação. *Cadernos Secad. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 14.05.2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução *CNE/CEB n. 03*. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, Brasília: MEC,1999.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes nacionais para educação no Brasil.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF,1998.

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: Uma introdução crítica*. Tradução Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: UNESP, 2011.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. Pesquisa quantitativa e qualitativa em sociolinguística: dadaísmo metodológico? *Cadernos de Letras da UFF*, n. 46, p. 143-156, 2013.

COUTO, Hildo Honório do. *Linguística, Ecologia e Ecolinguística: Contato de línguas*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FERREIRA, Ana Paula Moratori. A Manutenção da Identidade Cultural do Indígena Brasileiro em Face da Globalização. *Revista Eletrônica Machado Sobrinho*, v. 4, p. 1-7, 2014. Disponível em: www.machadosobrinho.com.br/revista_online/publicacao/.../Artigo02REMS8.pdf. Acesso em 12 abr. 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

HELENALDA, Nazareth. *Curso Básico de Estatística*. São Paulo: Atlas, 2000.

KERN, Daniela. O conceito de hibridismo ontem e hoje: Ruptura e contato. *MÉTIS: história & cultura*, v. 3, n. 6, p. 53-70, jul./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1158>. Acesso em 12 ago. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Ademair dos Santos. *Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na escola Puranga Pisasú do rio Negro*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2018.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANAUS/PMM. *Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011*. Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal de Manaus. Diário Oficial do Município de Manaus, 30/11/2011. Manaus, 2011.

_____. *Decreto n. 90/2009*. Cria Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI). Manaus: Rede Municipal de Ensino, 2009.

_____. *Decreto nº 8.396, de 20 de abril de 2006*. Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções de Confiança da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e adota outras providências. Manaus, 20 de abril de 2006.

MUSTAFA, Amanda Ramos. *As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: Um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama* 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2018.

MUSTAFA, Amanda Ramos; OLIVEIRA, M. A.; XAVIER, A. C. et al. *Hibridizações e Compartilhamento no uso da linguagem entre alunos de diferentes grupos étnicos do espaço cultural indígena Kokama no Parque das Tribos em Manaus*. Direção: Global Classroom. Produção: Amanda Ramos Mustafa e

Marileny de Andrade de Oliveira. Universidade do Estado do Amazonas, 2017. 25min. Disponível em: <https://youtu.be/LINKHxlH-SQ>.

CASSULA, Marcella Hauanna; BERNARDINO, Mariana Mendonça; FAUSTINO, Rosângela Célia. *A importância da oralidade na escola indígena*. Congresso Nacional de Psicologia (Conpe), Universidade Estadual de Maringá, de 03 a 06 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/pdf>>. Acesso em 22 nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Marileny de Andrade de. *Escola de Tururukai Uka: Uma análise do papel da escola na formação da identidade linguístico-cultural dos Kambeba*. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2018.

PENNAFORTE, Flávia. *Japiim - Ninhos de japiins encantam observadores no rio Pedreira*, 2016. Disponível em: <<http://helidapennafort.blogspot.com/2010/11/japiim-ninhos-de-japiins-encantam.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SOUZA, A. S. D.; OLIVEIRA, J. C. A implantação da educação escolar indígena no município de Manaus: avanços e possibilidades. 2010. *Anais...* SBPCNET. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3551.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2000.

VERGARA, Silvy Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2004.

O antagonismo da entidade-rio no imaginário construído em *Histórias do Rio Negro*, de Vera do Val

Jandir Silva dos Santos (PPGL/UFAM)³⁴
Cassia Maria Bezerra do Nascimento (PPGL/UFAM)³⁵

Introdução

Há lugares no mundo que preservam resíduos de sua antiguidade primordial, uma atmosfera que atravessa eras e ainda tem o poder de nos fazer olhar para a natureza e perceber ali uma força desconhecida, que nossa sensibilidade, com assombro, compreende melhor do que nossa racionalidade. Aos que moram às margens do rio Negro, essa é não só uma verdade familiar, mas cotidiana, palpável.

Um dos principais afluentes do rio Amazonas, o rio Negro é célebre por inspirar, no imaginário dos que vivem à vista de suas águas sombrias, narrativas cheias de segredos ancestrais, que falam do gigantesco curso d'água como uma entidade poderosa, uma criatura que já estava aqui quando o mundo era novo, que viu o nascer da noite e domina a arte mágica da metamorfose. Seus dons agraciam os homens com uma mesa farta e comércio próspero, mas também os assombram com relatos de seres sinistros ocultos em sua correnteza, manifestações do rio-macho que toma o que for de seu desejo em troca de seus favores, o que inevitavelmente estabelece entre ele e o ribeirinho uma relação antagônica.

São essas histórias que cativaram a paulista Vera do Val a tal ponto que levaram a escritora a apropriar-se de elementos desse imaginário e ficcionalizar suas percepções dos povos ribeirinhos que habitam as beiras do Negro. Desse experimento, surgem suas *Histórias do rio Negro*, que se não podem ser tomadas como representação do modo de vida das pessoas às quais se refere, deixa ainda evidente algumas expressões de seus saberes tradicionais, inclusive as narrativas folclóricas sobre a entidade-rio que servem de matéria-prima para os contos que compõem a obra. Contudo, nem do Val nem os ribeirinhos da região amazônica foram os únicos a cultivar com suas narrativas uma força primordial como é o rio Negro.

Percursos podem ser traçados entre o conteúdo dessas histórias e aquelas contadas pelos antigos povos da península ibérica, expressões da cultura greco-romana que ainda sobrevivem, de modo tão forte, no mundo ocidental. Nessas paragens, muito antes de que a região amazônica viesse a ser conhecida pelo conquistador europeu, já se ouvia de batalhas entre velhos deuses-rios e heróis destemidos, relatos com os quais o ribeirinho do rio Negro certamente poderia ver-se descrito, ainda que sob as circunstâncias de um tempo-lugar completamente diferente do seu.

34. Autor. Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Bolsista FAPEAM. Contato: jan.fne@gmail.com.

35. Orientadora. Doutora em Sociedade e Cultura pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, docente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Contato: cassiamnascimento@gmail.com.

O processo de estabelecer tais percursos é descrito pela teoria da residualidade, que aqui será abordada do ponto de vista de Torres (2001), que discute o conceito residual de imaginário, a partir do qual podemos observar paralelismos entre as histórias nas quais os antigos ibéricos batalhavam com os deuses-rios, compiladas por autores como Commelin (1988), Franchini e Seganfredo (2005) e Bulfinch (2006), e os contos de Vera do Val, que retratam os episódios folclóricos dos povos do rio Negro sob o prisma do exotismo. Abordar sobre o antagonismo entre o rio e o homem em alguns desses paralelismos é o objetivo deste texto.

Veremos aqui como a entidade-rio, que rivaliza com Hércules pela mão da princesa Dejanira, que desafia Aquiles em um combate singular e tenta devorar Ulisses sob a forma do ciclope Polifemo, emerge também do rio Negro para amaldiçoar o protagonista anônimo do conto “Águas” com uma velhice desprovida de seus favores; como, em “Rodamundo”, devora três dos filhos desse mesmo personagem e enfeitiça o quarto a perder-se no mundo; em “A cunhã que amava Brad Pitt”, ele aparece não como inimigo direto do homem, mas como objeto de maior desejo da pobre Luzilene, incapaz de resistir aos poderes da entidade ancestral; e finalmente, vemos seu desejo ser apaziguado pelo sacrifício da protagonista também anônima de “Curuminha”, o que encerra seu ciclo antagônico.

Após a discussão entre as semelhanças de tais episódios, veremos como dois imaginários distintos, representados com relativa precisão nas passagens de narrativas greco-romanas e nos contos exóticos de Vera do Val, separados por abismos, tanto no espaço quanto no tempo, apresentam traços paralelos, ambos compondo uma mesma natureza complexa para a entidade-rio: manifestação masculina que provê ao mesmo tempo em que toma, viola e fertiliza, abençoa e assombra, cria na mesma frequência com que destrói.

O rio Negro e o imaginário: o que nos contam as histórias

“Ao longo da maior parte da história humana, ‘literatura’, tanto prosa como poesia, era algo contado, não escrito — ouvido, não lido”. Assim, Angela Carter iniciou a nota introdutória de um de seus compilados de contos de fadas, publicado no Brasil como *103 contos de fadas* (2012). O que a autora estabelece é uma conhecida relação entre nossas narrativas orais e aquelas que mais tarde viriam a se tornar matéria registrada, impressa, derivadas de um conhecimento popular cuja idade não se pode medir.

É interessante a observação de Carter antes que fale de contos de fadas que compilou, pois é exatamente dessa forma que leremos os contos de Vera do Val em *Histórias*: como histórias de fadas, mesmo que não se trate de narrativas sobre as criaturas aladas diminutas nascidas do folclore europeu.

Segundo Tolkien (2010, p. 16, grifo do autor):

A definição de histórias de fadas – o que é ou deveria ser – não depende portanto de qualquer definição ou relato histórico sobre elfos ou fadas, mas sim da natureza do *Belo Reino*, do Reino Perigoso e do ar que sopra nessa terra. Não tentarei definir isso nem descrever diretamente. Não é possível fazê-lo. O Belo Reino não pode ser capturado numa rede de palavras, porque uma de suas qualidades é ser indescritível, porém não imperceptível.

O que do Val faz ao ficcionalizar suas impressões acerca de um estilo de vida ribeirinho é exatamente isto: definir um espaço no qual a fantasia é permitida, onde se mistura aos assuntos humanos e se torna algo vivo, não irreal. A autora cria com os elementos do imaginário amazônico seu próprio *Fäerie* (o Belo Reino do qual Tolkien fala):

Faërie é por excelência o espaço da fantasia, devendo concorrer para a “(...) manutenção da incerteza e da ambiguidade entre o natural e o sobrenatural (...)”, isto porque os textos inseridos no gênero fantástico apresentam um mundo de certa forma insólito, aberrante, inimaginável, onde foram abolidas ou alteradas algumas categorias do real. O ideal, segundo Filipe Furtado, será a construção de um espaço híbrido, nem demasiado extraordinário e fantástico, nem demasiado cotidiano e familiar (RAPOSEIRA, 2006, p. 23-24, grifo da autora).

Tal espaço mágico na obra é interessante não apenas por seu valor literário próprio, mas por trazer à ficção uma expressão (ainda que exótica) da experiência tradicional ribeirinha, uma vez que há a apropriação de traços imaginários, que, segundo a teoria da residualidade, revela manifestações culturais pontuais:

[...] depreende-se que o vocábulo *imaginário* está mesmo relacionado às imagens que um determinado grupo de certa época faz de si e de tudo o que está à sua volta; ou seja, *imaginário* é o modo como um grupo social enxerga ou pensa o mundo em que vive; o modo como (re)age a algo, como sente (no sentido mais amplo da palavra *sentir*) e como percebe tudo aquilo que lhe afeta (TORRES, 2001 p. 70, grifo do autor).

No *Fäerie* amazônico configurado pela perspectiva exótica de Vera do Val, uma entidade em especial assume o centro das narrativas, pois as comunidades ribeirinhas são assim adjetivadas por serem definidas pela presença de tal força: o rio Negro, onipresente no imaginário da região Norte do país.

O Rio Negro está descrito por Serrano e Sanz (1993) como o segundo rio mais importante do Estado. [...] Sua nascente fica na Colômbia, na região de Popaiã, de onde sai para percorrer seus 1551 quilômetros, até se encontrar com o Rio Solimões e se tornarem o Rio Amazonas. Dos rios amazonenses, é o Negro que

possui o maior aglomerado de ilhas, o arquipélago de Anavilhanas, verdadeiro labirinto onde se perdem pilotos experimentados. Abaixo do arquipélago, fica a imensa baía de Boiaçu, onde a lenda coloca a morada da Cobra Grande (<<búia>> = cobra; <<açu>>: grande), que tem muitas versões (MARINHO, 2015, p. 37).

A descrição do rio dada por Marinho já revela a natureza mítica atribuída às suas águas escuras. Krüger (2011), ao trazer a narrativa desana acerca do nascimento da Noite, revela relações desta tanto com a figura do rio-serpente quanto com a do rio-macho.

A história da conquista da noite tem a seguinte sequência, que resumimos. Acordado pela mulher a fim de atender os visitantes, o velho Ñami foi primeiramente tomar um banho. À beira do rio, “levantou a mão até sua cabeça, segurou com ela os cabelos e puxou para cima a sua pele. Por dentro, ele estava jovem. (...) Na volta do banho, ele não era mais velho: era moço mesmo”. Sem opor resistências, prometeu dar às gentes o objeto desejado, desde que fossem capazes de observar os ritos a que iria proceder. Dito isso, dirigiu-se ao quarto, onde arrastou e açoitou uma grande mala, na qual se continha a noite, ao mesmo tempo em que cantava (KRÜGER, 2011, p. 104).

O autor ainda traz o registro do conto mais tradicional a associar a Noite à serpente-rio:

[...] no qual a filha da Cobra-Grande, casada com um moço que tinha três escravos, ao ser chamada para dormir com o marido, responde-lhe da seguinte forma:
 - Ainda não é noite.
 O moço disse-lhe:
 - Não há noite; somente dia.
 A moça falou:
 - Meu pai tem a noite. Se queres dormir comigo, manda buscá-la lá, pelo grande rio.
 O moço chamou os três fâmulos; a moça mandou-os à casa de seu pai, para trazerem um caroço de tucumã (KRÜGER, 2011, p. 104).

Em ambos, percebemos o mesmo *topos*: uma serpente-macho, representada por Ñami e pela Boiuna (ela é referida como *pai* no trecho acima), com íntima relação com o rio. Dotada do poder da metamorfose, a entidade assume um conjunto de formas oscilam entre o feminino e o masculino. Ao tornar-se macho, associa-se tanto à fertilização (o Boto) quanto à destruição (a Boiuna).

Assim é descrita a Boiuna do *Dicionário do Folclore Brasileiro* (1999):

Cobra escura, a Mãe-d'água, de tanto destaque no folclore amazonense por transformar-se em as mais disparatadas figuras: navios, vapores, canoas... Ela engole pessoas. Tal é o rebojo e cachoeiras que faz, quando atravessa o rio, e o ruído produzido, quanto tanto recorda o efeito da hélice de um vapor. Os olhos quando fora d'água semelham-se a dois grandes archotes, a desnortear até o

navegante. [...] Não se torna moça ou rapaz para seduzir gente. Ataca para matar, sem a menor intervenção sexual (CASCUDO, 1999, p. 173).

Quanto ao Boto:

O boto seduz as moças ribeirinhas aos principais afluentes do rio Amazonas e é o pai de todos os filhos de responsabilidade desconhecida. Nas primeiras horas da noite transforma-se num bonito rapaz, alto, branco, forte, grande dançador e bebedor, e aparece nos bailes, namora, conversa, frequenta reuniões e comparece fielmente aos encontros femininos. Antes da madrugada pula para água e volta a ser boto (CASCUDO, 1999, p. 181).

No *Fäerie* de Vera do Val, essas duas manifestações da entidade-rio não aparecem de formas tão distintas: provocando a ambição dos homens, o rio os destrói; instigando o desejo das mulheres, causa sua ruína. Sua representação sustenta a tensão entre esses dois aspectos até então distintos, em uma relação de complexidade.

Assim na Amazônia como na Grécia

A mitologia greco-romana, tão presente na cultura ocidental, é povoada de seres, criaturas e heróis que, graças aos veículos de mídia, gozam de uma popularidade considerável, mas isso se deve somente à permanência de seus elementos no imaginário eurocêntrico.

Tal expressão cultural também coloca os rios entre as potências naturais que, antropomorfizadas, também interagem com o mundo humano. Eles estão para a região ibérica da mesma forma que o rio Negro está para os povos ribeirinhos das planícies amazônicas. Essa semelhança, residual em sua raiz, é curiosamente descrita por Commelin (1988, p. 116) da seguinte forma:

Por uma ficção graciosa, permitida aos poetas, Virgílio [...] reuniu mesmo em uma só gruta, na nascente do Peneu, na Grécia, todos os Rios da terra. Daí eles brotam com grande ruído e partem em diversas direções, por canais subterrâneos, para ir levar a todas as regiões do mundo, com suas águas benfeitoras, a vida e a fecundidade.

Compreendidos também como deuses menores (em oposição aos olímpicos, os deuses maiores), os rios são dotados de atributos particulares aos quais costumam ser associados: “Os artistas e os poetas representam geralmente os Rios sob a figura de velhos e respeitáveis símbolos da sua antiguidade, com a barba espessa, a cabeleira longa e rojante, e uma coroa de junco na cabeça” (COMMELIN, 1988, p. 116). Da mesma forma que o rio-macho aparece também na cultura greco-romana, da mesma forma que na dos povos amazônicos, vemos do mesmo modo a partilha de outro aspecto em comum, a metamorfose, dadas aqui como representações artísticas:

Representam-nos algumas vezes sob a forma de touros, ou simplesmente com chifres, para exprimir o mugido das suas águas, ou porque os braços de um rio lembram os cornos do touro. [...] Algumas vezes os Rios de cursos sinuosos são representados sob a forma de serpentes. E às ribeiras, que se não vão diretamente atirar ao mar, dá-se preferência a figura de uma mulher, de um rapaz imberbe, ou mesmo de uma criança (COMMELIN, 1988, p. 116-117).

Aqui, será destacada a faceta masculina das manifestações dos deuses-rios ibéricos, e de que forma seus atributos podem ser comparados, no próximo item, às narrativas de Vera do Val em seu retrato exótico do imaginário amazônico. Havendo a impossibilidade de discorrer sobre cada episódio da mitologia greco-romana a trazer a figura do rio-deus, elegemos três momentos em que tal entidade se mostra antagônica ao homem, como do conflito entre o rio Aqueló³⁶ e o famoso Hércules, da disputa entre o rio Escamandro e o herói Aquiles e do estratagema usado por Ulisses para ludibriar o ciclope Polifemo.

Conforme nos contam Franchini e Seganfredo (2005), ao prometer à sombra do falecido Meleagro que casaria com sua irmã, Dejanira, após tirar Cérbero, o cão infernal, do submundo, o semideus Hércules disputou com Aqueló, o rio mais antigo da Grécia e então noivo da moça, o direito de casar-se com ela. Num embate corpo a corpo, ambos lutaram, e imediatamente o rio, na forma de um homem velho e robusto, sentiu a diferença entre as suas forças e as de Hércules, que já eram bem famosas por toda a Grécia. Em uma tentativa de vencê-lo, Aqueló recorre aos estratagemas da metamorfose para medir forças com o filho de Zeus: primeiro, assume a forma de uma enorme serpente, mas Hércules o teria escarnecido, afinal, matara duas ainda infante, obrigando Aqueló a transformar-se em touro. Com as mãos nuas, Hércules lhe parte um dos cornos e o deita sobre a terra, atirando-o nas correntes do rio Toas, o que garante a vitória ao herói. De posse do chifre partido, as Náiades, ninfas do rio e testemunhas do embate, encheram-no de flores e criaram a primeira cornucópia, símbolo de fertilidade e abundância.

Os mesmos autores narram também a vez em que Aquiles, herói famoso por seu papel ativo na guerra de Tróia em favor dos gregos, atirou suas vítimas nas correntes do rio Escamandro, em tamanha quantidade que, enojado com a poluição com a qual o herói o maculava, o rio ergueu-se para confrontá-lo. Também sob a forma de um ancião, Escamandro ordenou que suas águas devolvessem a Aquiles o sangue de seus inimigos, erguendo sua correnteza carregada de restos humanos e armas contra o herói. Embora, como Hércules, Aquiles tivesse sangue divino (era filho de Tétis, divindade marinha) e tivesse sido banhado com as águas do Estige, ele não era páreo para um deus em conflito direto. Sendo um semideus, os deuses olímpicos tomaram o ataque a Aquiles como uma afronta do deus-rio, e

36. Commelin (1988) utiliza essa grafia para se referir ao rio que disputou com Hércules a mão de Dejanira. Franchini e Seganfredo (2005) optam por grafar como Aquelóo. Neste trabalho, opta-se pela escrita de Commelin.

Hefesto, deus do fogo, ergueu suas chamas contra as correntezas de Escamandro, que não tinha poder suficiente para rivalizar com o ferreiro divino. Vencido, Escamandro só pode contar com a piedade dos olímpicos para que, em sua condição de rio-deus, fosse poupado.

Quanto a Polifemo, é uma personagem que goza de mais fama que os deuses-rio anteriores, embora ele mesmo não seja um deus-rio. Polifemo era da raça dos ciclopes, gigantescos monstros de um só olho, filho de Poseidon, o deus dos mares. Segundo Bulfinch (2006), era temido e orgulhoso, ao ponto de desafiar até o próprio Zeus, e não havia navio que atracasse em sua ilha que não sofresse severos prejuízos. Polifemo personificava o aspecto selvagem do mar, comprazendo-se em trazer a ruína aos marinheiros. Embora esteja relacionado mais ao oceano do que aos rios, um episódio o associa às correntezas de água doce: uma única vez, o mais violento dos ciclopes se apaixonou. Contudo, Galateia, ninfa marinha alvo de seu afeto, estava enamorada do jovem Ácis, que pagou com a vida pelo ciúme de Polifemo. O gigante atirou contra o pobre amante um rochedo, e Galateia, desolada, transformou seu amado em um riacho de mesmo nome.

Esse, contudo, não foi o único momento em que Polifemo assumiu a posição de antagonista, tampouco o mais célebre. Seu encontro com Ulisses, imortalizado nos versos de *A Odisseia*, resgata sua selvageria ao torná-lo responsável por aprisionar um grupo de marinheiros capitaneados por Ulisses em sua caverna e devorá-los um a um. O herói, utilizando suas estratégias, prepara um tição para cegar o ciclope e é bem-sucedido em fazê-lo, fugindo tanto da caverna quanto das garras do monstro, mas não de sua maldição: lançada em nome de Poseidon, Ulisses foi condenado a vagar no oceano por dez longos anos, somente para voltar à sua terra natal e encontrá-la assediada por usurpadores que o julgavam morto.

Da mesma forma que Aqueló e Escamandro, Polifemo exerce papel antagônico, opositor ao homem que, não fosse ele próprio tocado pelos deuses, seria incapaz de resistir à potência destrutiva dessas criaturas que encerram em si o poder das águas. Uma força incomum, a capacidade de se metamorfosear e o dom da palavra (usado por Escamandro para erguer suas águas e por Polifemo para amaldiçoar Ulisses) são recursos que utilizam para fazer valer sua posição enquanto divindades, uma vez que não aceitam que mortais, mesmo os com sangue divino, lhes superem.

Todos esses poderes, o rio Negro, sob qualquer uma de suas formas, também possui, conforme nos demonstra Vera do Val. A questão é: teria o ribeirão amazônico a mesma sorte que o herói ibérico, uma vez que não há deus maior na floresta amazônica que o rio Negro?

Rios diferentes, mesmas águas

Mesmo que reúna diferentes narrativas, *Histórias do rio Negro* fê-las dividir o mesmo espaço, permitindo que suas personagens transitem entre uma história e outra, permitindo-nos ver sua evolução em momentos diferentes, dando a algumas delas ciclos narrativos muito bem fechados.

Krüger (2013) chama essa estratégia de “romance fragmentado”, cujas tramas perpassam umas às outras, mas deixando bastante evidente o elemento comum a todas elas: “Na obra de Vera do Val, o local onde se misturam os personagens é o rio Negro. Ele é o espaço onde esse ‘romance estilhaçado’ acontece, apresentando uma humanidade expressiva da cultura tradicional e também da cidade grande, certamente Manaus”. A colocação do autor só reforça a leitura feita do rio Negro como *Fäerie*, um espaço onde o real é distorcido e o fantástico se manifesta.

Contudo, esse rio não serve apenas como plano de fundo para que as ações de meros mortais tomem o centro do palco: “Já dissemos que o rio Negro é o local dos acontecimentos, mas ele é também personagem” (KRÜGER, 2013, s/p), e como tal, terá ele seu próprio ciclo narrativo. Serão destacados a seguir alguns contos que o trazem como uma personagem, e de modo algum são os únicos episódios do livro a fazê-lo.

As histórias-corpus deste texto foram destacadas por apresentarem o mesmo perfil de rio-deus que aparece tanto no imaginário amazônico – nas figuras do Boto amante e da Boiuna predadora – quanto no imaginário greco-romano – como uma entidade antropomorfizada masculina – a fim de constatar as funções que assume ao se estabelecer em relação de antagonismo com o ser humano.

Águas

Sétimo conto apresentado na obra, em “Águas” sequer chegamos a saber o nome do velho protagonista, mas de imediato ficamos sensíveis às suas dificuldades: “O velho trinca os dentes e verga o corpo, quase mergulha beira da canoa abaixo no esforço de içar a rede. Vem quase vazia, um siri mole ainda cai na água” (VAL, 2011, p. 43).

Krüger (2013) assim resume o enredo do conto, já estabelecendo a relação que mantém com a narrativa que lhe dá continuidade: [...] “é a história de um velho que mora sozinho e espera a morte. Sua mulher, Maria do Socorro, já morrera; dos seus quatro filhos, três o rio Negro matara e um fora embora, cumprindo a sina do nome: Rodamundo”. Vemos assim que o velho pescador é uma personagem já ferida pela vida: desprovido de suas forças e das pessoas que amava, só lhe resta esperar pelo fim, às margens do mesmo rio que afogara seus três filhos e levava o quarto. Contudo, nem sempre fora vítima de tamanho infortúnio.

No meu tempo não tinha rede que me recusasse peixe nem quenga que não me alumiasse. [...] Lembra do cais antigo quando varava noite em roda de jogo, cuspidno no madeirame, tocando o barco antes do sole recusando peixe que não fosse marrudo, daqueles que brigam pra morrer, estrebucham e te olham zangados, com o olho brilhante que viu a iara no fundo do rio. Isso não tem mais, a Iara se foi para outras águas depois que abriram o porto e alumiararam tudo, coisa de gringo safado... Hoje essas lascas de peixe que não dá gosto. Te olham com a cara de pescado, de culpa. Arrego... Não pelejam, não falam, cansados como eu (VAL, 2011, p. 43, grifo da autora).

O anônimo já provara dos dons concedidos ao ribeirinho macho, que em muito se assemelha à manifestação Boto do ente-rio: viril, forte, impetuoso. Já bebera da cornucópia do rio Negro, resgatada por do Val sob a forma da sereia Iara, a manifestação feminina sexual das águas escuras. Contudo, envelhecera, e já não podia comparar-se ao Boto, que então se recusa até mesmo a fornecer-lhe peixes para o sustento, como se destacasse a indignidade de um homem fraco.

O pescador fora abandonado pelos presentes do rio Negro: privado de seus poderes de Boto, ele vê o rio tomar-lhe tudo, inclusive a esposa e os frutos de sua virilidade – os filhos. Como um deus volátil, muito semelhante aos do panteão greco-romano, ao rio Negro é aprazível tanto conceder quanto tomar, tudo isso realizado em um suposto ato de capricho. Assim, como deus que é, recusa-se a abandonar seu fiel adorador, o pescador, sem que antes lhe tome também um sacrifício: ao Negro pertence agora a vida de seu último filho, Rodamundo, e ao pai resta apenas enterrar o resto da família e a si mesmo.

Era com o vigor da mocidade que o pescador honrava o aspecto masculino do rio, agindo à sua imagem e semelhança. No momento em que não mais foi capaz de tomar o rio como mito exemplar, caíra em desgraça, da mesma forma que Ulisses após saquear e fugir da ilha de Polifemo. Já não era o Boto, e por isso, indigno de herdar seus milagres, passando então a lidar com o aspecto destrutivo do rio, Boiuna, ruína dos pescadores.

Contudo, o rio Negro não pode ser acusado – pelo menos de todo – de ser uma divindade ingrata, uma vez que lidava com um homem que havia lhe servido por anos. Ao pescador, ele concedia ainda um único favor, que para a mulher, quando viva, sempre fora motivo de estranheza:

Nem sonhava, a pobre, que, nas noites de lua, quando a água corria, serena e faladeira, ele se perdia a conversar com o rio que lhe trazia notícias e lhe contava as proezas do moço que estava além, muito além, em margens distantes, cumprindo a sina do nome e das agonias da vida (VAL, 2011, p. 45).

Ao esperar pela morte, o velho pescador tinha a certeza de que o rio Negro não vitimara também seu único filho vivo, além de poder saber o que se passava com o jovem aventureiro.

Vendo a fragilidade do velho pescador, talvez privá-lo da visão tão próxima da virilidade do filho tenha sido um ato de misericórdia tanto quanto de crueldade, ao continuar mostrando ao seu velho servo o que nunca mais voltaria a ser. Afinal, quem sabe qual é a vontade dos deuses?

A cunhã que amava Brad Pitt

Luzilene amava o ator Brad Pitt, que conhecera nos raros tabloides aos quais tinha acesso. Moradora de um flutuante no Tarumã, a jovem procurava pelos momentos em que ficaria sozinha em casa, para então masturbar-se ao fantasiar com o pôster em tamanho real do ator que mantinha pregado na parede do quarto. No entanto, em um desses momentos, Luzilene fora tomada por tamanho furor que mal se deu conta de que sua moradia fora presa no olho de uma tempestade violenta, e estava em chamas. Seus últimos momentos relatam a visão que teve: de seu amado saindo da ilustração na parede e consumando seu desejo, antes que o flutuante ardesse por completo.

Krüger (2013) descreve este conto como uma “passagem de extrema habilidade artística”, e que para nós ilustra perfeitamente não só a voracidade do rio-macho, mas a forma inquietante como Vera do Val percebe um fato preocupante na região: o quão cedo as jovens ribeirinhas se veem obrigadas a terem uma vida sexual ativa: “Essa era Luzilene e que não se engane você com sua pequenura de menina. A meninice até não estava longe, mas era mulher feita e já tinha experimentado as coisas da vida” (VAL, 2011, p. 82).

Diz-se inquietante porque o abuso de menores nas áreas ribeirinhas não pode ser encarado de outra forma, e recomendar o contrário é no mínimo problemático (“não se engane você com sua pequenura de menina”). Tanto é problemático que, ao destacar a sexualidade desenvolvida da garota, a narrativa nos leva a considerar que Luzilene é inevitavelmente uma vítima dos assédios do rio-macho (e por extensão, de todos os machos), quase uma justificativa para tal violência.

Não de forma inesperada, o rio reclama-a para si, ao assumir a forma de Brad Pitt e exigir da garota o que ela se recusaria a entregar a qualquer outro, seu amor:

Na hora que o candeeiro se desprende da parede e cuspiu um mar de fogo, Luzilene tinha a pele arrepiada e mergulhava no iludimento. No ar tremeluzindo, se era homem, se era Boto, ela não se perguntava. O que queria eram aqueles dedos de leite lhe tocando o corpo e a boca vermelha lhe bafejando a nuca. O rio rugia e carregava o flutuante, igual uma tocha acesa em procissão de santo; Luzilene não via nem ouvia nada. A cada rodopio das águas ela soltava um suspiro. E o Boto enganadeiro foi tomando o que era seu, a cada gemido um soluço, a cada roçar um lamento, a cada afogar um ai (VAL, 2011, p. 86-87).

Glamour é o nome dado ao poder que as fadas europeias têm de mudar de forma para se tornarem mais agradáveis aos seres humanos, e não são raras as vezes em que o fazem para esconder uma verdadeira forma hedionda. A habilidade metamórfica do rio – que do Val descreve como “iludimento”, “enganadeiro” – é o equivalente amazônico do *glamour* feérico, atribuída ao elemento água talvez por sua fluidez e pela capacidade que a substância tem de adequar-se ao recipiente ou acidente que a contém.

O mito do Boto é frequentemente lido como uma analogia para ocorrências de estupro e incesto na região amazônica, o que inevitavelmente revela outra face da manifestação do rio-macho, o “pai de todos os filhos de responsabilidade desconhecida” (CASCUDO, 1999) – a metamorfose usa a face do belo amante para disfarçar seu aspecto mais terrível: o de Boiuna, mas ao contrário do que informa Cascudo (1999), não dispensa para isso a intervenção sexual, e que, de acordo com os atributos do rio-serpente, “ataca para matar”.

Em *A cunhã que amava Brad Pitt*, constatamos como o abuso sexual é percebido como uma realidade banal nas regiões ribeirinhas, uma vez que é evidente que, para uma paulistana como Vera do Val, soa inevitável que o Boto, mesmo “enganadeiro” em seu aspecto de amante, sintasse no direito de ir “tomando o que é seu” ao violar e destruir uma garota como Luzilene.

Curuminha

A leitura de “Curuminha”, aliada à de “Rodamundo” (feita no próximo item), levou-nos a atribuir um caráter ritualístico ao ciclo narrativo do rio apresentado na obra. Ao falarmos especificamente de “Curuminha”, destacamos um conto no qual a face amante do rio surge aparentemente despojada de seu aspecto destrutivo, o que não acontece em, por exemplo, “A cunhã que amava Brad Pitt”.

Neste conto, “uma ‘curuminha’ passeia às margens do rio Negro. Das águas, sai um boto, ‘nu e moreno’, para possuí-la” (KRÜGER, 2013). Curuminha é uma palavra atribuída a garotas, meninas que ainda não atingiram a maioridade, e que nessa narrativa, novamente, é vítima da violência sexual do Boto. O que pode ser entendido como uma relação consensual é, na verdade abuso, uma vez que o rio-macho enfeitiça a vítima a fim de que não escape de seu bote, e por isso a investida é descrita anteriormente como “aparentemente despojada de seu aspecto destrutivo”.

A ideia de o Boto possuir uma criança, como se não fosse inquietante por si só, ainda é reforçada pela sugestão de incesto no início do conto:

Ela perambula pela margem, curuminha perdida e parida no leito do Negro, ninada pelo seu murmúrio, amamentada com sua água. [...] A noite se faz escura, tão escura quanto o rio, noite e rio, rionoite, amalgamados.

São um só, ambos negros, são mutantes, cintilantes, rio bicho, rio estrela, rio macho, pai do Boto e das curuminhas que vagam na noite (VAL, 2011, p. 56).

A personagem, uma das muitas curuminhas que vagam na noite, escuta a voz de seu “pai”, o rio-macho, do Boto, cuja intenção é bem explícita: “*Vem, curuminha, se perder às minhas margens. Vou lambar teu cio, levante a saia e abre as pernas, espoje na areia fina, espume entre as coxas e uive de gozo*” (VAL, 2011, p. 56 grifo da autora). Krüger (2013) afirma que é a mesma personagem que aparece no conto *Velho Nabor*; chama-se Irerê e teve uma criança com “olhos d’água, líquidos e negros, era franzina, não durou muito” (VAL, 2011, p. 62), o que nos mostra que, de seu encontro com o Boto, a curuminha engravidou.

E por que o mesmo não poderia ter acontecido com Luzilene? Porque, enquanto curuminha, Irerê era virgem, ao contrário de Luzilene, que “já tinha experimentado as coisas da vida” (VAL, 2011, p. 82), e sendo virgem, estava apta a ser submetida a um sacrifício muito particular exigido pelo rio, que, enquanto Boto, tem a necessidade de perpetuar prole ao longo de suas margens. No entanto, é indissociável de sua face Boiuna ao fazê-lo, pois se utiliza do estupro para perpetuar-se.

[...] segundo os mitos dos paleocultivadores, o homem tornou-se o que ele é hoje – mortal, sexualizado e condenado ao trabalho – após uma morte primordial: *in illo tempore*, um Ser divino, muito frequentemente uma mulher ou uma jovem, às vezes uma criança ou um homem, deixou se imolar para que pudessem brotar de seu corpo tubérculos ou árvores frutíferas. Esse primeiro assassinio mudou radicalmente o modo de ser da existência humana. A imolação do Ser divino inaugurou tanto a necessidade de alimentação como a fatalidade da morte (ELIADE, 1992, p. 53).

A ideia de sacrifício virginal como instrumento de perpetuação do divino nos vem após a percepção da repetição ritual ao qual o rio-macho submete aqueles que dependem das terras que rega e dos peixes que fornece: da mesma forma, fertiliza as mulheres para que lhes deem filhos, que, se homens, podem honrá-lo com sua masculinidade (como o personagem em *Águas*), se mulheres, podem reiniciar o ciclo reprodutivo ao serem oferecidas, sob feitiço, em suas margens, como é o caso de Irerê.

Toda festa religiosa, todo Tempo litúrgico, representa a reatualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico, “nos primórdios”. Participar religiosamente de uma festa implica a saída da duração temporal “ordinária” e a reintegração no Tempo mítico reatualizado pela própria festa. Por consequência, o Tempo sagrado é indefinidamente recuperável, indefinidamente repetível (ELIADE, 1992, p. 38).

Tal ato, chamado de festa religiosa por Eliade (1992), por reatualizar o Tempo sagrado primordial do rio, seu sacrifício inicial, satisfaz tanto à face amante (o Boto) quanto à face destrutiva (Boiuna), como do Val esclarece ao fim do conto: “Quando o rio se recolhe, vazante e apaziguado, o Boto cicia, suave, marulha nas pedras, e vai embora” (VAL, 2011, p. 56, grifo nosso). Ora, se há a necessidade de uma entidade ser apaziguada, há a ameaça de sua ira tanto quanto a promessa de seus favores.

Sim, satisfaz ambas, mas conforme nossa leitura do ciclo narrativo do rio-macho se encerra, surge a seguinte questão: são perceptíveis dois aspectos diferentes da mesma entidade, ou um único, insaciável e dado a acordos: satisfizei-me ou te devoro?

Rodamundo

“[...] o Tempo sagrado é indefinidamente recuperável, indefinidamente repetível” (ELIADE, 1992, p. 38), são as palavras que, em nossa leitura, encerram o ciclo narrativo do rio Negro na obra de Vera do Val, com o conto “Rodamundo”. Sequência direta de “Águas”, vemos nesse um pouco mais sobre o pescador do conto anterior, o “herói” anônimo, que desafiou o rio ao mesmo passo que o honrava com sua masculinidade, e que para ele perdeu todos os seus filhos. No entanto, o mais novo deles, Rodamundo, não fora devorado, mas perdeu-se por vontade própria, talvez em um ato para achar-se. Assim é resumido por Krüger (2013, s/p):

Na narrativa segunda, o protagonista se lembra de quando, na loja do velho Nabor, na cidade grande, ficara maravilhado com uma bússola. Aos quinze anos, conseguiu comprá-la, depois de fazer serviços diversos no porto. Depois de adquirir o objeto, é que pensa em ir embora de casa. É significativo observar que ambos os títulos dessa série expressam o correr da vida, pois as águas correm para o mar e a onomástica de Rodamundo expressa perfeitamente sua inquietação. Nesse sentido, a bússola adquirida é uma antítese ao nome do personagem e metaforiza, quem sabe, um desejo de achar um rumo, de se fixar em um espaço próprio.

Com relação a fixar-se, discordamos, uma vez que é a inquietação que move Rodamundo. Seu vagar fora premeditado no dia do nascimento, e é bastante improvável que deixasse de fazê-lo antes do dia de sua morte, conforme suspeitava a mãe, Dona Socorro, pouco antes do filho ir embora:

A mãe sabia. Mãe é mãe e tem dessas coisas. Ela sentia que estava por pouco, que ia perdê-lo para o Negro, que sempre que o rio chamava não queria ficar sem resposta. Sabia que era a maldição do nome, a madrinha avisara, mas sabia também que o destino está escrito e com ele não adianta arengar (VAL, 2011, p. 49).

Rodamundo nascera predestinado a cumprir a sina de seu nome, costeando cada porto, como fazem as águas. Da mesma forma que os heróis dos povos ibéricos, estava atado a um destino inescapável, ditado pela onipotência do rio Negro, deus dos povos ribeirinhos, cuja palavra é lei, e só com sua convocatória é que o jovem aceita suas vontades e se desvencilha do convívio familiar, partindo para navegar as águas escuras a bordo de uma embarcação sagrada: a canoa dos irmãos falecidos que revitalizara com as próprias mãos. “A decisão veio num anoitecer em que Rodamundo se banhava, a água escura e fria lhe bulindo o corpo, qual cunhã enluarada, lhe fazendo a cabeça à roda. E o pé a coçar igual sarna de cachorro velho” (VAL, 2011, p. 49).

Da mesma forma que Irerê, Rodamundo sucumbira ao poder do rio sob a lua, aliciado por suas águas em um momento que remete tanto ao batismo quanto ao ato sexual. Nos mitos greco-romanos, os heróis muitas vezes agem como campeões dos deuses, detentores de sua força, e de um também necessitava o rio Negro em sua condição de deus, uma vez que seu antigo campeão, o pai anônimo de Rodamundo, não mais podia exercer tal função.

Esse conto encerra nossa leitura do ciclo narrativo do rio Negro na obra de Vera do Val pois dá um novo começo a sua epopeia, uma vez que, após vermos a derrocada do campeão do rio em “Águas”, presenciarmos suas manifestações de virilidade e violência em “A cunhã que amava Brad Pitt” e em “Curuminha”, que lhe permitem revigorar-se e, de certa forma, ressuscitar, presenciemos em “Rodamundo” a consagração de um novo campeão, que como seu pai antes dele, levava adiante o legado do rio Negro, visitando portos a cada vez que sentir a necessidade de remar, deitando-se com quem quiser e gerando filhos sem pai, até que um deles, quando o próprio Rodamundo não mais conseguir fazê-lo, assumir seu lugar e reiniciar os ciclos do rio Negro.

Tal percurso é igualmente perceptível no simbolismo religioso da água, que acrescenta uma etapa posterior ao ato de destruição manifestado pela Boiuna:

A emersão repete o gesto cosmogônico da manifestação formal; a imersão equivale a uma dissolução das formas. É por isso que o simbolismo das Águas implica tanto a morte como o renascimento. O contato com a água comporta sempre uma regeneração: por um lado, porque a dissolução é seguida de um “novo nascimento”; por outro lado, porque a imersão fertiliza e multiplica o potencial da vida (ELIADE, 1992, p. 65).

Considerações finais

O segundo maior rio do mundo, o rio Negro exerce mais do que fascínio sobre aqueles que vivem em suas margens – ele exerce poder sobre sua forma de ver o mundo, na mesma medida em que é moldado a partir dessa mesma perspectiva. Sobre Vera do Val, sua influência resultou no exótico *Histórias*

do rio Negro, no qual foi ficcionalizado em um ciclo narrativo próprio, pois também é personagem.

Os episódios desse ciclo contam seu percurso enquanto criatura divina, e das formas que sua natureza transcendental desafia o estilo de vida dos seres humanos, muitas vezes estabelecendo com eles uma relação de antagonismos. Tal relação traz resíduos do imaginário greco-romano, que também falava, em suas narrativas, sobre os conflitos entre homens e deuses-rios, e das vitórias dos mortais sobre tais entidades.

No *Fäerie* de Vera do Val, no entanto, não há a possibilidade de vitória para o povo ribeirinho, somente ao rio Negro, que sob suas muitas formas – do Boto conquistador à temida Boiuna – mantém seus subordinados em um regime de opressão, utilizando-os como ferramenta ritualística para que seus poderes divinos se perpetuem e continuem a manter o equilíbrio ecológico nesse espaço. Mantendo a tensão entre ambas as manifestações, o rio Negro consegue ser mais poderoso que, por exemplo, o rio-deus Aqueló, que não podia ser o amante de Dejanira e o inimigo de Hércules ao mesmo tempo.

Por ser o amante enganador e o destruidor que planta as sementes do futuro, o rio Negro consegue, no imaginário construído por Vera do Val a partir de elementos amazônicos, tornar-se onipotente, inquestionável, invencível, e, mesmo assim, dependente da relação antagônica estabelecida com o ser humano, que é, por si mesma, complexa: sua onipotência é sujeita à relação antagônica que mantém com os povos que dele dependem.

Referências

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis*. Tradução de David Jardim Júnior. 34. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CARTER, Angela. *103 contos de fadas*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Ediouro, 10ª edição, 1999.

COMMELIN, P. *Nova Mitologia Grega e Romana - Mitologia greco-romana: um dos mais ricos patrimônios literários legados à Humanidade*. Tradução de Thomaz Lopes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FRANCHINI, A.S.; SEGANFREDO, Carmen. *As 100 melhores histórias da mitologia*. 7. Ed. Porto Alegre: L&PM Editora, 2005.

KRÜGER, Marcos Frederico. *Amazônia: mito e literatura*. Manaus: Editora Valer, 2003.

KRÜGER, Marcos Frederico. *As histórias de Vera do Val*. Disponível em: <http://www.musarara.com.br/as-historias-de-vera-do-val> desde 06/10/2013. Acesso em 05 maio 2018.

MARINHO, José Lino do Nascimento. *Contar história, hábito e tradição: uma ferramenta pedagógica eficaz no processo ensino aprendizagem*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2015.

TOLKIEN, J.R.R. *Sobre Histórias de Fadas*. Tradução de Ronald Kyrmse. São Paulo: Conrad, 2010.

TORRES, José William Craveiro. *Além da Cruz e da Espada: acerca dos resíduos clássicos n'A Demanda do Santo Graal*. CAPES. Fortaleza, 2011.

VAL, Vera do. *Histórias do rio Negro*. Manaus: Edições Muiraquitã, 2011.

Tipos sociais em Percy Lau, Samuel Benchimol e Mário Ypiranga Monteiro: breve análise sobre elementos de continuidade entre os classificadores

Diego Omar da Silveira³⁷

Este texto nasceu de uma série de instigações sobre a construção imagética/iconográfica dos tipos sociais amazônicos que se somaram às questões discutidas na disciplina Formação do Pensamento Social da Amazônia, cursada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no primeiro semestre de 2019.³⁸

Como docente do curso de História da Universidade do Estado do Amazonas, lotado em Parintins, comecei a formular algumas questões em torno desses temas a partir da minha relação com os bois-bumbás. Em 2015, quando escrevia um capítulo para uma coletânea, discutindo as representações das “figuras típicas regionais” no cancionário local e o potencial dessas músicas nas salas de aula do Amazonas – em especial para tratar dos conteúdos curriculares (e transversais) de História –, me dei conta de que era possível identificar algumas matrizes discursivas recorrentes, claramente apoiadas na afirmação de uma identidade regional amazônica. Essas se desdobravam em um leque de representações que Garantido e Caprichoso traziam, todos os anos, em suas toadas e, durante o Festival Folclórico, através de alegorias (expressões plásticas) do pescador, do seringueiro, do coletor, do regatão, dos benzedores e benzedeadas, às vezes incorporando elementos mais urbanos e contemporâneos, como no caso das tacacazeiras.

Na ocasião, em uma tentativa de correlacionar o universo poético dos compositores e as representações folclóricas celebradas na arena do Bumbódromo com as ciências sociais da Amazônia, debruçei-me pela primeira vez sobre o livro *Amazônia, formação social e cultural*, de Samuel Benchimol. Hoje, vejo esse exercício como epistemologicamente ingênuo, já que sacrifiquei boa parte da crítica à fonte ao desejo de sistematizar os “atores e labores” dos povos ribeirinhos em uma chave nativa, que me parecia positivada, ou para usar as palavras do próprio autor, como uma espécie de “princípio do fim do preconceito e da exclusão” (BENCHIMOL, 2009, p. 42).

Quando comecei a atuar também no Conselho de Artes da Associação Cultural Boi-Bumbá Caprichoso, dei-me conta de que esses processos são ainda mais complexos. As discussões sobre o mestiço – caboclo – e a concepção da nação como “cadinho” estão sempre às voltas, bem como resquícios da ideia de democracia racial, que concentra pouca atenção aos aspectos mais violentos da formação nacional, transformada, nesse caso, em celebração folclórica. Para tanto, bebe-se num

37. Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É professor assistente do curso de História do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). diegomarhistoria@yahoo.com.br.

38. Sou grato ao Prof. Alfredo Wagner Berno de Almeida por ter nos instigado ao longo do curso a explorar “novas” chaves de leitura para compreender algumas descrições já canônicas da Amazônia.

imaginário longamente gestado, mais ou menos cristalizado em algumas fontes demasiado recorrentes, seja no momento de formatar os temas e o enredo das apresentações ou na concepção dos cenários e figurinos utilizados. Três livros, por exemplo, pareciam abastecer, como manancial, as representações dos desenhistas do Boi: *Brasil, histórias, costumes e lendas*, de Alceu Maynar Araújo (cuja primeira, de muitas edições, é de 1973) e que estava sempre à mão, e *Tipos e Aspectos do Brasil* – menos conhecido, mas não menos influente. O terceiro é uma coletânea de textos e imagens publicados originalmente na *Revista Brasileira de Geografia* a partir de 1939 e reunidos posteriormente como brochura pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ambos são ricamente ilustrados e têm uma perspectiva bastante próxima: a de revelar etnotipos, cruzando estéticas, espacialidades e comportamentos, topografia e antropologia. Nas imagens que esses livros estampam, homens e mulheres aparecem como que “flagrados num ‘combate’, numa confrontação com a natureza” (ANGOTTI-SALGUEIRO, 2005, p. 42), da qual praticamente não se separam.

Aos poucos, tornava-se mais evidente para mim o quanto ainda operamos nesses ambientes com formas tradicionais de descrição, perceptíveis no léxico e no repertório das imagens socialmente construídas. Indicadores, talvez, da dificuldade de compreender e assinalar os novos mundos do trabalho e os sucessivos processos de modernização da Amazônia, mas também do quão naturalizados estão conceitos, categorias, termos e noções operativas evocadas para tratar da Amazônia.³⁹ Enquanto em outros momentos do espetáculo apresentado pelos Bumbás nos permitimos viajar por formas renovadas e críticas de narrativas etnográficas – para evidenciar, por exemplo, os transeis rituais de um pajé –, ao falar do cotidiano do homem amazônico, nos conformamos, quase sempre, a uma configuração dada inicialmente pelo colonizador e atualizada, a partir do século XIX, por missionários, naturalistas, intelectuais e militares interessados, de alguma forma, em tipificar as contribuições da Amazônia na formação nacional.

Daí a ideia de estabelecer aqui um pequeno quadro que nos permita visualizar, mais do que inspirações, alguns elementos de continuidade nas obras do desenhista Percy Lau (responsável pelas ilustrações da publicação do IBGE, 1963) e dois influentes pesquisadores/escritores amazonenses: Samuel Benchimol (1923-2002) e Mário Ypiranga Monteiro (1909-2004). Pela amplitude que mesmo um estudo inicial e exploratório pode ensejar, desses últimos tomamos apenas alguns trechos que caracterizam os povos amazônicos em sua lida diária com a natureza, sobretudo naquilo que diz respeito ao rio e à pesca – aspecto preponderante na construção das figurações dos tipos sociais locais, dada a conformação natural e geográfica da hiléia.

39. Merece destaque aqui o esforço de alguns produtores culturais e artistas, como Ericky Nakanome, para romper com essas formas convencionais de classificação/narração durante as apresentações dos Bumbás. Ocorre, porém, que suas produções também respondem às demandas do público, em geral tão conservadoras quanto às narrativas mais usuais – hipóteses que busquei explorar de forma mais central em outros textos (ver SILVEIRA, 2019; SILVEIRA; NAKANOME, 2019).

Traços biográficos

Percy Lau (1903-1972) nasceu no Peru, filho de pai inglês. Radicou-se mais tarde no Brasil e aqui fez vasta carreira como desenhista e ilustrador. Segundo Heliana Angotti-Salgueiro (2005, p. 27), destacou-se ainda muito jovem, de modo que já em 1921 têm-se notícias dele em Pernambuco, participando “do Grupo dos Independentes, organizando em 1932, com Augusto Rodrigues, o Ateliê de Artes Plásticas; no Rio de Janeiro integra em 1939 a equipe dos funcionários do IBGE”. Viajou bastante pelo país a serviço do IBGE, retratando as paisagens e seus habitantes, muito embora

[...] alguns de seus desenhos a bico-de-pena da série não são [sejam] apenas fruto das viagens, tendo trabalhado também a partir de fotografias. Para formular suas próprias interpretações da diversidade nacional, frequentou pintores como Portinari, Guinard, Djanira, além de Augusto Rodrigues, intérpretes como ele dos arquétipos brasileiros (p. 27).

Inicialmente dispostos sem uma ordenação regional na *Revista Brasileira de Geografia*, seus desenhos foram reunidos em livro pela primeira vez em 1940 – no formato de pequeno folheto, cuja tiragem foi baixa. Entre 1945 e 1946, um livro já mais robusto passou a circular no exterior, em edição portuguesa, com traduções também para o inglês, o esperanto e o espanhol. Em 1957, é publicada uma edição francesa e, em 1963, produz-se no Brasil uma versão aumentada, comemorativa da I Semana de Geografia, com 124 tipos. Nos prefácios das edições, Percy Lau é louvado como exímio ilustrador, “figura conhecida no mundo artístico e intelectual” que obteve “admirável propriedade na representação dos motivos brasileiros”.

Como demonstra Angotti-Salgueiro (2005), seus esforços são parte de uma “visão iconográfica do Brasil (...) de tipos e cenas emblemáticas, na linha de uma *imagerie* regionalista ancorada na paisagem, *imagerie* que se constitui na longa duração em circuitos que passam pelo Estado, intelectuais, artistas, viajantes”. Trata-se, na realidade, de um movimento orquestrado pelo Estado Novo, mas que se desdobra no tempo, como componente do esforço empreendido pelas elites para homogeneizar região e nação (cf. GRAÇA FILHO, 2009). Isso se fez associando “aspectos de uma paisagem específica a seus tipos, a ligação dos caracteres dos habitantes ao território (determinismo ambiental)” e reforçando uma “retórica passadista que produzia estereótipos” (ANGOTTI-SALGUEIRO, 2005, p. 27). Ademais, a partir dos processos de modernização, torna-se fundamental destacar o que significa cada lugar (na visão do Estado e de seus órgãos de controle e gestão pelo menos), o que torna a publicação um guia confiável e seguro, que contém “miniaturas da realidade, que [ao leitor] será do agrado conhecer, como, aliás, sucede a quantos se interessam por assuntos relacionados com a terra brasileira e a gente que a povoa” (IBGE, 1963, p. VII).

Esse mesmo empenho de ressaltar o papel da região frente aos processos de reorganização do nacional estão também em Samuel Benchimol e Mario Ypiranga Monteiro. Ambos foram autores prolíficos (com mais de uma centena de títulos publicados) que frequentaram espaços de sociabilidade intelectual bastante conservadores (como o Instituto Histórico e Geográfico do Amazonas), nos quais se ligaram, de alguma forma, às elites políticas locais no empenho de produzir uma imagem grandiosa da Amazônia (associada à natureza) e dialogaram, por fim, com a consolidação da Universidade no Amazonas. Começaram suas carreiras como professores de História e Geografia (respectivamente) em escolas de Ensino Básico para se tornarem, já nos anos finais de suas vidas, docentes e pesquisadores da UFAM e do INPA. Têm, aliás, suas memórias celebradas, com várias homenagens do Estado, que lhes atribui um lugar de destaque na cena intelectual amazonense.⁴⁰

Também partilharam, em meados do século XX, a admiração pelas ideias de Gilberto Freyre e de um modo de pensar a nação a partir da soma (ou da mistura) de muitas peculiaridades regionais. Benchimol (2009, p. 10) recorda-se de ter apresentado as suas hipóteses sobre as contribuições dos diferentes povos na formação da Amazônia no II Encontro de Tropicologia, realizado em Manaus (1985), e de ter recebido do mestre pernambucano uma apreciação “extremamente generosa”. Sua interpretação, aliás, de que, “a Amazônia acolheu a gregos e troianos que aqui chegaram para viver e trabalhar” – não se tratando, apenas, “de dar e conceder abrigo, refúgio, agasalho e trabalho. Querenciou a todos, sem prejuízo de suas identidades, memórias, crenças religiosas e valores culturais neste grande mutirão étnico-cultural nortista” (p. 15) – confirma a proximidade entre as linhas de análise desses autores.

Quanto a Mario Ypiranga, colaborou por anos com Gilberto Freyre nos trabalhos da Comissão Nacional de Folclore (fundada em 1947), coordenando uma comissão regional no Amazonas e subsidiando, com informações e material etnográfico, exposições, catálogos e publicações dos folcloristas (FALCÃO, 2015). Também produziu textos não muito sistemáticos sobre a contribuição do negro à cultura amazônica, bem como vários estudos sobre os povos indígenas presentes no Amazonas (demonstrando inclusive certo interesse em acompanhar os debates da etnologia). Escreveu um conjunto relativamente amplo de descrições de tipos regionais que tiveram espaço em jornais, magazines e periódicos acadêmico-científicos. Outros, como *O aguadeiro*, *O regatão*, *O sacado* e *O pescador* foram lançados na forma de livros; o último deles já postumamente.

De certa forma, todos os tipos inventariados por Percy Lau estão também nos trabalhos de Benchimol e Monteiro, quando não em primeiro plano, compondo um arcabouço de personagens amazônicos.⁴¹ Seria um exercício interessante

40. Traços comuns são destacados, de uma perspectiva laudatória, por Antonaccio (2000). Uma leitura mais crítica da obra de Mario Ypiranga Monteiro pode ser encontrada em Falcão (2015).

41. Esse tipo de abordagem foi muito comum no pensamento social da Amazônia (PINTO, 2012) pelo menos até meados do século XX. Atravessou, assim, gerações de intelectuais, estando presente desde Araújo Lima (cuja primeira edição de *Amazônia, a Terra e o Homem* é de 1933) até os trabalhos de André Vidal de Araújo (2003), Charles Wagley (1977) e Eduardo Galvão (1976). Vale atentar para a descrição que esses autores fazem do caboclo, dos seus modos de vida e de sua relação com o entorno.

analisar como cada uma dessas representações imagéticas encontra correspondência nos textos desses autores regionais, estabelecendo linhas de continuidade entre linguagens e formas narrativas, operando taxionomias e classificadores muito parecidos na construção desses tipos. Isso, no entanto, é inviável neste curto espaço. Por isso, o que apresentamos abaixo são os tipos retratados na publicação do IBGE (1963) e, a partir delas, o que entendemos que sejam os determinismos geográficos e biológicos que também se espriam para a ligação que Benchimol (2009) e Monteiro (2010) identificam entre o homem e o rio, sobretudo no caso do pescador.



Figura 1: A Região Norte
Fonte: IBGE (1963)

O segundo aspecto é que são os desenhos em bico de pena de Percy Lau que ocupam o primeiro plano na obra e não os textos que os acompanham. Esses verbetes foram extraídos de “distintos especialistas” que conheceram “cabalmente a paisagem típica” por meio de pesquisas e viagens ao interior do Brasil, somando assim aos desenhos “a fidelidade interpretativa da síntese escrita” (IBGE, 1963, p. VII).

Para a Região Norte, os autores dos textos são Sílvio Fróis Abreu, João de Melo Moraes, Fábio de Macedo Soares Guimarães, Lúcio de Castro Soares e José Veríssimo da Costa Pereira – esse último responsável por 10 das 14 descrições. As figuras são – na ordem em que aparecem na coletânea: Arpoadores de jacaré; Caboclo amazônico; Campos do Rio Branco; Canoeiros dos rios encachoeirados; Castanhais; Gaiolas e Vaticanos; Pesca e pesadores do Pirarucu; Regatões; Seringueiro; Trecho de um rio na Amazônia; Vaqueiro do Marajó; Vaqueiros no Rio Branco; [Comerciantes no] Ver-o-Pêso [sic].

Em alguns casos, o excerto que acompanha a imagem corresponde quase a uma descrição minuciosa, que justifica a composição de um determinado tipo. Em outros, essa

organicidade é mais precária, não passando de uma página. Isso ocorre também porque em certos momentos é o homem que assume o protagonismo, mas em algumas circunstâncias é natureza que apreze em primeiro plano, figurando o homem apenas na sua faina para estabelecer sistemas adaptativos que lhe permitam sobreviver naquele espaço. Nesse sentido, as interpretações são dúbias: às vezes remetendo ao caboclo (e suas atividades) como um tipo atávico, preso a condições nada favoráveis – quase sempre de pequena expressão econômica e ainda muito influenciados pelos modos de vida dos indígenas – outras vezes exaltando o heroísmo dessa gente que, como o vaqueiro do sertão ou o bandeirante paulista, soube vencer os obstáculos naturais.

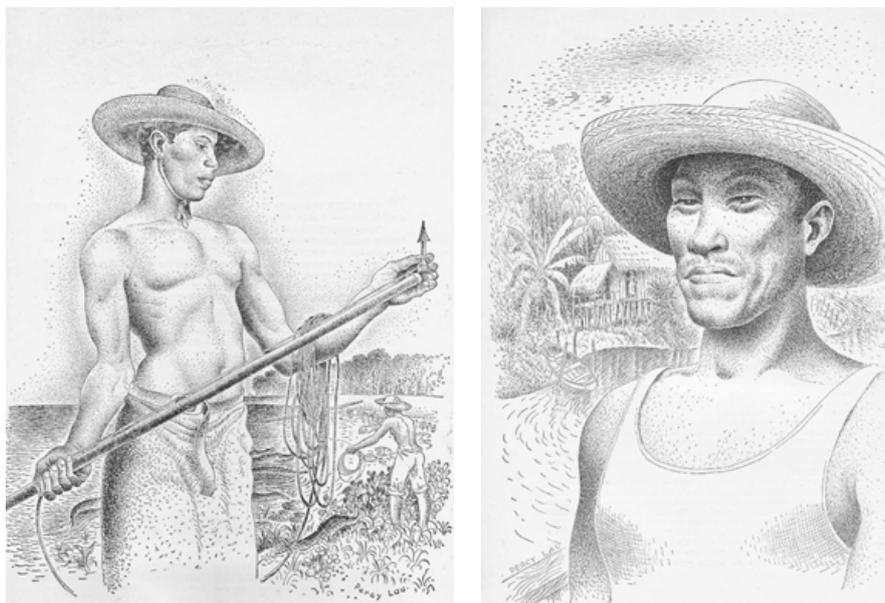


Figura 2: A - Arpoadores de jacaré; B - Caboclo Amazônico

Fonte: IBGE (1963)

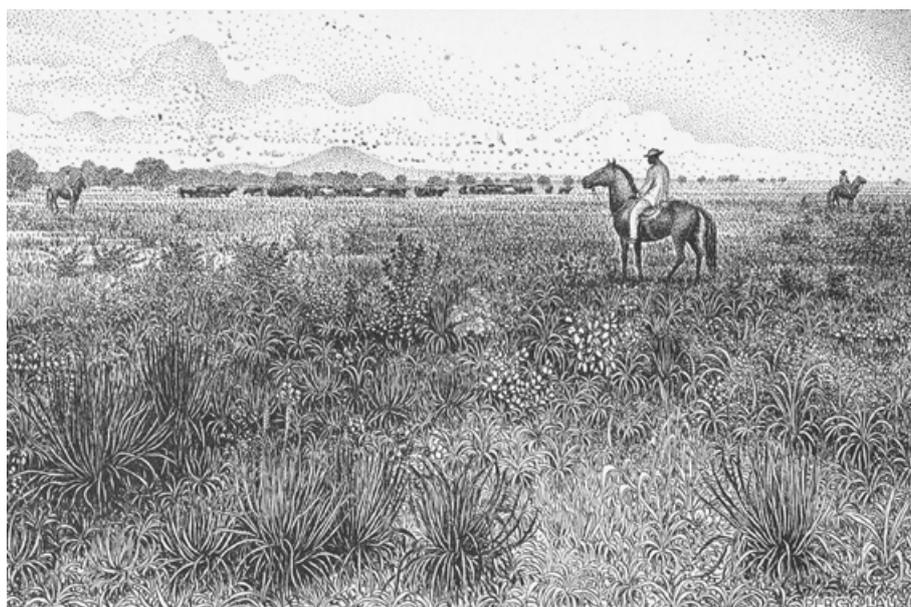


Figura 3: Campos do Rio Branco.

Fonte: IBGE (1963)



Figura 4: Canoeiros dos rios encachoeirados
Fonte: IBGE (1963)



Figura 5: A - Castanhais; B - Pesca e pescadores do Pirarucu
Fonte: IBGE (1963)

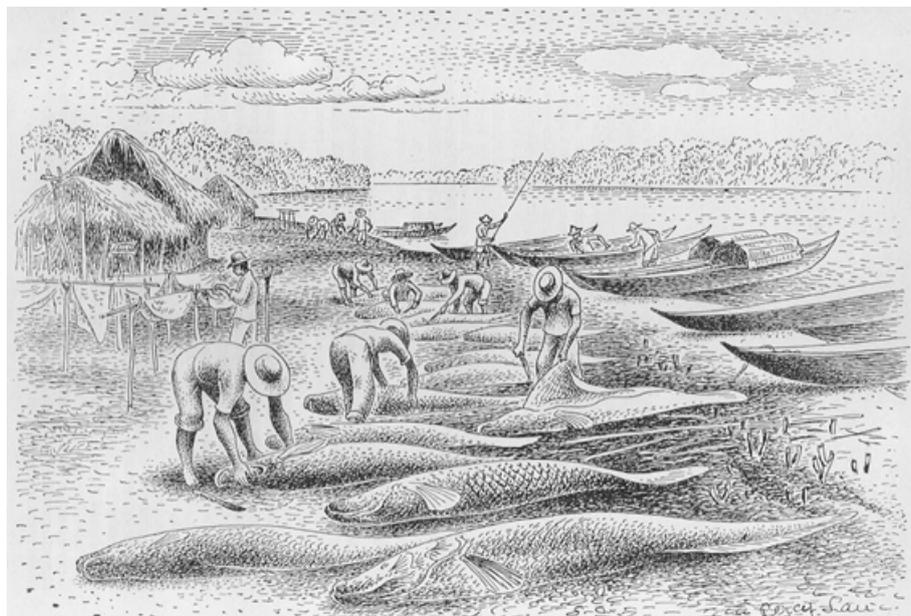


Figura 6: Gaiolas e Vaticanos
Fonte: IBGE (1963)

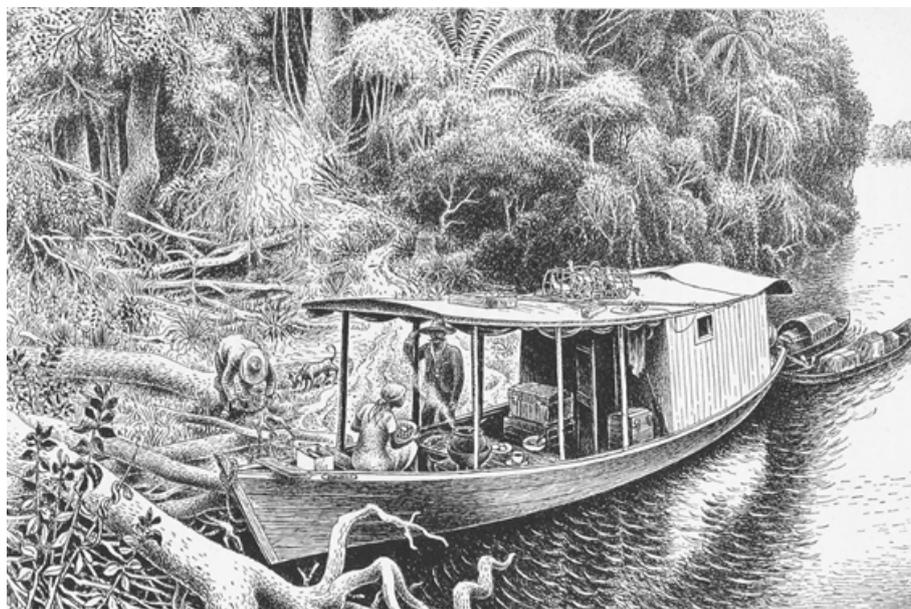


Figura 7: Regatões
Fonte: IBGE (1963)

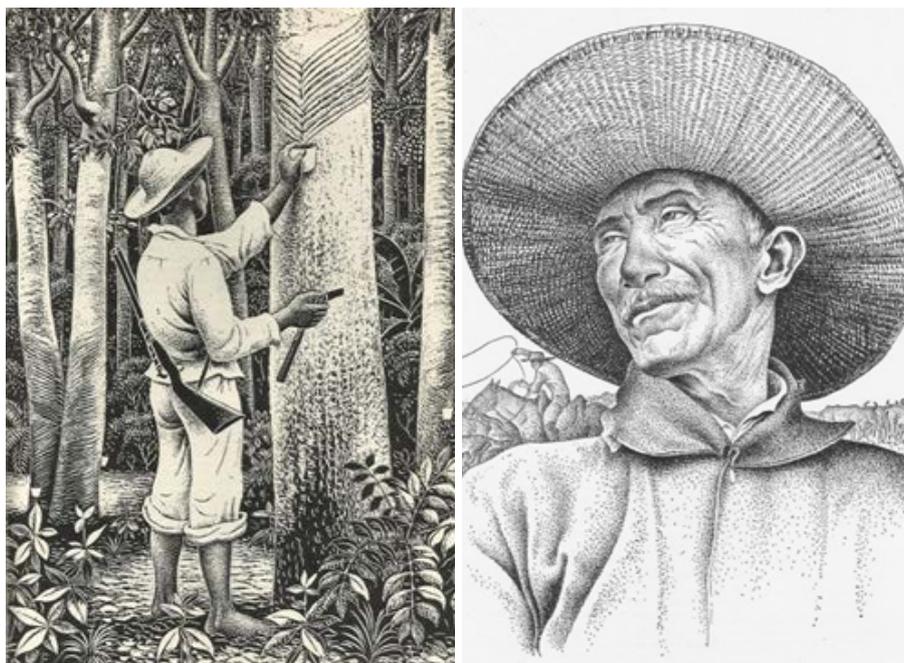


Figura 8: A - Seringueiro; B - Vaqueiro do Marajó

Fonte: IBGE (1963)



Figura 9: Trecho de um rio na Amazônia

Fonte: IBGE (1963)



Figura 10: Vaqueiros no Rio Branco
Fonte: IBGE (1963)

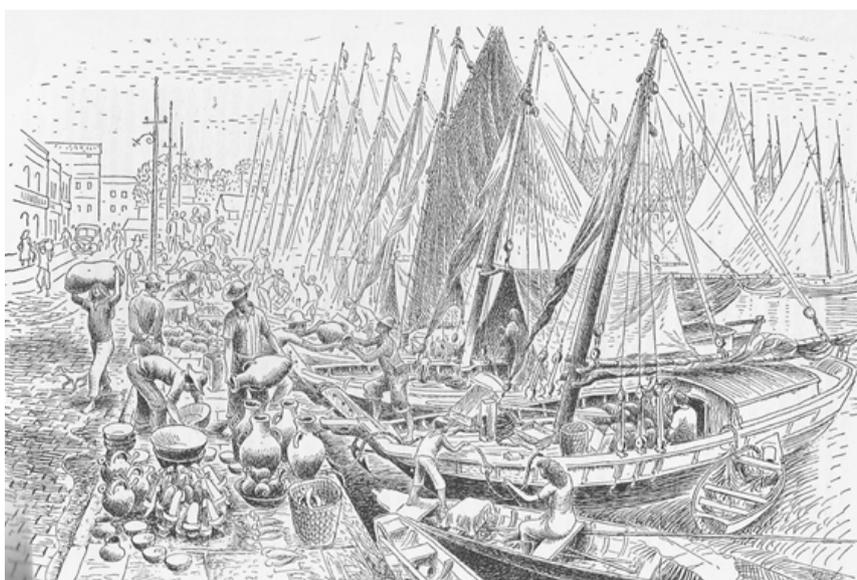


Figura 11: Ver-o-Pêso [sic]
Fonte: IBGE (1963)

Esse repertório está recheado de determinismos biológicos e geográficos, manejados para sustentar “esquemas interpretativos cristalizados na vida intelectual e nos agentes sociais que os acionam”. Como observa Alfredo Wagner Berno de Almeida (2008, p. 10-11), “tais esquemas foram institucionalizados e passaram a ser automaticamente reproduzidos, adquirindo autoridade intelectual, força explicativa e até mesmo condições de possibilidade de se tornarem ‘verdades naturais’”. Na esteira do que propõe Michel Foucault (2008, p. 159), seria preciso reverter esse “lento acúmulo do passado e [a] sedimentação silenciosa das coisas ditas” e repetidas, de tal modo que possamos lê-las (arqueologicamente) para refletir sobre as estruturas que orientam essas determinadas formas de observação, registro e classificação das coisas da natureza e do mundo social (FOUCAULT, 1999).

Cada quadro/verbeta ensinaria, nessa chave de leitura, uma análise [a contrapelo], capaz de aclarar a “justaposição dos argumentos bio-organicistas e [as] noções inspiradas no geografismo” (ALMEIDA, 2008, p. 11) que estão sendo operadas. Mas, nesse curto exercício, gostaria de apontar para dois aspectos: o primeiro é que não existem indígenas na descrição, o que coloca em cena a emergência de um mestiço (o caboclo) que o substitui; o segundo é que o peso do meio sobre o homem é tão grande que ele nunca é representado apartado do ambiente. O conceito de raça – amplamente utilizado no século XIX (ver SCHWARCZ, 1999) – continua sendo manejado e do ponto de vista da classificação (cromática) estabelecida nos censos demográficos, o pardo, mestiço – “mameluco, curiboca ou tapuiu” – substitui o nativo indígena, suplantado pelo caldeamento feito sob a égide do elemento branco, europeu. Os negros são apontados como residuais. Logo, os caboclos são “resultado quase tão somente, do cruzamento do branco com o indígena” (IBGE, 1963, p. 05).

Porém, se do ponto de vista étnico sobressai o tipo visto como “civilizado”, o caboclo ainda permanece muito parecido, inclusive fisicamente com o índio – “pela pigmentação epidérmica; a barba diluída; certa obliquidade dos olhos; sobriedade dos gestos” (IBGE, 1963, p. 05). Mas ele não é ágil como o indígena, ao contrário, sua apreciação do ponto de vista econômico é negativa. “Onde quer que atue, e seja qual for a atividade a que se dedique, traduz sempre a influência atávica na região. Antes de tudo, é um nômade” (IBGE, 1963, p. 05). Ele maneja a natureza a seu favor, caça, pesca, coleta e quando planta é se valendo de “uma nesga de terra limpa pelo fogo” ou certa “porção de solo fértil das vazantes”. Leva uma “vida calma e sem ambições (...) dormindo preguiçosamente quatorze horas por dia, dançando, rezando nas ladainhas e enchendo a sua paisagem familiar de curumins distróficos e analfabetos” (IBGE, 1963, p. 05).

Salvo em raras exceções, em que uma atividade produtiva o insere no mercado, como no caso da pesca do pirarucu e da extração do látex das seringueiras (*Havea brasiliensis*), é esse mesmo caboclo que preenche o grosso da paisagem – sua “área de influência econômica”, voltada para a subsistência. É ele quem mata jacarés, domina a canoa em rios encachoeirados, coleta castanhas e outros produtos da mata. O comércio (mesmo o de “pequeno trato”) e o empreendedorismo pertencem ao branco (herdeiro do colonizador), como no caso do regatão, do Mercado Ver-o-Peso e das grandes embarcações (“gaiolas e vaticanos”). Em alguns casos, ele se mistura na paisagem, figurando ao fundo, plenamente integrado, usando os canais dos rios e igarapés para se locomover, montando o cavalo nos campos do Rio Branco ou o próprio gado no Marajó.

Assim, as representações sempre fundem (mais do que aproximam) o homem do rio, da mata, do campo, dos animais. No caso dos pescadores, ele está na canoa ou à beira

da água, a manejar o produto da sua empreitada. A pesca e o pesador ocupam dois quadros, um mais voltado à exaltação do potencial econômico (um dos poucos realmente impactantes na economia local, já que exportado para outras regiões) outro à tipificação daquele que pesca, limpa e prepara o pirarucu salgado. Há indicação de que a essa pesca profissional contrapõem-se a pesca cotidiana. Por isso, a descrição das técnicas e artefatos merece detalhamento, já que se diferencia daquelas mais amadoras, integradas no dia a dia do caboclo. Benchimol (2009, p. 33-38), em sua longa tipologia dos povos ribeirinhos, menciona a pesca e o pescador pelo menos seis vezes, também percorrendo esse arco que vai dos “comedores de caldeirada” aos “arpoadores de pirarucu”.

Já no caso de Mário Ypiranga Monteiro o inventário é mais extenso. O texto foi escrito ao longo de décadas e só veio a público depois do falecimento do autor, que, em nota introdutória escrita em 1999, se diz tributário de uma longa tradição literária que abordou essa figura, desde José Veríssimo (com *A pesca na Amazônia*) até os trabalhos de Nunes Pereira sobre o abate do peixe-boi e o peixe na alimentação na Amazônia. Em sua forma final, misturaram-se em quase 200 páginas a compilação de memórias e discussões contemporâneas sobre a pesca no Amazonas, com argumentos que oscilam entre o folclore e a sociologia/ antropologia, recuperando instrumentos, técnicas e saberes dos pescadores, bem como de suas condições sociais, hábitos e até mesmo vocábulos.

Esse mesmo exercício, Monteiro já havia realizado para compor *O aguadeiro*, *O regatão* e *O sacado*. Aparecem no livro várias reproduções de desenhos e fotografias de naturalistas, muitas delas publicadas no exterior com finalidades muito próximas daquelas produzidas por Percy Lau: fortalecer e validar um conjunto de “representações [que] se constituem e vão se instalando na memória visual”, como se fossem capazes de cristalizar “os estereótipos que correspondem às escolhas de identidades territorializadas, e quem as percebe”. Com status de documentos, as figuras são tomadas como:

[...] cenas concretas de uma realidade muitas vezes intemporal que apenas se deslocou para mais longe. Ao olhá-las é como se estivéssemos diante de paisagens que existem ainda em algum lugar do Brasil, de aspectos materiais da vida dos homens do campo, de técnicas pastorais e de formas artesanais de extração de produtos da natureza, de indústrias regionais tradicionais, de hábitos alimentares, de meios de transporte, dos ciclos econômicos da história do Brasil (da colheita de cana ao garimpo ou cafezal). (ANGOTTI-SALGUEIRO, 2005, p. 60)

Como se bastasse “viajar nos confins do país para rever ainda muitas dessas cenas” (ANGOTTI-SALGUEIRO, 2005, p. 60-61).

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. “Cowboy anthropology”: nos limites da autoridade etnográfica”. *Revista Entrerios*. Teresina: UFPI, ano I, n. 1. p. 08-35.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Antropologia dos Arquivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8; Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

ARAÚJO, André Vidal. *Introdução à sociologia da Amazônia*. 2. ed. Manaus: Valer; EDUA, 2003.

ARAÚJO LIMA, José Francisco de. *Amazônia, a Terra e o Homem*. 5. ed. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2001.

ANGOTTI-SALGUEIRO, Heliana. A construção de representações nacionais: os desenhos de Percy Lau na Revista Brasileira de Geografia e outras ‘visões iconográficas’ do Brasil moderno. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo: Museu Paulista. v. 13. n. 2. julho-dezembro de 2005. p. 21-72.

ANTONACCIO, Gaitano. *Mario Ypiranga Monteiro & Samuel Benchimol – Duas águias no paraíso amazônico*. Manaus: Ed. Rocha, 2000.

BENCHIMOL, Samuel. *Amazônia, formação social e cultural*. 3. ed. Manaus: Valer, 2009.

FALCÃO, Charles Maciel. Mario Ypiranga Monteiro e a relação entre jogo político e esfera cultural. In: BASTOS, Elide Rugai; PINTO, Renan Freitas (org.). *Vozes da Amazônia II*. Manaus: EDUA, Valer, 2014. p. 251-275.

FALCÃO, Charles Maciel. *Mário Ypiranga Monteiro e os estudos de Folclore no Amazonas*. Manaus: EDUA, 2015.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALVÃO, Eduardo. *Santos e visagens: um estudo sobre a vida religiosa de Itá, Baixo Amazonas*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1976.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. *História, Região & Globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção História &... Reflexões).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Tipos e aspectos do Brasil* (excertos da Revista Brasileira de Geografia). Ilustrações de Percy Lau. 7. ed. (aum. Edição comemorativa da I Semana de Geografia). Rio de Janeiro: IBGE/ Conselho Nacional de Geografia, 1963.

MONTEIRO, Mario Ypiranga. *O aguadeiro*. Manaus: s/ed., 1947.

MONTEIRO, Mario Ypiranga. *O regatão* (notícia histórica). Manaus: edição do autor, 1957.

MONTEIRO, Mario Ypiranga. *O sacado* (morfodinâmica fluvial). Manaus: INP, 1964.

MONTEIRO, Mario Ypiranga. *O pescador*. História, instrumentos, técnicas e folclore. Manaus: EDUA, 2010.

PINTO, Renan Freitas. *Amazônia – viagem das ideias*. 3º ed. Manaus: Valer, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

SILVEIRA, Diego Omar. Virada decolonial ou mergulho no neoconservadorismo: dois caminhos para o Festival de Parintins. In: *Portal Parintins 24hs*. Parintins, 17 de julho de 2019. Disponível em <https://parintins24hs.com.br/>.

SILVEIRA, Diego Omar; NAKANOME, Ericky. A Jurema sagrada na Amazônia: representação e preconceito religioso nos bois-bumbás de Parintins. *Revista Senso*. Belo Horizonte: Grupo Senso, v. 11, 2019.

WAGLEY, Charles. *Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos*. Trad. de Clotilde da Silva Costa. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1977.

Novas territorialidades produtivas em uma comunidade de agricultores no médio Solimões, Coari-AM

Gleides Medins de Menezes⁴²
Pedro Henrique Coelho Rapozo⁴³

Introdução

Para este estudo, destacamos o trabalho de agricultores e agricultoras rurais do ecossistema de várzea alta da comunidade Nossa Senhora Aparecida, localizada a 7,06km em linha reta da sede do município de Coari-AM. As atividades desenvolvidas por esses atores sociais nos mostram aspectos materiais e todo simbolismo envolto em suas vivências, crenças, religiosidades e na organização social do trabalho. Essas relações que permeiam a vivência dos povos tradicionais amazônicos correspondem a um dinâmico processo histórico de interação com o ecossistema e a biodiversidade, dos quais são parte integrante.

Assim como as demais comunidades tradicionais de várzea da calha do Rio Solimões, Aparecida possui características marcantes dos ancestrais indígenas que aqui viviam antes e durante a colonização, os povos Mura, Passés, Catauixis, Jumas, Irijus e Jurimauas, principalmente no trabalho na terra (VASCONCELOS, 2002). Sugere-se, portanto, que a maioria das comunidades tradicionais de agricultores na região do Médio Solimões, especificamente no município de Coari, faz o manejo de seu sistema produtivo com pouca ou quase nenhuma tecnologia convencional, para manter o manejo tradicional (etnoecológico) ou mesmo pela condição de quase extrema pobreza à qual ficam submetidos em sua condição de “isolamento” sem a atenção necessária de serviços públicos básicos.

Para tanto, objetivamos mostrar o trabalho desenvolvido pela Comunidade Aparecida em seus aspectos socioeconômicos e culturais de construção de novas territorialidades a partir do trabalho das famílias de agricultores que ali residem, por meio do associativismo na agricultura familiar. As tecnologias sociais desenvolvidas pelos comunitários e o sistema produtivo construído a partir do conhecimento tradicional fazem de Aparecida uma comunidade uma referência de um coletivo social rural e, portanto, corresponde a uma identidade daqueles atores sociais junto à sociedade local.

Detivemo-nos em relatos de agricultores e agricultoras que trabalham com a agricultura familiar na comunidade, especificamente na Associação de produtores locais APRODUCIDA e na historicidade da luta pelo reconhecimento da terra enquanto Comunidade Rural constituinte da região do município de Coari-AM.

42. Cientista Política; Bacharel em Ciências Econômicas; Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas/PPGICH/UEA. 97991749552. E-mail: gmenezes@uea.edu.br

43. Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Professor do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/PPGICH/UEA; Professor do Programa de Pós-graduação em Rede nacional para o ensino das Ciências Ambientais/PROFICIAMB; Graduado em Ciências Sociais/Sociologia; Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM; Doutor em Sociologia- Desenvolvimento e Políticas Sociais pela Universidade do Minho/UM; Coordenador do grupo de pesquisa vinculado ao CNPq, Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia/NESAM. E-mail: phrapozo@uea.edu.br

Comunidades tradicionais amazônicas

Para iniciar nossa discussão, vejamos alguns conceitos de comunidades tradicionais amazônicas. Diegues (1996) destaca como aspecto importante para a definição de comunidades tradicionais a existência de formas de manejo dos recursos naturais determinados pelo respeito aos ciclos naturais, sem exploração desses recursos além de sua capacidade de recuperação. Essas práticas, portanto, se mostram economicamente viáveis e detentoras de conhecimentos herdados de seus antepassados.

Para Cunha (2009), as comunidades tradicionais amazônicas possuem um saber ecológico tradicional no trato com os recursos naturais e sua biodiversidade. Somando a essa ideia, Escobar (2005) afirma que os saberes e práticas locais são denominados modelos culturais da natureza. Diante de tais conceitos característicos de comunidades tradicionais amazônicas, Fraxe (2007) afirma que o conhecimento tradicional dessas comunidades é passado oralmente e perpetuado pelas gerações futuras, tal prática é conhecida como “transmissão vertical”. Esses conhecimentos são aplicados no cultivo de plantas, no manejo extrativista e nas diversas formas de trabalho no meio rural.

O ritmo e estilo de vida dessa gente são orquestrados pelos rios amazônicos, nossas “estradas líquidas”. E, a cada subida e descida dessas águas, o habitante da Amazônia (especialmente o ribeirinho) vivencia uma dinâmica de vida social específica e complexa, pois ambos estão intimamente ligados em uma cadeia complexa de interdependência. A ideia de família se estende à comunidade e suas particularidades complexas, que denotam uma relação que vai além dos vínculos de consanguinidade, ampliando as relações de parentesco.

Os saberes locais podem então ser compreendidos como uma das bases de sustentação da vida comunitária amazônica, marcada sobretudo pelo fato de que nela pouco importam as relações que se estabelecem a partir de uma lógica mercadológica da utilização dos recursos naturais para o desenvolvimento da região. A conservação da floresta e a utilização racional de seus ecossistemas, na visão homogeneizadora acerca da pequena produção rural, colocam o agricultor ribeirinho em uma relação de pouca eficiência e, portanto, os deixam à margem de qualquer perspectiva de contribuição para o desenvolvimento de seu trabalho na agricultura familiar. Como afirma Leff (2001), “o discurso do desenvolvimento sustentável vai engolindo o ambiente como conceito que orienta a construção de uma nova racionalidade social”. A estratégia do discurso capitalista converteu à sua lógica o sentido crítico do conceito de ambiente às políticas neoliberais de crescimento econômico.

Essa desconexão do homem amazônico e seus saberes tradicionais (etnoconhecimento) com a ideia geral acerca da região amazônica, proposta pelo pensamento hegemônico, contribui para que esse conhecimento continue sendo

invisibilizado e para que questões que tratem de uma perspectiva de desenvolvimento agrícola para essa região, continuem sendo pensadas de fora para dentro e não de baixo para cima como propõem Altiere (2006).

O Etnoconhecimento dessas populações tradicionais, conforme afirma Fraxe (2007), representa a cultura imaterial ribeirinha, a forma como esses atores sociais constroem sua relação com o meio, de forma que não se pode pensar em outro tipo de vivência que não seja baseada nessa profunda conexão com a natureza.

Territorialidades produtivas por meio da agricultura familiar

Conforme anteriormente mencionado, o campesinato de que trata este artigo é o amazônico, especificamente o dos agricultores ribeirinhos que habitam o ecossistema várzea. Na análise de Witkosky (2007, p. 190), a forma como o camponês amazônico⁴⁴ lida com a natureza em seu trabalho na agricultura é diferenciada e bastante significativa: “A terra, a floresta e a água participam de modo decisivo da forma como esses agentes sociais procuram dar plenitude à vida”. Dessa forma analisando o conceito de territorialidade, de acordo com Andrade (1998), podemos constatar que o ato de pertencer a um determinado território compreende bem mais que os limites físicos e geográficos de demarcação da terra, mas um conjunto de percepções de práticas materiais e simbólicas que garantem a apropriação dos atores sociais a um determinado território e o consentimento do(s) grupo(s) social(is) que ali se estabelecem e se organizam.

Nesse sentido, Morais (2018), citando Little (2002, p. 03), comenta que a expressão “territorialidade como esforço coletivo de um grupo social para, para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-se assim em seu território”.

A territorialidade seria, portanto, a manifestação das formas de ocupação, uso, permanência e controle do território. Essas relações seriam construídas historicamente, ou não e, engendram assim dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais singulares, manifestações existentes, preexistentes, ou até estranhas ao território. Tais territorialidades teriam origem endógena, quando as potencialidades de determinada localidade fossem valorizadas e trabalhadas pelas pessoas, grupos étnicos e pela sociedade civil local, ou teriam uma origem exógena (quando uma empresa ou multinacional se alocasse espacialmente para se beneficiar de aspectos econômicos, sociais e naturais). (MORAIS, 2018, p.161).

Nesta ótica, a territorialidade descrita aqui descrita, corresponde ao esforço de trabalho na agricultura familiar por agricultores que se organizaram no intuito de garantir sua permanência na terra, produzindo e criando alternativas

44. Antônio Carlos Witkosky (2007), em sua obra *Terras, Florestas e Águas de Trabalho*, adota a categoria camponês amazônico para designar os agricultores que vivem nos ecossistemas de várzeas e terras firmes da Amazônia.

sustentáveis de desenvolvimento para a população local. Esforços que foram além do trabalho no preparo e cultivo da terra, mas que alcançaram níveis políticos de luta pelo reconhecimento enquanto comunidade rural pertencente ao município de Coari e, por conseguinte, pelo direito de gozar das prerrogativas destinadas às comunidades registradas oficialmente pelo governo municipal, sobretudo pelo direito a ter uma escola na própria comunidade.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Agroecologia, Coari possui 224 comunidades ribeirinhas localizadas no rio Solimões e nos diversos lagos existentes no município; os principais lagos são o Mamiá, Coari, Coari grande, e dentre os rios destacam-se o Urucu, Copeá, Piorini, Ipixuna e Carapanatuba. O lócus de nossa pesquisa é a Comunidade Nossa Senhora Aparecida, localizada à margem esquerda do rio Solimões a aproximadamente 7,06 km da sede do município de Coari, composta por 22 famílias. Essa comunidade fica num lugar conhecido como Costa do Juçara, uma ilha composta por nove comunidades de várzea, quais sejam, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora de Fátima, Santa Maria, Divino Espírito Santo, Menino Deus, Nossa Senhora do Livramento, São Francisco da Costa do Juçara, Cristo Redentor e Ananidé (IBGE, 2010).

A comunidade Nossa Senhora Aparecida foi fundada pelos irmãos D. L. B., agricultor de 66 anos, líder comunitário e presidente da associação de agricultores e L. L. B., de 69 anos, segundo relata seu D. L.B:

A comunidade só tinha mais ou menos uns seis moradores entendeu, ae eu cheguei que eu tava pra Tabatinga aí eu não tava bacana lá e minha mãe mandou me chamar, que eu embarcasse em qualquer um recreio desse e viesse embora que quando chegasse aqui ela pagava. Quando eu cheguei era o Lúcio que tava lá né?, porque ele era o cabeça lá da Nossa Senhora de Fátima, ae ele disse mano é o seguinte, bora montar uma comunidade aqui? Eu digo mano eu não tenho nenhum palmo de terra não, eu to vindo. Ele disse não, eu tenho um terreno ae é grande, vamo logo montar uma comunidade que é pra gente aparecer. Só que ele não tinha o conhecimento que eu tinha porque eu já tinha morado dezoito anos aqui ne, então eu conhecia prefeito eu conhecia tudo. Ele disse tu não garante ir lá com Roberval (prefeito da época) pra ver se ele não ajeita uma escola pra nós, uma rede elétrica, ae eu vim cheguei ae e foi na hora Roberval arrumou tudo isso. Ele fez assim, disse rapaz faz o seguinte, vocês tiram a madeira ae eu dou a manutenção pra fazer, a pintura, só quero que vocês tirem a madeira lá, ae nós tinha madeira mesmo, nesse tempo ainda tinha muita madeira lá. Nós tiramos toda a madeira da casa e ele pagou pra nós mesmo fazer, nós mesmo fizemos a escola, ae ele deu a cobertura ne e fez uma rede elétrica pra nós , quando ele fez a rede elétrica a escola já ficou funcionando, o José Lima foi o primeiro professor de lá, foi indo, foi indo...ae nós fizemos a igreja... (D. L. B., 66 anos, agricultor e presidente da Associação de agricultores, entrevista, 2018).

Segundo relatos de D.L.B, a comunidade surgiu no ano de 1995 com 14 (quatorze) famílias. Mais tarde, no ano de 2009, eles resolveram fundar a Associação de agricultores, denominada Associação de Agricultores da Comunidade Nossa Senhora Aparecida (APRODUCIDA). Na época foi preciso registrar marido e esposa como associados para conseguir o número mínimo para criar a associação que iria trabalhar de forma cooperativada, conforme exige a Lei do Cooperativismo (Lei n 5764/71), o mínimo de vinte cooperados. Atualmente vivem e trabalham na comunidade 22 (vinte e duas) famílias, a maioria tem grau de parentesco, todos sobrevivem da agricultura familiar e do trabalho em associativismo, quem não é sócio, trabalha para algum sócio e ganha pelo seu trabalho.

Em março de 2011, os agricultores receberam capacitação técnica e recursos de projetos apresentados à Petrobras, que possibilitou a construção das casas de vegetação das hortaliças (chamadas pelos agricultores de “casas de plantio”), atualmente a comunidade possui 31 casas de vegetação, que passou a ser a principal fonte de geração de renda dos comunitários, com a possibilidade de ampliar a produção e então fornecer hortaliças e polpas de frutas para a merenda escolar no município.

A história de criação da comunidade, portanto, representa novas territorialidades rurais produtivas que se estabelecem como movimentos sociais representativos de uma identidade coletiva, no caso aqui descrito, como necessário para que os moradores fossem reconhecidos pelo governo municipal.

Rapozo (2010, p.42) destaca que:

A criação da comunidade é resultado de uma articulação de fatores para além da ocupação humana de determinada porção de terra, é, sobretudo, reflexo de processos históricos e políticos, da apropriação e legitimidade identitária em ocupar e manter um lugar de habitação, de estabelecer posse e usufruto da terra.

Dessa forma, a busca dos comunitários por se estabelecer no lugar e buscar alternativas para o reconhecimento enquanto comunidade compreende uma história de resistência desse coletivo social frente aos desafios impostos pelo ordenamento social e político local. A satisfação em pertencer a uma comunidade pode ser percebida nas falas dos agricultores entrevistados. Como na fala de dona Francisca, “ (...) eu tenho muito orgulho de ser morador da comunidade Nossa Senhora Aparecida, nunca quero deixar meu lugar ” (F.L.B., agricultora de 56 anos, entrevista, 2018).

O modo de vida na comunidade é simples, “é como se fossemos uma grande família”, afirma D.L.B. ao explicar que todos são comprometidos com o bem-estar dos que vivem na comunidade, por isso, criaram de comum acordo normas para sempre cumpridas e respeitadas. Todos se ajudam e convivem numa relação de “compadrio”⁴⁵, típico das sociedades ribeirinhas.

45. A relação de compadrio faz referência às relações sociais que os agricultores ribeirinhos mantêm com os vizinhos, ou seja, com os que não possuem relação de parentesco.

Assim como as demais comunidades rurais do município de Coari, Nossa Senhora Aparecida também necessita de transporte de catraias para os alunos que moram na comunidade. Catraia é a denominação dada às canoas, ou pequenos barcos (geralmente de madeira) que prestam serviço de transporte fluvial para a prefeitura do município. A Escola Municipal Roberval Rodrigues (escola da comunidade Nossa Senhora Aparecida), atualmente está desativada por ter pouca quantidade de alunos: apenas 15 alunos da comunidade estão cursando o Ensino Fundamental e foram nucleados na Escola Municipal Raimundo Moreira na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, distante a 3,11km e que atende 126 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. O município de Coari possui um total de 113 escolas rurais, segundo dados de 2018 da Secretaria Municipal de Educação.



Figura 1: Distância entre a comunidade NS de Fátima região da Ilha do Juçara/Coari/AM

Fonte: www.earth.google.com /Disponível em Portal Coari.com.

As relações construídas no meio rural possuem uma sociabilidade específica, pois são pautadas na afetividade e reciprocidade. Um exemplo disso é o puxirum ou ajuri, como costumam chamar a união dos comunitários para “ajudar” um vizinho no preparo de uma roça ou mesmo para algum trabalho em benefício da comunidade. Como nos explica J. C. da S., agricultora de 63 anos:

[...] a gente trabalha é tudo família né, por exemplo, faz um ajuri pra fazer a roça do fulano, se junta todo mundo e nesses dois dias é só trabalho na roça dele, ae depois quando precisar o fulano mais a família dele e os outros também já se juntam pra fazer a roça do outro e assim a gente vai levando ne, ...vai trabalhando sempre se ajudando e pega [...] porque também a gente não tem assim dinheiro pra pagar os outros pra trabalhar é nós mesmo que se junta e faz nossa roça, faz a coivara e tudo. (J.C.S, 63 anos, agricultora entrevista, 2018).

Os mutirões e ajuris realizados representam mais que a solidariedade na execução do trabalho entre vizinhos, é um espaço de entretenimento e diálogo, e perpetuidade da transmissão de saberes, como comenta Dona J. C. da S., 63 anos, agricultora:

[...] .. Ha mais é muito animado quando a gente faz um mutirão na comunidade é todo mundo alegre, todo mundo brinca... mas trabalhando ne.. é uma hora de brincadeira também, de conversar também , porque as vezes a gente sai do sitio ne pra ir pra roça, lá em casa por exemplo vai eu mais minha menina , dai é só mermo pra trabalhar capinar mermo, juntar algumas frutas do chão termina nós vem embora. Agora no mutirão não vixi , todo mundo bota a conversa em dia, dois ou três sai pra pescar pra gente comer ne, porque é pra todo mundo, todo mundo almoça junto e fica junto até terminar o trabalho. J.C.S., 63 anos, entrevista, 2018).

Boa parte da produção agrícola e da criação de animais é para o próprio consumo. As famílias da comunidade também costumam dar ou trocar parte da produção entre elas. O excedente é vendido diretamente na feira do produtor rural na sede do município e também para a cooperativa da comunidade.

A complexa e dinâmica organização no mundo do trabalho nas comunidades locais se explica em muitos momentos pelos aspectos socioculturais mediados pelas representações simbólicas do que significar trabalhar e viver coletivamente. Os saberes nos processos de trabalho destacam-se como elementos que possibilitam uma apropriação social da natureza, está representado pelas inúmeras formas de conhecimentos locais que possibilitam a perpetuidade de um modo de vida dito tradicional e reproduzido em diversas dimensões no cotidiano rural de homens e mulheres nas várzeas do rio Solimões.

A dinâmica do uso da terra na Comunidade Nossa Senhora Aparecida não é diferente das demais comunidades ribeirinhas da região varzeana do Médio Solimões. Adotam a complexificação dos sistemas de produção, mantendo espécies de árvores nativas e cultivando árvores frutíferas e hortaliças. As técnicas de plantio consorciados juntamente com algumas culturas perenes, além de garantirem o acesso a uma boa alimentação dos comunitários, contribuem também para o aumento da renda familiar com a comercialização das frutas in natura ou em polpas, como é ofertado à merenda escolar pela APRODUCIDA.



Figura 2: Frente da comunidade Nossa Senhora Aparecida
Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Podemos perceber por meio da obra de Vasconcelos (2002), que o processo histórico-social da comunidade Nossa Senhora Aparecida, assim como qualquer outra comunidade ribeirinha da Amazônia, tem suas bases na formação histórica ameríndia. Segundo o autor, na época do Brasil Colônia, os primeiros habitantes do município de Coari foram os povos indígenas Mura, Passés, Catauixis, Jumas, Irijus e Jurimauas, e, portanto, se caracteriza por ser possuidora de um etnoconhecimento pautado nas diversas configurações e complexidades espaciais e simbólicas que permeia a vivência no meio rural.

As relações de trabalho na prática da agricultura familiar

Os moradores da comunidade Nossa Senhora Aparecida da Costa do Juçara, assim como as demais populações tradicionais que habitam as áreas de várzea, modificam sua paisagem ao longo do tempo. Aos poucos, o vasto terreno de muita vegetação dá espaço às construções das casas basicamente de madeira, algumas em alvenaria e às benfeitorias utilizadas para a produção, resultantes do trabalho na agricultura familiar: chapéus de palha, casas de vegetação, currais para criação de algumas cabeças de gado, chiqueiros para criação de porcos e galinheiros para criação de patos e galinhas. A agricultura familiar dessas comunidades de várzea é de pequeno porte, basicamente para o sustento das famílias e educação dos filhos, como destaca seu L.L.B., líder comunitário e que faz questão de ser chamado de Seu Moura:

Aqui a gente pranta, trabalha muito desde pequeno. Eu e meus irmãos aprendemos com meu pai e minha mãe desde cedo a lidar com a terra. A gente acordava desde quatro horas da manhã pra ir pra roça, por isso nós não pudemo estudar. Mas hoje graças a Deus eu tenho condições de botar meus meninos pra estudar. Eles desde cedo ajudavam a gente aqui nas hortaliças mas dava a hora eles se arrumava pegava a canoa o rabeta e eu ia deixar eles na escola, ali em cima na outra comunidade. Hoje já estão quase tudo formado, faz curso com nós aqui quando vem oficinas pra nós

com os professor da UFAM ou quando vem do IDAM. Porque sempre vem uns cursos pra gente fazer e a gente faz. Aqui todo mundo tem vontade de aprender e melhorar nosso trabalho. (L.L.B., 69 anos, agricultor e líder comunitário, entrevista, 2018).

Percebe-se na fala de seu Moura uma característica peculiar do sistema agroecológico adotado pelos agricultores ribeirinhos da região amazônica. A agricultura é basicamente artesanal, menos mecanizada e capitalizada que a praticada nas demais regiões do país como as regiões Sul e Sudeste⁴⁶. As paisagens correspondem a uma organização espacial que acompanha os ecossistemas aqui existentes, obedecem às duas estações do ano, cheia e vazante dos rios, à direção dos ventos, aos tipos de culturas, a maior ou menor incidência e/ou concentração de pragas (insetos) nas plantações e, sobretudo, à organização social da comunidade. Também é pensada a disposição das casas, das igrejas e do centro social, que é o local onde os comunitários costumam se reunir para realização de eventos, festas religiosas, etc. Assim a paisagem natural vai se transformando ao longo do tempo.



Figura 3: A) Chapéu de palha; B) Igreja católica da comunidade NSAP
Fonte: Pesquisa de Campo (2018)

É comum cada comunidade rural ter um presidente e vice-presidente ou líder rural para fins de reconhecimento do poder público, geralmente só é considerada “comunidade” quando apresenta uma estrutura funcional como a mencionada acima, caso contrário, os moradores de determinada localidade devem se “nuclear” na comunidade mais próxima para então receber atendimento pelo serviço público. No caso de Aparecida, seu reconhecimento enquanto comunidade só foi possível mediante a criação da associação de agricultores.

Nós fomos buscar apoio na prefeitura pra formar nossa comunidade mas eles disseram que um lugar com vinte famílias não era comunidade. Então eu era o líder comunitário na época, chamei o Moura e mais os outros e disse vamo montar uma associação e vamo trabalhar pra gente ser reconhecido como comunidade. Dai eu fui buscar informação na UFAM e no IDAM, e junto nós colocamos a associação e tamo até hoje, eu sou o presidente da associação e temos vinte duas famílias associadas e vivemos sem depender de recurso da prefeitura, só do trabalho na agricultura. (D. L. B., 66 anos, presidente da APRODUCIDA, entrevista, 2018).

46. Para mais informações sobre a agricultura mecanizada: Revista Econômica do Nordeste. Dez. (1999, p.443).

Essa organização espacial, de acordo com Cardoso (2010, p. 51), faz parte de um processo histórico fortemente influenciado pelas políticas estatais. Ele relata que na região do baixo Rio Negro, o Estado tenha incentivado os habitantes ribeirinhos que antes viviam em sítios relativamente isolados, a se organizarem em núcleos ou centros comunitários e viverem concentrados nesses espaços para serem atendidos pelos serviços públicos como educação e saúde.

A agricultura familiar praticada pelos agricultores da várzea não tem o fim apenas para o autoconsumo, mas representam vários papéis nas formas sociais de trabalho. Esta divisão social obedece a um padrão cultural típico das comunidades rurais e tem dinâmica própria. Para Noda (2007, p. 30), “O espaço é produzido, reproduzido, recriado, configurando-se não apenas sociedade, localidade ou comunidade, mas também e, principalmente, como possibilidade de ser o lugar de construção e reconstrução da vida em situação rural”.

Os comunitários de Nossa Senhora Aparecida, para desenvolver a agricultura familiar, trabalham com Sistemas Agroflorestais (SAFs), cultivam espécies agrícolas (hortaliças) e arbóreas em uma mesma unidade de manejo, de forma consorciada. A comunidade também pratica a pesca, contudo não comercializa o pescado, utiliza-se apenas para segurança nutricional da família. O peixe é a principal fonte proteica e nutricional dos ribeirinhos. As várzeas como regiões relativamente férteis, banhada pelas águas barrentas do Rio Solimões, proporciona uma variedade de peixes, sobretudo no período da vazante, quando se exige menos esforço de pesca. Como afirma Witkoski (2007, p. 304):

[...] a pouca profundidade dos lagos, principalmente nas épocas de vazante e seca, em face das oscilações dos regimes das águas do rio e das precipitações da região; por outro lado sabe que as espécies que partilham desse ecossistema são espécies que migram, ou seja, mudam sazonalmente, na busca das cabeceiras dos rios, desaparecendo praticamente na época da desova; por fim esse momento crítico da escassez do peixe, quando não inviabiliza a pescaria, comprometendo-a bastante, apesar do esforço para realiza-la, visando apenas a subsistência.

A preocupação com a manutenção das espécies de peixes na região da Ilha do Juçara, onde se localiza a Comunidade Nossa Senhora Aparecida, é fator importante para os comunitários, pois a pesca predatória compromete a garantia do peixe na mesa da família. “Na época da piracema, ninguém pesca os peixes que estão ovados não, nem os pequenos, aqui a gente pega só mesmo o necessário para nossa alimentação.” (L.L.B, 69 anos, líder comunitário, entrevista, 2018).

A produção serve para o sustento da família dos agricultores associados e o excedente é comercializado na feira municipal (a varejo) e no atacado, no fornecimento para

a merenda escolar da rede municipal de ensino, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PENAE). No município de Coari, a Comunidade Nossa Senhora Aparecida é a única comunidade rural ribeirinha que possui uma associação de agricultores e que trabalha de forma cooperativada, o que lhe habilita a participar e concorrer nos certames de licitação para fornecimento ao poder público, “(...) existe outra cooperativa, mas é de terra firme, a CAECI (Cooperativa Agrícola da Estrada Coari-Itapeúá), que fornece polpa de frutas” (J.B.M, 36 anos, administrador, Entrevista, 2018).

As mulheres, apesar de associadas, não assumem nenhuma função de liderança na Associação, mas desempenham papel importante tanto na produção de hortaliças quanto na organização dos eventos realizados na comunidade. São elas que colhem, limpam e embalam as hortaliças e as polpas de frutas fornecidas pela Associação. Elas também cultivam plantas medicinais para confecção de remédios caseiros. É comum entre os comunitário a utilização de ervas no combate a resfriados, dores em geral (cefaleia, dor no estômago, dor de dente), verminoses, dismenorrea, vômito etc., como explica dona F.B.M, 46 anos, agricultora:

[...] a gente usa bastante as ervas pra fazer chá, as cascas também de andiroba, copaíba, cajuira, a gente tem esse costume desde dos nossos pais né, desde criança nossa mãe só tratava a gente com remédio caseiro. Era gripe ou dor de estomago né, as crianças também quando pega quebranto, a rezadeira reza mas passa também um chazinho de hortelã pra dar pra criança, porque o quebranto mexe com a barriga da criança, então a gente ainda usa até hoje. A gente leva no médico sim né dependendo se já é uma coisa mais grave né, mas ainda usa os chá caseiro ainda. (F.B.M., 46 anos, agricultora, entrevista, 2018).

Esse conhecimento empírico permite que os agricultores ribeirinhos consigam garantir a segurança nutricional da família e ter qualidade de vida (saúde) em face da ausência dos serviços de atendimento primário de saúde por parte do poder público.



Figura 4: Cultivo de hortaliças
Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Os cultivos em Aparecida são feitos em casas de vegetação construídas pelos próprios agricultores com auxílio técnico do IDAM, mas os comunitários também aproveitam o terreno em volta das casas para plantar (Figura 04). De acordo com D.L.B, 69 anos, agricultor e presidente da APRODUCIDA, o trabalho na agricultura familiar por meio de casas de vegetação foi possível devido ao projeto apresentado à empresa PETROBRAS em 2014, quando a Associação conseguiu o financiamento para a construção das primeiras casas de vegetação.

Então veio o modelo na época né, de como nós tinha que construir as casas, inclusive indicação de especialistas e tudo pra vim fazer esse trabalho aqui, mas o modelo nós achamos que não seria muito bom pra nós, então nós reunimos e com o apoio do IDAM, nós desenvolvemo o nosso modelo né, mas dentro do padrão exigido tudo, mas de acordo aqui com nossa realidade, por exemplo o tamanho, a cobertura, o tipo de plástico pra colocar em volta, tudo isso, observando também de onde vem os ventos, tudo pra não prejudicar as mudas que nós ia plantar. E não precisou buscar ninguém de fora né, pagar engenheiro de fora pra fazer. Fomos nós mesmo que fizemos, toda comunidade se uniu e nós fizemos e até hoje graças a Deus tem dado certo. (D.L.B, 69 anos, agricultor e presidente da Aproducida, entrevista, 2018).

O desenho das casas de vegetação da comunidade Nossa Senhora Aparecida obedece ao padrão das construções de casas e benfeitorias de madeira da região amazônica, com aberturas laterais que favorecem a circulação dos ventos, como vemos na figura abaixo.



Figura 5: Casa de vegetação CNSAP
Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Por sua extensão territorial ser considerada pequena em relação às demais comunidades da região da Ilha do Juçara, os agricultores da comunidade Nossa Senhora Aparecida aproveitam muito bem os espaços, de forma a ampliar a produção das hortaliças, a “cebolinha”, como costumam chamar a cebola-de-palha, se adapta muito fácil aos espaços abertos, assim como a couve e o cariru. “Nós aproveita cada pedacinho de terra pra plantar, se nós quer crescer,

que produzir mais a gente tem que trabalhar duro na terra né, porque se planta colhe, seja onde for” (A.C.T, 47 anos, agricultor, entrevista, 2018).

Conforme as águas vão se aproximando (enchente) dos limites da comunidade, os agricultores começam a suspender em canteiros alguns cultivos como é o caso do maracujá “(...) se a gente perceber que a água vai chegar até a plantação ae a gente começa a suspender o maracujá, e o que dá pra suspender né, usa tambor de 200l e coloca malhadeira por baixo porque aqui a correnteza é muito forte”. (L.L.B, agricultor, 69 anos, líder comunitário).

Durante as entrevistas de campo podemos perceber que os comunitários mesmo sabendo da sazonalidade na região amazônica, plantam culturas anuais e de ciclos curtos. Como a maioria respondeu “não temos medo de trabalhar”, percebe-se em suas falas que os agricultores ribeirinhos conhecem muito bem o ecossistema em que vivem e de que são parte integrante. As limitações da natureza não são desafios aos quais eles não consigam se adaptar (e o fazem com muita destreza), esses atores sociais criam técnicas de adaptação e, portanto, convivem com as constantes “perdas” que uma grande enchente ou uma grande seca podem acarretar.

Considerações Finais

Este estudo visou descrever de forma sucinta as diversas territorialidades construídas a partir do trabalho desenvolvido pelas populações tradicionais que vivem nas calhas do rio Solimões, tomando como base a Comunidade Nossa Senhora Aparecida da Costa do Juçara, no Médio Solimões, município de Coari-AM. Buscamos elucidar novas frentes de produção agroeconômicas que surgem da necessidade de um modo de vida autossustentável desses atores sociais, que, devido à complexidade do acesso às suas localidades e à pouca assistência por parte do poder público local (conforme relatado pelos entrevistados na ocasião da pesquisa de campo), ficam à margem de qualquer política pública de incentivo ao desenvolvimento socioeconômico com vistas à sustentabilidade.

Buscamos ainda mostrar como o saber secular praticado pelas populações tradicionais que habitam as margens dos rios, lagos e igarapés da Amazônia, herança da nossa ancestralidade indígena, consegue coexistir com relações históricas, econômicas e culturais em transformação constante, dadas as dinâmicas socioambientais locais, uma vez que essas relações se constroem no contexto da agricultura familiar.

Essas novas territorialidades produtivas surgem, portanto, como uma forma de resistência ao capitalismo neoliberal vigente que invisibiliza o pequeno produtor rural ou agricultor ribeirinho frente à expansão do agronegócio, enquanto política de desenvolvimento econômico de cunho mercadológico e sem qualquer planejamento sustentável dos biomas e ecossistemas locais.

Percebe-se que o modelo de trabalho em agroecossistemas, este como um dos princípios da agroecologia, pressupõe uma alternativa viável para as comunidades tradicionais ribeirinhas da Amazônia. A organização em associativismo, meio adotado pelos comunitários de Aparecida, configura-se como uma das formas de apropriação dessas populações tradicionais de alternativas do sistema econômico vigente (capitalismo). Contudo, a comunidade ainda preserva o modo de vida coletivo, típico do meio rural com características preponderantes das relações de parentesco, de compadrio e do trabalho como uma extensão da família.

Por fim, diante das narrativas dos comunitários de Aparecida e da observação das formas de organização do trabalho na comunidade, podemos perceber a possibilidade de uma outra racionalidade produtiva por meio da agricultura familiar, que não se desprende do mundo contemporâneo.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas. Processos de territorialização e Movimentos Sociais. Recife, Brasil. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 6, n. 1, mayo, 2004, p. 9-32.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALTIERI, M, A. MOURA, E.G. e AGUIAR, A.C.F. *O desenvolvimento rural como forma de aplicação dos direitos no campo: Princípios e tecnologias*. São Luiz, UEMA, 2006.

ALTIERI, M.A. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. Guaíba: Agropecuária, 2002.

ALMEIDA, Neuler André Soares; MAFRA, Rosana Zau. *Economia ambiental e dos Recursos naturais: Teoria e prática no contexto amazônico*. Universidade do Estado do Amazonas. Escola Superior de Ciências Sociais. Departamento de Economia, Manaus, 2014.

ANDRADE, Manuel Correia de. Territorialidades, Desterritorialidades, Novas Territorialidades: O limite do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. (Orgs). *Território: Globalização e Fragmentação*, 4. ed. São Paulo: Hucttec, 1998.

ARMANDO, M. S. AGRODIVERSIDADE: *Ferramentas para uma agricultura sustentável*/ Marcio Silveira Armando- Brasília: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas / introdução, organização e seleção* Sergio Miceli. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Traduzido por Mateus S. Soares Azevedo et al. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BUARQUE, Sérgio. *Construindo o desenvolvimento local sustentável: Metodologia de Planejamento*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CARDOSO, Thiago Mota. *O Saber Biodiverso: práticas e conhecimentos na agricultura indígena do baixo rio Negro*. Manaus: EDUA, 2010.

CAPORAL, F.R. *Agroecologia: alguns conceitos e princípios*. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CARMO, M.S.; SALLES, J.T.A. Sistemas familiares de produção agrícola e o desenvolvimento sustentado. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SISTEMAS DE PRODUÇÃO, 1, 1998, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: <<http://gipaf.cnptia.embrapa.br/itens/publ/sbs3/html>>. Acesso em 18 abr. 2019.

CARVALHO, Vilson Sergio de. *Educação ambiental e desenvolvimento comunitário*. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

CINELLI, Catiane. *Programas de sementes crioulas de hortaliças: experiência e identidades no Movimento de Mulheres Camponesas*. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2012.

COELHO, E. F. et al. *Sistemas de manejo de irrigação de baixo custo para a agricultura familiar*. Cruz das Almas, BA: Embrapa, 2014.

CHAYANOV, A, V. *La organizacion de la Unidad económica campesina*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1974.

FRAXE, Terezinha de Jesus Pinto; PEREIRA, Henrique dos Santos; WITKOSKI, Antônio Carlos. *Comunidades Ribeirinhas Amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais*. Manaus: EDUA, 2007.

FRANTZ, Walter. *Desenvolvimento local, associativismo e cooperação*, 2002. Disponível em: <<http://www.unijui.com.br>>. Acesso em 22 mar. 2019.

GAWORA, D. *Urucu-Impactos sociais, ecológicos e econômicos do projeto de petróleo e gás Urucu no Estado do Amazonas*. Manaus: Valer, 2003.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOMMA, A.K.O. *História da Agricultura na Amazônia: da era pré-colombiana ao terceiro milênio*. Brasília: Embrapa Informações Tecnológica, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico e Populacional*. Coari-AM, 2010.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO AGROPECUÁRIO E FLORESTAL DO AMAZONAS-IDAM, Coari-AM, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Traduzido por Mariano Ferreira. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

MATOS, Gláucio Campos Gomes de. *Ethos e figurações na hinterlandia amazônica*. Manaus: Valer/ FAPEAM, 2015.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa sócia. *Didática*, São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. *Saberes Globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar; participação de Marcos Terena*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro. Bertrand, 2010.

MORAIS, João Rafael Gomes de. *Territorialidade(s) Camponesa(s): por uma abordagem socioambiental*. Praça, Recife, v. 2, n. 1, 2018, p. 151-177.

NODA, Sandra do Nascimento et al. Utilização e apropriação das terras por Agricultura familiar amazonense de várzeas. In: DIEGUES, Antônio Carlos; MOREIRA, André de Castro C. (orgs). *Espaços e recursos naturais de uso comum*. São Paulo: NUPAUBUSP, 2001.

NODA, Sandra do Nascimento. *Agricultura familiar na Amazônia das águas*. Manaus: EDUA, 2007.

ODUM, Eugene P.; BARRET, Gary W. *Fundamentos de Ecologia*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

PINTO, Renan Freitas. *A viagem das ideias*. Manaus: Valer, 2006.

RAPOZO, Pedro Henrique Coelho. *Territórios sociais da pesca no rio Solimões: usos e formas de apropriação comum dos recursos pesqueiros em áreas de livre acesso*. Manaus: UFAM, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILIPRANDI, Emma. *Mulheres e agroecologia: transformando o campo, as florestas e as pessoas*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SILVA, Sandra Helena. *Autopoiese nos agroecossistemas das ilhas do Valha-me-Deus e Chaves-Juriti/PA*. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, 2015.

SCHERER, Elenise; OLIVEIRA, José Aldemir de (org.). *Amazônia: Políticas Públicas e Diversidade Cultural*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

VASCONCELOS, Francisco. *Coari - um retorno às origens*. Brasília: Da Anta Casa Editora, 2002.

VEIGA, José Eli da. *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

VIANA, V.M.; DUBOIS, J.C.L.; ANDERSON, A.B. *Manual Agroflorestal para a Amazônia*. Rio de Janeiro: Rebraf/Fundação Ford, 1996.