



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM



ELDA DOS SANTOS ALBERNAZ

EPISTEMOLOGIAS DA ENCANTARIA:
UM ESTUDO CONTRACOLONIAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS
YE'KWANA NA UFRR

RIO GRANDE

2024

ELDA DOS SANTOS ALBERNAZ

EPISTEMOLOGIAS DA ENCANTARIA:
UM ESTUDO CONTRACOLONIAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS
YE'KWANA NA UFRR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal
do Rio Grande – FURG como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Letras.
Orientadora: Prof^a Dr^a Letícia Cao Ponso

Rio Grande

2024

Ficha Catalográfica

A331e Albernaz, Elda dos Santos.
Epistemologias da encantaria: um estudo contracolonial dos direitos linguísticos *Ye'kwana* na UFRR / Elda dos Santos Albernaz. – 2024.
148 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2024.
Orientadora: Dra. Letícia Cao Ponso.

1. Contracolonização 2. Direito Linguístico 3. Encantaria
4. Ye'kwana I. Ponso, Letícia Cao II. Título.

CDU 81'1

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 10//2024

No dia dez de junho de dois mil e vinte e quatro, através de videoconferência, realizou-se a 271ª defesa de dissertação no PPGL-FURG, da mestranda **Elda Silva dos Santos**, intitulada "**EPISTEMOLOGIA DA ENCANTARIA: UM ESTUDO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS YE'KWANA NA UFRR**". A sessão foi aberta às dez horas pela Profa. Dra. Letícia Cao Ponso (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pela Profa. Dra. Rubelise da Cunha (FURG) e Profa. Dra. Isabella Coutinho Costa (UERR). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

Documento assinado digitalmente
 LETÍCIA CAO PONSO
Data: 21/06/2024 09:44:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Letícia Cao Ponso (orientadora – FURG)

Documento assinado digitalmente
 RÚBELISE DA CUNHA
Data: 21/06/2024 11:17:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rubelise da Cunha (FURG)

Documento assinado digitalmente
 ISABELLA COUTINHO COSTA
Data: 21/06/2024 12:56:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Isabella Coutinho Costa (UERR)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de expressar meu respeito àqueles que mais me ensinaram sobre o ato do agradecimento: à dona dos meus caminhos, Maria Padilha, mestra do tempo; aos Orixás e à minha ancestralidade, bem como a todas as entidades do terreiro Casa das Folhas que estiveram ao meu lado durante todo esse processo. Em especial, manifesto meu agradecimento à mãe Oxum, dona das nascentes de todas as minhas águas, e calmaria nos meus momentos de ansiedade.

Expresso minha profunda gratidão aos meus pais e irmãos, cuja influência ancestral permeia minha jornada.

Também agradeço ao corpo docente do PPG de Letras em especial à Isabel, cuja presença foi um farol em variados momentos burocráticos do curso.

Agradeço à Capes pela bolsa concedida durante a pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Letícia Cao Ponso.

Agradeço às membras da banca, Prof^ª. Dra. Isabella Coutinho Costa e Prof^ª. Dra. Rubelise da Cunha.

Agradeço a minha grande amiga Célia pela parceria e o cuidado que teve comigo durante este processo.

Agradeço a Daniel Bampi Rosar, que me ajudou com dados sobre o Instituto Insikiran.

Expresso minha imensa gratidão aos meus companheiros de vida, Pablo, que conhece os encantados e foi para mim uma encruzilhada de saberes que me levou aos Ye'kwana, e Cecília, responsável por manter meu coração e minha alma aquecidos durante todo o processo de pesquisa.

Agradeço aos Ye'kwana que, inicialmente através de meu companheiro Pablo e depois através de nossa própria amizade, convivem em minha casa em momentos de rara aprendizagem que muito auxiliaram na escrita desse trabalho. Agradeço, em especial, aos mestres (inchonkomo), mestras (no'sankomo) e acadêmicos Ye'kwana que escreveram os trabalhos de TCC's analisados nessa dissertação.

Agradeço e renovo meus pedidos de permissão à Wanadi para poder falar sobre seu povo, que possui um saber ancestral imensamente complexo e que, por isso, ainda é pouco estudado pelas ciências dos ladanawe (brancos). Suas histórias e seus saberes foram uma fonte inestimável de enriquecimento em minha jornada de vida, adicionando profundos significados que poderão ser encontrados nas páginas desta dissertação. A todos àqueles que mergulharem nas cachoeiras de palavras deste trabalho - as cachoeiras são, para os Ye'kwana, lugares nos quais as palavras, os cantos e as águas curam -, que possam sentir a conexão e a inspiração que emanam dessas histórias e tradições ainda tão pouco conhecidas pelo público acadêmico.

Se existe uma coisa que eu vivi muito especialmente, foi escrever sob a orientação do mestre Zé Pilintra, que me abriu os caminhos, olhos e ouvidos, para escrever esse trabalho em poucos dias, depois de passar muito tempo remoendo um texto que era desconecto, com conceitos e ideias soltas que não eram contracoloniais nem estavam à altura dos Ye'kwana.

No momento difícil em que decidi refazer esse trabalho a partir da teoria contracolonial e das epistemologias da encantaria, foi seu Zé Pilintra quem me ditou os encaminhamentos deste texto, porque o Zé é “seu ‘doutô’ seu ‘doutô’, um nobre ‘faladô’, um grande escritor, economista, biólogo, ornitólogo, arqueólogo, psicólogo, astrofísico, antropólogo e linguística. Mas, isso não é nada, na frente do que é o mais importante para o Zé, que é falar as linguagens das ‘mulhé’. Cada ‘mulhé’ me representa uma rosa, com suas profundas essências, mas o Zé só permanece naquela rosa que exala a verdade e justiça e encantamento, porque são essas que o Zé pede em casamento” (poema recitado pela entidade Doutor Zé Pilintra na linha da Malandragem, durante a escrita da dissertação).

RESUMO

Esta dissertação é um estudo contracolonial sobre os direitos linguísticos que tem como base teórico-metodológica o que eu chamo de “epistemologias da encantaria”. A partir da experiência de minha corp(oral)idade como encruzilhada de saberes da tradição do Catimbó da Jurema, este trabalho se propõe a analisar as políticas linguísticas para os Ye’kwana na UFRR a partir do alinhamento entre o que esse povo fala sobre o corpo, a educação e o letramento, e a visão que as minhas entidades possuem sobre políticas de ações afirmativas, direitos e políticas linguísticas, bem como sobre a universidade e o conhecimento que ela produz de um modo geral. Para a escrita desse trabalho, experienciei por dias e noites, ao longo de duas semanas, por horas a fio, o transe das entidades com quem trabalho em meu terreiro, que se envolveram em uma força tarefa para que meu corpo e a minha ancestralidade colaborassem para a escrita deste trabalho. A partir dessa experiência, proponho um cruzamento entre as teorias Ye’kwana e as teorias da encantaria sobre o papel do corpo no conhecimento das línguas e sobre o lugar da universidade no manutenção das relações de poder e do colonialismo epistêmico.

Palavras-chave: Contracolonização. Direito Linguístico. Encantaria. Ye’kwana.

Sumário

QUANDO O CORPO É PLURILINGUÍSTICO	7
COLONIZAÇÃO E CONTRACOLONIZAÇÃO	29
O Colonialismo e os seus efeitos	31
Saberes contracoloniais afropindorâmicos	38
Perspectivismo e xamanismo indígena	41
Encontro de Saberes, corpo e escritura	45
DIREITOS LINGUÍSTICOS E ENCANTARIA	54
Educação Indígena no Brasil	56
Direitos Linguísticos para os povos indígenas	61
Cosmologia e escolarização Ye'kwana	69
O Insikiran e a interculturalidade	75
Os Ye'kwana no Insikiran	81
Papel e escolarização, corpo e contracolonização	101
EPISTEMOLOGIAS DA ENCANTARIA	113
BIBLIOGRAFIA	153

QUANDO O CORPO É PLURILINGUÍSTICO

“Exú não racializa corpos. Exú racializa intenções”.

Maria Padilha das Almas.

I

Esta dissertação é um corpo-terreiro. Não é uma monografia monológica que irá reproduzir somente autores da academia. Ao longo de vários meses eu tentei me desterritorializar do texto para emular o estilo da escrita científica, mas a cada vez que me via expelida do escrito, meu corpo travava.

Foi tendo essa experiência de violência que o papel e a escrita inscrevem nos corpos, que me recordei de meu processo de formação escolar. E foi vivendo essa experiência na escrita desta dissertação, que pude entender, com a ajuda de meus encantados, como a academia continua realizando violências epistêmicas, quando afasta os corpos indígenas, quilombolas, de terreiros de seus textos, mesmo que o tema a ser abordado diga o contrário.

Mas como é que eu vou permitir ser expulsa de minha escrita para atingir um “nível” acadêmico? Como vou ficar citando autores que só tem conceito e não tem cosmologia? Como vou treinar meu corpo a se afastar dessa cosmologia que é meu respirar, que é meu dia a dia, para fazer meu corpo sofrer lendo conceitos de autores que não possuem corpo nem conceitos capazes de lerem a minha ancestralidade e a dos Ye’kwana?

Foi me recusando a me submeter a esse corte, a esse afastamento corpóreo da escrita, que meu texto tomou rumos completamente diferentes nos últimos dias. Em uma noite em que estava preocupada com os prazos de entrega do trabalho, fui tomada em transe corpóreo pelo Mestre Zé Pilintra, que disse que as entidades que atravessam meu corpo estavam do lado de fora da porta de entrada do texto e que Maria Padilha não permitiria que o trabalho fosse entregue sem que nele se fizesse justiça à ancestralidade dos corpos negros e indígenas que adentram a universidade.

Mestre Zé Pilintra manda dizer que cada canto de minha casa-terreiro é um canto de sabedoria que tem tanta teoria que a universidade enlouquece no meio do caminho e não consegue entender. Por isso que irei citar meus encantados sem acrescentar notas explicativas. Se o leitor não os conhece, então esse texto irá ser um começo para ele na sabedoria da encantaria. O primeiro catar de folhas na epistemologia dos Exús, das Pomba-Giras e dos Orixás, confluindo com a epistemologia ye’kwana de Watunna.

Quero deixar claro logo no começo do texto que passei vinte e sete meses tentando escrever uma dissertação deixando de fora dela meu corpo e a minha encantaria e que a encantaria não deixou que eu entregasse o texto como ele estava, comigo na porta, do lado de fora do texto, e ela só nos agradecimentos. Então, meu pai Tranca-Rua das Almas aceitou abrir os caminhos desse trabalho, contando que ele fosse um atravessamento do plurilinguismo de mundos que sou, e assim escrevi essa dissertação em quatorze dias, recebendo as minhas entidades por horas, gravando e transcrevendo o que eles queriam que fossem colocadas aqui nesse espaço de colonização e que as palavras fossem folhas de Guiné do Ogum contra o colonialismo dos conceitos e das intenções do ensino superior (mesmo aquele que se diz “inclusivo”).

Os cotistas, na academia, são como o personagem homem do campo no conto “Diante da Lei”, de Franz Kafka (2019). Os corpos cotistas esperam ser admitidos na lei, mas há um forte guardião na porta que responde sempre que não pode permitir a sua entrada. Você acredita que a lei deve ser acessível, plural, mas sua pluralidade é a exclusividade de uma porta fechada só sua, negando sua entrada enquanto um corpo diferenciado, por ser uma encruzilhada de saberes que a academia nega para conservar seu espaço de poder.

Mas meu Pai Tranca-Rua das Almas é da linha de Xangô e não permitiu que o trabalho fosse entregue enquanto não se fizesse justiça para meu corpo no texto; enquanto a universidade não abrisse a porta para todos meus encantados falarem através de mim sobre os direitos linguísticos dos povos indígenas, povos quilombolas e povos de terreiro na academia. Nossos ancestrais querem falar e eles têm muito a dizer e a ensinar para a universidade. E este texto se propõem a isso, a ser essa voz do terreiro e da encantaria.

Então esse texto foi escrito durante quatorze dias após ter tentado escrever uma dissertação por vinte e sete meses. Nestas duas semanas, vivi um processo intenso de passar pelo transe corpóreo durante horas a fio, por dias e noites, para receber de Mestre Zé Pilintra e de Maria Padilha das Almas (dentre outros de meus encantados), os ensinamentos que foram gravados inicialmente, e depois transcritos para o papel. Por isso este corpo-texto é encantado e contracolonial. Não se restringe a ser uma monografia bem formatada, porque prefere ser plurigrafia contracolonizada e oralidade enviesada.

À medida que ia transcrevendo os ensinamentos das minhas entidades, percebi que existe muita oralidade represada que precisa ser explicada às universidades. Porque as

entidades e guias espirituais dos corpos cotistas tem muito a ensinar sobre intenção, acolhimento e ensinamento. A epistemologia da encantaria, a justiça da intenção e a pedagogia do acolhimento que é praticada nos terreiros deve ser ensinada à academia e deve orientar os direitos linguísticos e o lugar que a academia deve dar aos saberes dos povos que se recusam a se desconectar da terra e da corporalidade ancestral.

É chegada a hora da academia ter a humildade de silenciar e de ouvir dos corpos contracoloniais sobre os efeitos que a colonização causa sobre os corpos colonizados. E é chegada a hora da academia parar de silenciar os corpos cotistas os ensinando que a única forma de conhecimento possível é emulando a cultura escrita que reverencia o poder e a violência sobre o outro.

As falas e os ensinamentos doados pelos encantados foram organizadas em novos tópicos e a dissertação acabou mudando de título pela importância que os conceitos de corpo e de intenção, sugeridos pela epistemologia da encantaria, ganharam para a análise dos direitos linguísticos dos Ye'kwana na UFRR. Isso não deixa de ser uma ironia (ou uma “virada de Exú”), porque se não pude usar no trabalho nenhuma das tantas palavras e ensinamentos que ouvi dos Ye'kwana nas conversas pessoais que tive com eles devido a não ter submetido o trabalho ao “Conselho de Ética” da FURG, os meus encantados não tiveram essa mesma precaução e fizeram questão de que seus nomes e algumas frases do trabalho fossem diretamente atribuídos a eles.

Meus guias me orientaram a redigir um texto circular e não horizontal como é o pensamento colonial. Porque é circular o movimento que Xangô faz, quando dança empunhando seu machado e quando faz justiça. Porque é circulando que se anda para frente. Disseram que ele deveria ser belo como uma flor, mas afiado e cortante como a faca de Pai Ogum. Que meu corpo e minha ancestralidade deveriam habitar o texto do início ao fim e que os Ye'kwana e seus saberes deveriam ser o fio que conduz, junto com as linhas de Padilha, os destinos de cada palavra no corpo da dissertação.

E foi assim que resolvi fazer justiça ao meu corpo e aos Ye'kwana no texto. Porque quando li os trabalhos de conclusão de curso dos Ye'kwana para escrever a dissertação, notei que eles não conseguiam entrar nos seus textos. A estratégia que o ensino decolonial ou intercultural dá aos indígenas para uma “entrada” do corpo no “corpo” do texto se restringe apenas a introdução onde o autor fala sobre “sua vida” ou à tradução do texto

concebido em linguagem científica para a língua indígena materna. Os direitos linguísticos e as políticas linguísticas nas universidades continuam sendo monolinguísticos e monológicos, porque o saber é aprisionado pela escrita acadêmica que afasta os corpos ancestrais de seus textos acadêmicos.

O papel e a escrita são colonizadores. A palavra escrita tem como vocação ser palavra de ordem. E os povos indígenas, os povos de terreiros, os povos quilombolas, só permitem que seus filhos tenham acesso à educação porque essa é uma estratégia contracolonial de transformar “as armas dos inimigos em defesa”, como dizia Nêgo Bispo (2023).

Nós não queremos escola, educação, inclusão, porque achamos bonitas as belas-artes das escritas, ou porque desejamos “evoluir”, ou nos “civilizar” ou conhecer a interculturalidade dos brancos. Nós queremos é dominar as armas dos colonizadores porque sabemos que as letras no papel são usadas para colonizar os nossos corpos e os nossos territórios.

A educação quer o tempo todo dominar nossos corpos e nos separar, nos desterritorializar de nós mesmos e do mundo. Isso começa, no caso das mulheres que são mães, pela imposição de um padrão de trabalho e de produtividade que as desconecta de seus filhos. Mas como eu posso excluir a minha filha do meu texto quando é ela, junto com a falange de Erês, quem traz a maior beleza de intenção para o meu terreiro? Quando é ela, com seus movimentos, quem traz o adoçamento e o mel para as linhas de meu texto? Os Erês estão me cobrando que eu fale isso nesse trabalho, porque eles, como força vital ancestral da energia infantil, estarão presentes nas linhas que estão bordando essas palavras.

Porque se a régua de Tranca-Rua é alta na intenção (falarei sobre esse conceito muitas vezes ao longo do texto), a dos Erês é ainda maior. Porque enquanto a criança está “desviando” a atenção do texto, ela está é dando a ele mais caminhos a partir do trabalho de encantaria que a criança faz na vida das pessoas que vivem ao seu redor. Os Erês são a intenção mais alta que tem e se o conhecimento acadêmico acha que deve apartar os filhos dos textos de seus pais, esse conhecimento está no caminho errado e meu texto irá dizer isso sem rodeios ou meias palavras.

Os Erês representam a régua mais alta de intenção, de tudo que há de beleza nessa terra. Além da beleza, eles representam o espelhamento da antítese também (intenção e espelhamento são os conceitos de Exú que apresentarei nesse texto). Por isso os Erês irão não apenas adoçar os caminhos das minhas palavras, como irão varrer as más intenções das universidades.

Nesse direito da encantaria as intenções e seus espelhamentos sempre fazem com que o que parece mais fraco seja o mais forte. Se na sociedade branca adoecida as crianças são os seres mais vulneráveis que devem ser cuidados, “alfabetizados”, “letrados”, e com esse pretexto são torturados por um sistema de educação que esconde e nega seus corpos confinando-os em cadeiras e salas fechadas, na educação da encantaria os Erês são os mais importante e aqueles que recebem maior respeito entre as entidades do terreiro. Porque no corpo-território de Erê não existe criança iletrada.

É isso o que meu corpo-encruzilhada percebe na violência que recebeu ao longo de toda a minha trajetória escolar e também agora no mestrado. E pretendo refletir sobre essa violência também a partir do meu corpo para dar a resposta que a encantaria e os Ye'kwana tem a dizer sobre essa política de letramento que os direitos linguísticos e a educação inclusiva têm para as populações indígenas.

Falo que irei refletir com meu corpo, porque é no corpo que eu sinto os Orixás e é no corpo do leitor que eu quero que este texto reverbere. A primeira conversa que o Orixá tem com a pessoa é pelo corpo. Quando o Exú vai comunicar os ancestrais de uma pessoa, é no centro das costas que Exú faz o trabalho, e não no estado mental. É no corpo que a fala e a comunicação com os ancestrais se dá.

Por isso, se falar uma linguagem diferente do corpo e da oralidade é uma forma de demarcar poder, é também um modo de se retirar do texto. É um enviesamento da realidade que é diferente da justiça do espelhamento de Exú que será aqui apresentada como uma das epistemologias da encantaria que irá explicar como os povos de terreiro e povos negros reverterem as relações de poder que a escola e a universidade implementam em suas políticas de letramento.

Este texto propõe uma teoria da encantaria sobre o corpo e sobre a intenção. Não o corpo na ação ligada a máscara que não faz linha com a intenção. O fio da intenção está ligado ao centro de todo humano e é por ele que Exú e Pomba-Gira testa. Por isso que o

Exú e Pomba-Gira tem que entrar nas universidades para poder chover. Porque tem que ter barro e tem que plantar semente e o Exú e Pomba-Gira tem que entrar nas universidades para que essas sementes brotem.

A intenção é confluência da ação e do pensamento no corpo (é a confluência da terra que reverbera sintonizando o corpo e o corpo comunica para mente), enquanto a intenção do cristianismo e da ciência está sempre separada da ação. Falarei mais sobre isso ao longo do texto. No texto da colonização há uma distância intransponível entre intenção e gesto. E é desse texto colonizador, feixe de injustiças que Exú e Pomba-Gira irão cobrar, na linha de Xangô, as injustiças que a universidade comete em favor do colonialismo.

Este trabalho faz linha com o conceito de contracolonização usado por Nêgo Bispo (1015; 2023) e com as teorias dos Exús e das Pomba-Gira, que são as teorias da intenção e do corpo e que foram ditadas a mim, pelos meus guias, através do transe possessivo. Exú e Pomba-Gira julgam, na linha da justiça de Xangô, pela avaliação da intenção do corpo na ação, ligada a essa intenção, não o corpo na ação ligada a máscara que não está ligada à intenção.

Porque o fio da intenção é ligado ao centro de todo humano e é por aí que Exú e Pomba-Gira julgam. A ciência e o julgamento de Exú e Pomba-Gira não se vinculam à linha que divide o bem e o mal, o certo do errado, o corpo da mente, a natureza e a cultura, mas à linha do poste central de uma casa cônica (como as casas ye'kwana) que é o corpo-casa de cada pessoa e que conecta a ação com a intenção.

O acadêmico branco é mono e precisa de vários autores e livros para reproduzir e citar mesmo sem entender. Mas eu sou da oralidade e eu tenho muitas vozes que possuem ensinamentos para falar no texto. Eu não preciso citar vários autores para parecer que tenho conhecimento. A decolonialidade ou os direitos linguísticos não irão empoderar ou dar voz ao meu corpo caboclo. Eu preciso consultar meus encantados e não ficar somente lendo autores que eu nunca os vi, nem conheço.

Não vai ser com conceitos estranhos à minha vida e a dos Ye'kwana que irei “analisar” os trabalhos deles a partir do direito linguístico. A academia tem que estar preparada para receber a minha ciência, a ciência dos meus encantados. A ciência de Exú Tranca-Rua das Almas e de Maria Padilha das Almas. Se o papel interdita a força dos meus

ancestrais eu não consigo habitar nem caminhar nele, se um papel silencia a força dos meus ancestrais, só irá receber de mim o silêncio.

Foi por isso que só consegui escrever esse texto com a ajuda dos meus ancestrais. Quem mais falou através de meu corpo nesse texto foi Zé Pilintra. Se alguém perguntar como consegui escrever essa dissertação em quatorze dias, se não consegui fazer isso em vinte e sete meses, digo que foi porque Mestre Zé Pilintra trabalha sob o comando das Pomba-Giras que tem o destino da humanidade nas mãos, e por isso Zé Pilintra é o acelerador das partículas dos destinos dos homens na terra.

O Mestre e Doutor Zé Pilintra é um “brotador” de facilidades na vida dos outros. Ele foi o encantado que mais falou pelo meu corpo neste texto, muitas vezes repassando recados de entidades mais “pesadas” de se incorporar que exigem um corpo mais limpo e preparado, como os Caboclos da Mata, que em alguns momentos mandaram seus recados através de Zé Pilintra, na linha da Jurema.

Meus Caboclos encantados da floresta mandam dizer que se as portas da universidade se abriram para que meu corpo afroindígena falasse de direito linguístico no lado de dentro de seus muros, meu direito linguístico só será respeitado quando a encantaria que atravessa meu corpo tiver seu lugar de fala assegurado. Isso vale para o caso dos Ye'kwana, que será estudado nesse trabalho.

Quando os “donos” das letras dizem que é muito difícil colocar elas no papel, criam uma porta estreita (dos prazos, das normas e da monologia) para que possamos entrar. Mas quando nós, da oralidade, passamos a registrar, gravar, transcrever as vozes dos nossos corpos e das nossas ancestralidades, sentimos que vai faltar papel para caber todos esses saberes, porque eles não são algo que se pode medir. Eles são saberes vivos que não são apreendidos pela forma redutora e externa do papel, mas pelo corpo.

Ao longo dos dias em que escrevi este texto, as entidades em diversos momentos pediram que eu caminhasse pelo terreiro, gravando o que elas iam me dizendo, seja na inspiração, seja através da incorporação. Foi nesse catar de folhas que eu repaginei esse texto com a presença dos encantados. Porque para pensar os direitos linguísticos para os povos indígenas no nível superior não posso me desligar de minha ancestralidade. Por isso, nesta dissertação a fundamentação teórica não será de autores brancos, de quem não conheço os corpos nem tampouco as intenções.

Como corpos que eu nunca tinha visto iriam habitar o corpo de meu texto e meu próprio corpo não? Neste trabalho irei me valer dos conceitos que a minha encantaria propõem, em diálogo com os conceitos que os Ye'kwana possuem. Conviver com os Ye'kwana em meu terreiro realizando tratamentos de cura e precisando explicar na linguagem da encantaria os problemas espirituais que eles passam foi importante para que eu pudesse aprender a dialogar com os seus saberes. Esse convívio me ajudou a encontrar caminho, fazendo no meu texto o casamento do respeito com a justiça que são Tranca-Rua das Almas e Maria Padilha das Almas, que são as letras e as linhas deste texto e são os grandes guardiões de meu terreiro.

II

Eu nasci na fronteira entre os estados do Maranhão e do Pará, na região da Amazônia Oriental. Cresci nas margens do Rio Gurupi, em uma pequena vila chamada Vila Itamataré, lugar cujo nome vem do tronco linguístico tupi-guarani. Cresci imersa na sabedoria ancestral de minha família, que tem raízes profundamente indígenas, e vivíamos praticamente do que a terra dava. Meu pai é um profundo conhecedor de plantas e de suas propriedades medicinais. Durante toda a minha infância, a maioria dos males da doença na gente era tratado com remédio do “mato” como ele falava.

Assim como os Ye'kwana constroem suas casas com o barro, eu também experienciei em família o processo de construção de nossa própria casa na minha infância. Ela foi toda construída de adobe, que é um dos antecedentes históricos do tijolo de barro, e seu processo de construção é de uma forma rudimentar na alvenaria. Primeiro, meu pai improvisou duas formas quadradas de madeira nas quais reunimos grande quantidade de barro. Depois, esse barro foi molhado, colocado na forma e deixado no sol por vários dias, pois esses tijolos, construídos de maneira totalmente artesanal, não vão ao fogo para queimar. Depois de alguns verões reunindo tijolo a tijolo de barro secado ao sol, derrubamos a casa de madeira, e construímos, com tecnologia ancestral, a nossa casa de Barro.

Vivíamos da roça: meu pai, eu e meus três irmãos. Plantávamos arroz, feijão, milho, mandioca, batata doce, tomates e outros legumes, enquanto minha mãe ficava em casa para preparar o almoço para nos alimentar. Também nos alimentávamos dos peixes que pescávamos no rio Gurupi e em diferentes igarapés. Meu pai gostava muito de levar eu e meus irmãos para pescar com ele. Era muito divertido, porque nós corríamos pelas beiras dos rios e comíamos muito peixe assado ali mesmo nas margens. Eu vivia em uma região com muita abundância de caça. A noção que eu tinha da cidade e da sociedade capitalista era mínima. Eu via às vezes o capitalismo se manifestar no meu cotidiano, quando era época de safra de açaí e nos “embrenhávamos” na mata para “catar” o açaí nativo que meu pai revendia. Todo o resto da produção era para nossa alimentação.

No quintal da minha casa, havia pés de cupuaçu, de coco, de limão, de laranja, muitos pés de açaí. Pelas redondezas, havia muitos pés de mangas, azeitona preta, goiabeiras e cajus. Uma das memórias que tenho mais vívida desta época é o quanto se alimentar era divertido, porque a gente também vivia nos ‘olhos dos pés das árvores’, “catando” frutos para comer ali mesmo “atrepados” nos galhos das mangueiras, dos cajuzeiros, dos pés de azeitona e das goiabeiras.

Ao ler sobre os TCC’s ye’kwana, percebi a importância cosmológica que esse povo dá aos alimentos, seja a pesca, caça, agricultura ou coleta. Portanto, essa escrita é um retorno às experiências de minha infância e a afirmação de minha conexão com a ancestralidade indígena, a partir da leitura dos trabalhos dos Ye’kwana, e de minha convivência cotidiana com eles, em Boa Vista-RR.

Como já disse, vivo em um terreiro que é frequentado pelos Ye’kwana que procuram auxílio espiritual de minha Mãe Maria Padilha das Almas e das outras diversas entidades que, comandadas por ela, trabalham em minha casa, a partir de minha relação com a ancestralidade da encantaria maranhense. Neste sentido, é importante dizer que aos três anos eu morei em uma casa que foi, anteriormente, uma terreira, local no qual eu passei a ver, pela primeira vez, o mundo dos espíritos e das entidades que, hoje, trabalham em minha vida todos os dias.

Minha mãe cursou a escola apenas até a quarta série do Ensino Fundamental e meu pai nunca pisou em uma sala de aula, mas sabe assinar seu nome, saber ler o mundo, sabe ler a terra, sabe decifrar a linguagem das plantas e sempre manifestou dons de cura. No

entanto, eles sempre enfatizaram aos filhos – em meio a sua vivência muito ligada à terra - que era muito importante estudarmos. Então estudávamos à tarde e pela manhã íamos cultivar a terra. A minha primeira escola foi uma escola de madeira, onde estudamos as primeiras séries. Já no ensino médio eu também fiz o técnico em magistério. Na comunidade que eu morava não tinha perspectiva de ensino superior, então, se alguém quisesse cursar uma faculdade, teria que ir para a cidade grande.

Os Ye'kwana que precisam sair de suas comunidades e ir para cidade de Boa Vista para cursar o Ensino Médio e o Ensino Superior vivem uma realidade que se assemelha com a minha. Muitos deles vêm das aldeias para o meio urbano e se instalam em casa de pessoas para trabalharem e receberem hospedagem. Também eu, quando senti a necessidade de ter uma formação superior, tive de me locomover do interior para ir para a cidade grande.

Na capital de Roraima, vivia uma conhecida da minha mãe, Francisca. Então, aos dezoito anos de idade, deixei as terras familiares para buscar uma nova jornada na cidade de Boa Vista, em busca de conhecimento no ensino superior. Foi um choque de realidade, confrontando-me com a escassez de recursos, que contrastava com a abundância da terra da minha infância. Aqui, onde tudo se comprava, era paradoxalmente, uma sociedade da escassez, onde a “regra da troca é substituída pelo terror da dívida” (Clastres, 2003, p. 215). Essa noção de dádiva e dívida será retomada mais adiante, a partir da epistemologia da encantaria.

Minha família não podia me manter na cidade enquanto eu estudava. Como eu iria ficar na casa dessa senhora conhecida, uma das formas de “troca” pela hospedagem e alimentação dava-se no sentido de que ela tinha uma barraca de venda de farinha na feira. Dessa forma, por meio período eu vendia farinha na feira para me manter nos estudos e na cidade. Isso é uma outra confluência com o povo ye'kwana, que tem na mandioca uma mãe ancestral, e nos alimentos dela derivados (como a farinha, o beiju, o chibé e o caxiri) a base de sua alimentação e comércio (pois sua farinha é muito apreciada pelas pessoas na cidade e por outros povos indígenas de Roraima).

Eu ingressei na graduação pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que me possibilitou ser beneficiária de uma bolsa para cursar Direito em Instituição Privada de Ensino Superior na cidade de Boa Vista/RR, na modalidade de cotas por baixa renda familiar

e estudante oriunda de escola pública, através do Programa Universidade para todos (PROUNI). Aqui neste lugar, as angústias e uma porção de choques culturais aconteceram neste corpo de atravessamento.

Embora exista a dificuldade de rastrear as raízes mais profundas da minha ancestralidade, causada pela tentativa de apagamento que o projeto de colonização do Brasil produziu nas memórias dos corpos coletivos dos meus antepassados, sou bisneta de Guajajara, o que possibilitou alvorecer em mim, ao longo das experiências de vida, uma consciência do processo de contracolônização assentado no discernimento de quais povos moravam na ancestralidade do meu corpo, que foi intensificado pela descoberta de meu dom espiritual. A origem da pele que contorna meus traços é confluência de ascendência negra e do enraizamento na minha ancestralidade indígena. Foi a partir desta reconstrução corpórea que aflorou meu interesse sobre temas relacionados a políticas inclusivas para os povos historicamente e socialmente excluídos desde o Brasil Colônia.

O local a partir do qual eu falo é a realidade do estado de Roraima, a quinta maior população indígena do Brasil, e mais especificamente da capital, Boa Vista-RR, a cidade com maior concentração indígena do Estado. De acordo com o site oficial da FUNAI¹. Apesar de ser apenas o quinto estado com maior número de residentes indígenas, Roraima é o que tem maior proporção dessa população entre o seu total de habitantes: (15,29%). O estado é seguido por Amazonas (12,45%), Mato Grosso do Sul (4,22%), Acre (3,82%) e Bahia (1,62%). Segundo dados demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE do ano de 2022, a região Norte possui uma concentração de 44,48% da população indígena do País. Um total de 753.357 mil indígenas estão presentes nessa região, seguido do Nordeste com um percentual de 528, 8 mil indígenas, somando 31, 22% desse quantitativo. Ao somar os números das duas regiões, constatamos que juntas representam 75,71% da população indígena brasileira.

Em Roraima, temos um total de 97.320 mil pessoas autodeclaradas indígenas, das quais 71.412 mil residem em terras indígenas. Isso faz de Roraima o estado com maior concentração de povos originários em territórios tradicionalmente demarcados hoje no Brasil. Cinco cidades se destacam pela presença significativa de indígenas: Uiramutã (96,6%), Normandia (88,8%), Amajari (69,5%), Alto Alegre (60,3%) e Pacaraima (59,2%).

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/funai>. Acesso em: 11/2/2024.

Analisando em termos absolutos, Boa Vista concentra o maior número de habitantes indígenas, totalizando 20.410 indivíduos².

A partir desses dados, podemos vislumbrar a riqueza linguística que constitui o estado de Roraima. Para Isabella Costa (2020, p.210), o estado constitui um verdadeiro tesouro para interessados por pesquisar línguas indígenas, pois “apresenta em sua formação étnica mais de dez povos pertencentes a três famílias linguísticas distintas: Caribe, Aruak e Yanomami. O próprio nome do Estado, Roraima, relaciona-se com o monte Roraima, exuberante e antigüíssima formação geológica que se localiza na tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa e é referência mitológica para todos os povos indígenas da região³.

No Estado de Roraima vivem os povos Ingaricó (caribe), Macuxi (caribe), Patamona (caribe), Saporá (caribe), Taurepang (caribe), Waimiri-atroari (caribe), Waiwai (caribe), Ye'kwana (caribe) Wapichana (Aruaque), Yanomami (família isolada), Warao (família isolada) (ISA, 2018).

Meu primeiro contato com o povo Ye'kwana, deu-se através do meu companheiro, que estava escrevendo sua tese de doutorado em antropologia social pela Universidade de Tübingen, Alemanha, e já conhecia os Ye'kwana há vários anos. Com frequência, alguns Ye'kwana visitavam a nossa casa, mas o que me despertou atenção para esse povo foi a disciplina chamada Encontro de Saberes da qual eu participei como aluna ouvinte no ano de 2019 e teve como um dos professores o grande sábio e pajé Ye'kwana Vicente de Castro, recentemente falecido. O Encontro de saberes é um projeto que propõe a inclusão dos mestres e mestras na docência no ensino superior do qual falarei mais adiante no texto. Na ocasião das aulas, pôde-se ouvir a língua ye'kwana sendo falada na universidade, com tradução para o português feita por seu neto, Reinaldo Wadeyuna Rocha. O mestre contou histórias da cosmologia de watunna, fez um ritual de cura com folhas e realizou cantos, me apresentando ao modo de ser ye'kwana (ye'kwana weichö). Como veremos mais adiante, Watunna são as histórias dos antigos ancestrais ye'kwana que são passadas de geração em geração através da oralidade.

²<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=37417&t=resultados>

³ Sobre versões míticas dos Taurepang sobre o monte Roraima, ver Koch-Grünberg (2023b). Uma narrativa Ye'kwana sobre o Monte Roraima pode ser lida em Albernaz (2020, pp.109-117).

Em Janeiro de 2020, fui com meu companheiro até uma casa dos ye'kwana na cidade para apresentar nossa filha que estava com três meses de idade para João Koch, um ancião Ye'kwana que o considerava como filho (nnedö dhanwä), assim como ele o chamava de pai (faaja). Poucos meses depois desse encontro, cerca de uma semana antes da pandemia, viajamos para Rio Grande-RS, o que nos fez permanecer por três anos na cidade, período no qual João Koch faleceu vitimado pela Covid-19 e dei início aos estudos no mestrado, de modo que nunca mais podemos retomar essa ligação com essa pessoa tão importante para o povo ye'kwana e sua história recente.

Nesse período, eu passei a acompanhar os Ye'kwana através dos livros, como o clássico trabalho sobre as histórias de Watunna, chamado "Watunna: um ciclo do Orinoco (Civrieux, 1970;1980), que demonstra a centralidade e vitalidade da cosmologia e das histórias ancestrais ye'kwana. Além disso, pude acompanhar na Disciplina do Encontro de Saberes na UFRR ofertada em 2020, uma aula virtual de Viviane Ye'kwana, a primeira mulher a fazer mestrado e que realizou um trabalho sobre as roças e a cosmologia ye'kwana a partir da perspectiva das wodinhamo (mulheres).

Após retornar para Boa Vista em 2023, passei a ter relações diretas com alguns Ye'kwana a partir de outro viés, o do encantaria e das curas pelas plantas. Eu vivo em um terreiro em Boa Vista, chamado "Casa das folhas" e diversos Ye'kwana vem até mim para consulta espiritual e benzimento, inclusive o chefe (kajiichaana) de Kudaatannha Marcos Antônio, que também é um sábio tradicional de seu povo. Com isso, a minha relação com esse trabalho passa a ser, desde o início, atravessada por vários devires e forças ancestrais e espirituais, bem como pela confluência dos encontros e das possibilidades que esses encontros trouxeram para o meu desenvolvimento enquanto mãe de santo e acadêmica de Letras, na trifulcação entre os saberes da ciência ocidental, os saberes da ciência Ye'kwana (watunna) e da minha ancestralidade afroindígena.

Portanto, minha dissertação se construiu nessa encruzilhada de saberes, tendo seu início marcado pela pandemia de COVID-19 e seu encerramento com a catástrofe das cheias históricas no Rio Grande do Sul. E ela só conseguiu sair dessa linha de morte que a academia e o momento que estamos vivendo estavam a levando, quando decidi aceitar a metodologia e a teoria que a encantaria me dadiu. Esse foi o modo como eu consegui

sobreviver ao adoecimento que a academia impõe aos corpos que têm outro pensamento sobre o tempo e sobre o conhecimento.

Para os Ye'kwana, nosso mundo está estragado (amoije) e uma das demonstrações disso são as mudanças climáticas que confirmam a falta de sabedoria dos brancos (iadanawe) que são um povo destruidor que, para criar suas mercadorias, acabou acelerando o processo de destruição do planeta, destruição essa que já ocorreu em outras eras:

De acordo com Watunna, vivemos o terceiro ciclo da vida na terra. Wanadi tentou três vezes fazer do mundo um espelho ou réplica perfeita de Kahuña, o céu verdadeiro, mas Odocha conseguiu desfazer seus planos criando diferenças entre céu e terra e tornando o mundo um lugar 'estragado', onde há guerras, doenças e morte (...) na primeira tentativa de duplicação do céu na terra a diferença entre o regime virtual do cosmos e a atualidade da terra se dá pela distinção entre vida e morte. Na segunda tentativa, ocorre a distinção entre dia e noite; e na terceira, a separação entre céu e terra se consolida e Wanadi cria um novo céu, restando aos Ye'kwana a casa como memória do cosmos originário. Antes de partir, no entanto, Wanadi deixou a promessa de que, no futuro, ocorreria uma nova destruição da plataforma terrestre, que será logo após reconstruída e habitada por um novo povo de Wanadi (Albernaz, 2020, p.223).

Conforme veremos, essa profecia ye'kwana dos fim dos tempos se articula à concepção nativa sobre a chegada do papel e da escola que desencadearam mudanças nos comportamentos, na alimentação e na construção dos corpos, ocasionando perda da capacidade de memória dos cantos e histórias tradicionais, questões contra as quais os Ye'kwana lutam se utilizando da língua materna e da escrita para registrar seus saberes em cadernos de cantos e em trabalhos de pesquisas acadêmicos (Albernaz, 2020). Essa situação gera entre os Ye'kwana, como pode ser observado em alguns trabalhos, um grave problema do suicídio (Andrade 2011, Tancredi, 2023) que também é um problema crônico nas universidades (Carvalho et. al. 2020).

Quando Andrade (2005) fez seu trabalho de campo com os Ye'kwana, no começo dos anos 2000, a chegada da escola era associada ao começo do surto de suicídios. De acordo com ela, os Ye'kwana afirmavam que a escola estaria substituindo as formas

tradicionais de transmissão do conhecimento e facilitando a entrada de objetos considerados contagiosos (amoije) para os Ye'kwana, como canetas, tintas e perfumes.

Da Matta, Seeger e Viveiros de Castro (1979) há muitos anos chamaram pela primeira vez a atenção para a importância do corpo e da noção de pessoa nas cosmologias ameríndias. Para os Ye'kwana, o conceito de pessoa é determinado pela palavra "so'to" e "o corpo, assim como os demais objetos físicos ou não, possui uma expressão dual e deve ser construído ao longo da vida através de diversas ações rituais de manipulação do invisível" (Guss, 1994; Albernaz, 2020).

Os Ye'kwana dizem que cada pessoa possui em seu corpo cinco almas ou duplos (akaato). Duas dessas almas se localizam no corpo (nos olhos e no coração) e são aquelas que viajam à noite durante os sonhos (adekaato). As outras almas se relacionam com o ar, fogo, água e terra e são "sombras de duplos encarregados de absorver os pensamentos e ações", pois retornam ao céu, à lua, ao ar e às águas dos rios, quando a pessoa faz a sua passagem para a morte (Albernaz, 2020, p.56). Para os Ye'kwana, quando um espírito mal captura à alma da pessoa, a pessoa adocece e pode morrer. Por isso, os xamãs e curadores são chamados para que, através da linguagem ancestral dos cantos, possa refazer as linhas da alma do doente, fazendo-a retornar ao corpo que lhe pertence. Essa concepção se articula com o que o meu mundo da encantaria ensina sobre cura e sobre adoecimento.

Nesses novos tempos, os Ye'kwana afirmam possuem ainda curadores tradicionais, mas eles se sentem vulneráveis por não terem mais xamãs. Isso acabou me ligando a eles também pelo viés da cura e da ancestralidade. Ao mesmo tempo, essa ligação com os problemas dos Ye'kwana me fez entender que seus efeitos são causados pela ambiguidade da instituição escola, que é uma "arma" dos inimigos que, uma vez "conquistada", torna-se produtora de vulnerabilidades. Me fez também me atentar para os limites da educação que se pretende "intercultural" e dos direitos linguísticos. Todos os Ye'kwana falam sua língua materna e são um dos povos com mais alto índice de escolarização, possuindo diversos graduados, mestres e mestras formados. Por outro lado, convivem há mais de 20 anos com o declínio de seus conhecedores tradicionais e com o problema crônico do suicídio.

A relação dos Ye'kwana com a escolarização intercultural e bilíngue, ligadas às minhas experiências educacionais pregressas e durante o mestrado, me lembram o texto

escrito por Makota Kidoialê em conjunto com professores da UNB, UFF e UFRJ (Carvalho et. al. 2020). Nesse texto, em forma de cartas, eles refletem sobre o problema do adoecimento e do sofrimento mental que acomete de forma geral à classe acadêmica no Brasil, ocasionando os crescentes casos de suicídio estudantil, além de suicídios entre professores e técnicos administrativos.

Para pensar esse tema, os autores propõem, por um lado, refletir sobre o potencial “curativo” que o projeto Encontro de saberes pode proporcionar, com a inclusão de mestres e mestras tradicionais no ensino superior; por outro lado, chamam à atenção para as contribuições que uma integração entre as distintas ciências sociais podem trazer para se pensar o problema da doença mental. Makota Kidoialê, ao falar do que ela chama de “ciência das kotas que cura”, afirma que:

Para as culturas africanas, não há conhecimento adquirido que não provenha da vivência prática diária (...) Desde o meu primeiro dia dentro da universidade, percebi um clima estranho no ar. Deparei-me com jovens e professores adoecidos mentalmente, era só falar dos simples valores que tem a vida no terreiro, que muitos desmoronavam em choro, mais ou menos uns 30% da turma. Percebi que as kotas do terreiro, que na verdade nada tem a ver com cotas para negros, eram a cura tradicional, indo salvar as ciências humanas. Pois no decorrer dos Encontros de saberes, ao invés de atrair estudantes negras e negros, a gente estava sem perceber acolhendo os brancos, e o mais interessante disso, era a carência em que esses se encontravam. A necessidade de virem até a nós, denunciava uma carga depressiva. Eles – os brancos - estão doentes. Doenças oriundas dos processos de colonialismo, eles se perderam de si próprios, ao tomarem como referência a cultura do colonizador, ainda nos dias de hoje. Nós, mestras e mestres de ofício, percebemos sem precisar abrir livro algum sobre medicina, que se trata de processos de adoecimento da mente adquiridos na busca do suposto saber acadêmico. Nesse sentido, essas pessoas adoecidas precisavam reencontrar-se, e o caminho era a medicina do candomblé. Isso mesmo, o candomblé significa a própria cura do corpo e do espírito em encontro com a sua própria ancestralidade (2020, p.139).

Ao prosseguir falando sobre o colonialismo epistêmico nas universidades, Makota afirma que:

Nesses espaços se privilegiam “conhecimentos” de outras culturas em detrimento de todas as nossas formas de conhecimento historicamente mantido em confluência com nossas origens e respeito pela terra e os demais seres vivos (...) Estamos passando por esses processos, mantendo

nosso espírito de resistência, encarando o racismo e a intolerância em um espaço que adocece para ser doutor. Uma palavra que carrega o significado do dom da cura, mas, por outro lado, cria pessoas adoecidas e desprovidas de bases existenciais sólidas. Há um lapso que não se conecta em algum lugar, que para muitas e muitos é justamente encontrado no contato com as mestras e mestres de saberes (2020, p.141).

Esse quadro claramente observável de adoecimento mental produzido pela academia eurocêntrica e denunciado por Makota nos ajuda a dimensionar as dificuldades que os Ye'kwana e demais acadêmicos oriundos dos grupos minoritários enfrentam ao se relacionarem com o mundo acadêmico. Essas violências que são exercidas nas relações de poder, no padrão célere de prazos e no imperativo da produção quantitativa, minam qualquer tentativa de se construir espaços de educação verdadeiramente intercultural e bilíngue.

Além disso, nos aponta para necessidade de se pensar outras formas de cotas (como as Kotas que curam, de Makota, ou as cotas epistêmicas do Encontro de Saberes), para reverter essa toxicidade do ambiente acadêmico, onde, como disse sabiamente Makota, os processos educacionais, como mestrado e doutorado, são espaços de adoecimento, opressão e reprodução de estruturas coloniais de poder. Eu concordo com muitas questões desse texto, só acredito que essa integração que os autores propõem entre as diversas ciências humanas, só vai poder ocorrer se as ciências se lembrarem de realizar a revolução copernicana de colocar o corpo como o centro do cosmos e do conhecimento. E é essa posição que irei defender do começo ao fim do meu texto.

Eu decidi não admitir que o adoecimento da academia adentrasse no meu corpo. Decidi que meu corpo e a encantaria que me habita é quem iria adentrar o espaço do texto e tecer as linhas do que iria escrever; decidi pensar, com o corpo (e suas experiências), sobre as políticas linguísticas para os Ye'kwana. Não quis me restringir a descrever um emaranhado de autores brancos (em sua maioria estrangeiros), ou citar exaustivamente leis e resoluções sobre políticas e direitos linguísticos. Outros autores brancos já fizeram isso. O meu corpo caboclo entrou na universidade para dar outro recado. E ele está ligado ao que venho chamando no texto de “epistemologia da encantaria”.

Essa epistemologia da encantaria possui muitas linhas de ligação com os saberes ye'kwana. Os corpos ye'kwana são como o meu atravessados pela ancestralidade. A ancestralidade não é língua no sentido que a linguística pensa. Não é “mente”, “fonemas”; a ancestralidade e as línguas indígenas são, fundamentalmente, corporeidade. Mas os brancos pensam o corpo somente através da mente, de categorias mentais e abstratas que se distanciam tanto da intenção das palavras que as definem quanto a palavra escrita se afasta da palavra oral, para estabelecer sobre ela uma relação de tortura e poder. Tortura e poder que se dá em nossa sociedade capitalista pelo endividamento que os corpos de oralidade (corpos de ancestralidade), adquirem para com a linguagem escrita.

Como veremos neste trabalho, essa assimetria não se reverte apenas com um interesse intelectual pela oralidade e pelas línguas, ou por teorias acadêmicas distante da realidade dos povos indígenas e afrodescendentes, que não levam às últimas consequências o pluralismo linguístico dos corpos dessas pessoas, mesmo que as racializando, por um lado, e às incluindo, de outro.

COLONIZAÇÃO E CONTRACOLONIZAÇÃO

*“Exú é trama. Exú é linha.
Exú é cada linha que constitui a trama da vida humana”.*
Doutor Zé Pilintra, na Linha da Malandragem

*“O Zé é contracolonial desde quando começaram
a tratar o primeiro corpo de forma desigual”.*
Mestre Zé Pilintra, na Linha da Jurema.

O Colonialismo e os seus efeitos

Os povos indígenas no Brasil sofreram e ainda sofrem um processo estrutural de racismo e de marginalização repleto de violência e apagamento cultural devido ao histórico da colonização ibérico-europeia. Na coletânea de textos intitulada *A outra margem do ocidente* (1999) publicada por ocasião dos chamados “500 anos do descobrimento”, Aduato Novaes reflete sobre a visão eurocêntrica dos colonizadores europeus no contato com os povos indígenas que habitavam o território do atual Brasil. Para a perspectiva europeia, o encontro com as populações indígenas na América trouxe à tona uma realidade totalmente nova, na qual os povos indígenas foram considerados como povo “sem fé, sem lei, sem rei”.

Nas margens onde se deram os encontros entre os europeus e os povos indígenas, o pensamento ocidental se confrontou com sociedades que eram radicalmente diferentes e, portanto, não puderam ser entendidas em seus próprios termos; assim, os ocidentais acabaram impondo seu entendimento de sociedade humana: “no imaginário europeu, o mundo político dos selvagens era literalmente impensável” (Novaes, 1999, p. 7). Para Novaes, o Ocidente viveu, desde a conquista da América, em torno de uma identificação de si mesmo - e do outro - a partir de seus próprios valores. Nesse processo, produziu-se uma consciência da diferença que produziu alterações no interior da própria sociedade ocidental. Em uma passagem da apresentação do livro, Novaes descreve em termos precisos o modo como o Ocidente construiu uma imagem dos povos indígenas a partir de premissas eurocêntricas.

O Ocidente apressou-se em desenhá-lo como o bom e o mau selvagem, o violento, o canibal, sem história, sem memória e sem formas de organização política. Ao entrar em contato com o outro, os ocidentais passaram a defini-lo através de um sistema de axiomas já consagrados. É verdade também que só se pode nomear algo a partir da comparação com o já conhecido, e o conhecido do século XVI era cristão ou pagão, civilizado ou bárbaro. (Novaes, 1999, p. 10).

A partir dessa visão etnocêntrica, os europeus impuseram sua concepção de sociedade, linguagem e política aos povos indígenas que habitavam esse pretenso “novo mundo”, sem considerar as particularidades e diversidade dessas sociedades. Os europeus viam a si mesmos como portadores da "civilização" e do "progresso"; por isso, impuseram sua língua, suas leis, costumes e tradições aos povos colonizados.

Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p. 125), esse processo de colonização fundamentou o modo de produzir conhecimento que se originou na Europa Ocidental antes do século XVII e se tornou hegemônica globalmente, associada à secularização burguesa e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. De acordo com Quijano (2005, p. 125), o eurocentrismo não engloba toda a história cognitiva europeia, mas se refere a uma racionalidade específica que coloniza e sobrepõe outras formas de conhecimento, tanto na Europa quanto no resto do mundo. O foco da discussão está nas questões diretamente vinculadas à experiência histórica da América Latina, embora não se restrinja exclusivamente a essa região.

Os estudos sobre o colonialismo, que iniciaram com a crítica dos martinicanos Aimé Césaire, autor de *Discurso contra o Colonialismo*, de 1950, e Frantz Fanon, autor de *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de 1952 à colonização europeia na África e na América, ganharam novos contornos nos anos 1990 com teóricos latino-americanos como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Ramón Grosfoguel. Se aqueles analisavam a colonização do ponto de vista político-econômico, territorial e militar, estes desenvolvem a noção de colonialidade, como a persistência das estruturas de poder entre colonizadores e colonizados, mesmo depois de terminado o colonialismo como processo histórico a partir da independência política dos países colonizados pela Europa.

Assim, a colonialidade, de acordo com Quijano (2000, p. 342), é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Para o autor, a formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século XVI foi fundamentada em três principais linhas de classificação: raça, gênero e trabalho (Quijano, 2000, p. 342). Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população global como

elemento fundamental do suposto padrão de poder, atuando em todos os aspectos materiais e subjetivos da vida social cotidiana e da estrutura social.

A modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou "Occidente", foi "Oriente". Não os "índios" da América, tampouco os "negros" da África. Estes eram simplesmente "primitivos". (Quijano, 2005, p.122).

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel cria o conceito de colonialidade do poder a partir da compreensão de que a raça e o racismo são elementos fundamentais do mundo colonial, atuantes como "o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo" (Grosfoguel, 2008, p. 123). Para o semiólogo argentino Walter Mignolo, a matriz colonial expressa-se na retórica da modernidade e na lógica da colonialidade, equivalente à construção da civilização ocidental nos últimos 500 anos. Originária no Atlântico, expandiu-se e invadiu outras civilizações, justificada pelas diferenças coloniais e imperiais. O autor argumenta que o colonialismo não é apenas uma estrutura política e econômica, mas também uma matriz epistêmica e cultural que molda a compreensão do mundo.

A antropóloga Rita Segato salienta que apenas quatro teorias advindas da América Latina conseguiram transpassar as estruturas de poder da academia colonizada e influenciar a ciência ou pensamento com impacto internacional, rompendo a hegemonia das teorias eurocentradas: a Teologia da Libertação, a Pedagogia do Oprimido, a Teoria da Marginalidade que se desdobra na Teoria da Dependência e, por fim, a teoria da Colonialidade do Poder (Segato, 2021, p. 52). Esta última é a que falarei aqui, por refletir sobre o modo como o capitalismo mundial, a partir da noção de globalização e do conceito de raça, manteve uma dominação não apenas econômica, mas também cognitiva, sobre os povos dos continentes por ele subjugados.

Rita Segato (2021, p. 37) menciona a objeção de Aníbal Quijano aos estudos pós-coloniais, uma vez que foram elaborados por autores asiáticos e posteriormente por

autores africanos e foram escritos nas línguas hegemônicas, notadamente o inglês e o francês. Além disso, essas teorias continuam atuando, principalmente, dentro do campo acadêmico, trazendo para seus autores capital científico que fundamentam, principalmente, uma carreira acadêmica, e não uma transformação no mundo e nas estruturas de poder.

A própria noção de pós-colonialidade é colocada em xeque por Quijano, visto que a colonialidade continua presente. Ao mesmo tempo, para Quijano a prática do ativismo deve ser constante e estar vinculada à reflexão, influenciando-a e tendo capacidade de operar transformações na sociedade. Por isso, os teóricos latino-americanos usaram o termo decolonialidade, em lugar de pós-colonialidade.

Para Segato (2021, p. 72), o pensamento de Aníbal Quijano estabelece um giro, ou uma revolução copernicana no pensamento crítico latino-americano e mundial, por ser justamente um pensamento localizado; ou seja, um pensamento que desde o início toma para si um lugar (o da América Latina), ultrapassando a polaridade até então estabelecida entre o capitalismo (e o pensamento liberal) e o comunismo (e a teoria marxista).

Ao buscar introduzir a diferença latino-americana, Quijano introduz uma nova leitura da história que recoloca o continente no contexto global. O sociólogo dá ênfase às particularidades e à heterogeneidade das experiências produzidas no contexto da América Latina, desde seu ponto de vista econômico, social, cultural e civilizatório, que não podem ser reduzidas apenas ao arcabouço teórico eurocêntrico do marxismo ou das categorias liberais ou republicanas voltadas aos estados nacionais. Com isso, busca mudar a perspectiva do pensamento mundial, com uma teoria que, apesar de possuir uma origem regional ou local, volta-se para atuar como teoria para o “sistema mundo”. Dessa maneira, seu pensamento influenciou os estudos históricos, a filosofia, as ciências sociais, bem como alterou significativamente os modos de se pensar o ativismo político e os movimentos sociais na América Latina.

Para Castro-Gomez, no entanto, não é viável ter como ponto de partida a colonialidade do poder para se entender todas as relações da América Latina, nem pode se restringir a “uma vertente macrossociológica”. Ainda nesse sentido o autor defende que as três dimensões da colonialidade (poder, saber e ser), devem ser refletidas distintamente. “Se a colonialidade do poder apresenta a dimensão econômica-política das heranças

coloniais, a colonialidade do saber faz referência à sua dimensão epistêmica, e a colonialidade do ser, à dimensão ontológica” (2012, p. 127).

Se os processos de colonialidade do poder, saber e ser descrevem as estruturas de poder subjacentes que mantêm a dominação colonial, o conceito de etnocídio destaca as consequências específicas desse poder, incluindo a destruição cultural e a supressão da identidade dos povos colonizados.

Antes de 1944, o termo genocídio não existia e foi introduzido em 1946 durante os julgamentos dos crimes nazistas em Nuremberg. Ele foi definido como o extermínio sistemático dos judeus pelos nazistas, associado a raiz do racismo. No entanto, Pierre Clastres (2014, p. 78) argumenta que o extermínio sistemático de outros povos não teve seu início apenas nesse período. Ele observa que, ao longo do século XIX, durante a expansão colonial e a formação de impérios pelas potências europeias, ocorreram frequentes massacres das populações nativas.

O artigo "Do etnocídio", publicado originalmente em 1974, do etnólogo francês especializado em estudos americanistas Pierre Clastres, transcendeu seu âmbito original, a etnologia, para se tornar de interesse público. Clastres percebeu que o conceito foi desenvolvido para abordar uma realidade que nenhum outro termo até então conseguia expressar adequadamente. Ele reconheceu a limitação do termo genocídio, criado em 1946 durante os julgamentos dos crimes nazistas em Nuremberg, para descrever certas formas de destruição cultural. Assim, a reflexão sobre a trágica experiência dos povos indígenas nas Américas levou Robert Jaulin (1970) e outros etnólogos a elaborarem o conceito de etnocídio.

Para Clastres, enquanto o termo genocídio faz alusão à noção de “raça” e ao desejo de extermínio de alguma minoria racial, o conceito de etnocídio alude não à destruição física, mas à destruição de sua cultura: o etnocídio “é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Etnocídio e a máquina estatal ocidental andam juntas e produzem, para o autor, os mesmos efeitos. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito” (Clastres, 2014, p. 78-79).

Ambos os conceitos, genocídio e etnocídio, compartilham uma aversão ao "outro", considerando-o como uma "má diferença". No caso do etnocídio, há a crença de que o

"outro" pode ser "melhorado" ao se tornar mais semelhante ao próprio grupo. "A negação etnocida do Outro conduz a uma identificação de si" (Clastres, 2014, p. 79). O etnocídio é fundamentado na ideia de que algumas culturas, seus modos de vida, são superiores a outras, especialmente a cultura europeia, que sobrepôs seu modo de existir sobre os povos colonizados.

Pierre Clastres afirma que,

se toda a cultura é etnocêntrica, somente a ocidental é etnocida”, visto que ela é, antes, dentro de sua própria sociedade, vinculando a prática ocidental etnocida aos Estados modernos e sua obsessão em reduzir o múltiplo ao monismo estatal enquanto “recusa do múltiplo, o temor e o horror da diferença” (Clastres, 2014, p. 83).

Como uma extensão dos conceitos de genocídio e etnocídio, surge o epistemicídio. De acordo com Grosfoguel, a conquista das Américas não apenas testemunhou o genocídio dos povos indígenas, mas também um epistemicídio que apresentou semelhanças com as estratégias empregadas na região de Al-Andalus, na Península Ibérica. Enquanto os muçulmanos na Península Ibérica e os povos indígenas nas Américas possuem mais diferenças do que semelhanças, ambos experimentaram a destruição do conhecimento. Na Península Ibérica, o conhecimento estava registrado e materializado na forma escrita, enquanto nas Américas não eram livros que estavam sendo dizimados, era o saber materializado na oralidade. A destruição do conhecimento, portanto, manifestou-se de maneiras diferentes, mas ambas envolvendo a perda significativa de sabedoria e tradições culturais. (Grosfoguel, 2016, p. 10).

A ligação do epistemicídio com o linguicídio é muito estreita, “pois figura como um epistemicídio mediado pela linguagem ou pelas políticas linguísticas” (Cordeiro Alves, 2021, pg. 79). O linguicídio se materializa nas práticas deliberadas de proibir o uso de uma língua de um grupo, seja por meio de ações diretas, como leis, detenções e ameaças.

Um linguicídio desse tipo foi praticado em toda a América. No contexto das discussões sobre os povos indígenas no Brasil, a colonização linguística é uma parte significativa do processo mais amplo de colonização cultural. A chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil marcou o início de uma imposição linguística que reverbera até os dias de hoje. Vemos historicamente o processo de contato do português com as línguas

nativas, no livro de Bethania Mariani “Colonização Linguística” (2004). Esse mecanismo ocorre por meio “de um processo histórico de pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos, línguas com memórias e política de sentidos desiguais” (Mariani, 2004 p. 27).

Para a autora, durante o processo de colonização linguística, há uma espécie de encontro e desencontro: enquanto a língua do colonizador se encontra com a(s) língua(s) do colonizado, essa mesma língua passa por ressignificações, tendo em vista o meio e os sujeitos com que se depara, ou seja, se desencontra de si mesma. Nesse viés, a colonização linguística se estabelece por meio de políticas linguísticas que conferem prestígio e visibilidade para uma língua, a língua do colonizador. Esse acontecimento produz mudanças “no sistema linguístico que vinha se constituindo em separado, ou ainda provoca reorganização nos acontecimentos das línguas e ruptura em processos semânticos estabilizados” (Op. Cit, p. 28). Mariani ressalta, ainda, que esses processos não ocorrem de maneiras iguais, como se observa comparativamente às trajetórias das diferentes línguas indígenas em contato com o inglês, o espanhol e o francês.

A linguagem é uma parte essencial da estrutura social. Ela desempenha um papel crucial na construção e na reprodução das relações sociais, das estruturas de poder e das práticas culturais. A língua portuguesa, enquanto um legado da colonização, tornou-se a língua oficial do país, ocupando espaços de poder e influência por meio de uma colonização linguística.

Saberes contracoloniais afropindorâmicos

Nos bancos das Universidades, esse quadro de desvalorização cultural, epistêmica e linguística dos povos indígenas e afro-brasileiros no ambiente acadêmico permaneceu ao longo do século XX sem muitas modificações, até a instauração das cotas e das políticas afirmativas no Ensino Superior, a partir de 2004. A inclusão dos corpos negros e indígenas e, posteriormente, dos seus mestres e mestras no mundo acadêmico, seja como escritores ou como professores, possibilitaram experimentações intelectuais que podem ser

consideradas a partir do que o intelectual Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) denomina como saberes “contracoloniais”. Irei neste texto desconstruir conceitos eurocentrados com auxílio de Dr. Zé Pilintra que me trouxe vários conceitos que serão, aqui, em confluências com as falas de Bispo, apresentadas como encantaria contracolonial.

Para Bispo, mestre que tive o prazer de conhecer e conviver por alguns dias quando ele veio ministrar palestras e participar de rodas de conversas na ocasião de um Seminário sobre o Encontro de Saberes na UFRR em 2017, contracolônização consiste em “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contracolônizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios. (Bispo, 2005, pp. 47-48). Bispo utiliza o termo contracolônizar para expressar sua perspectiva, enfatizando a vivência orgânica de sua comunidade que não segue parâmetros eurocêntricos.

Em seu livro “Colonização, Quilombos: modos e significações” (2015), Bispo busca refazer a história da colonização comparando os povos eurocristãos, de cosmovisão monoteísta e colonizadora, aos povos afropindorâmicos (negros, quilombolas e indígenas), de cosmovisão politeísta e contracolônizadora: “Contra colonização e colonização é como pretendo conceituar os processos de enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico” (2015, p.20).

Logo no início de seu texto, Bispo reflete sobre as diferenças entre esses mundos - que ele afirma estarem, muitas vezes, em confronto direto - a partir do espaço físico do papel, da escrita de seu livro e sua relação com a sua redatora/tradutora. Ele afirma que a “moça” branca⁴ que digitou seu livro e ele é tratado de forma muito diferente pela sociedade, apesar de pertencerem à mesma “espécie humana”. Ao levantar essa questão das relações entre os autores oriundos das culturas tradicionais e seus redatores/orientadores - que é fundamental para se pensar a produção dos mestres, dos acadêmicos indígenas e afrobrasileiros -, Bispo realça a importância dos conceitos de raça, cor, etnia, colonização e de contracolônização (Bispo, 2015, p.26).

Bispo afirma, também, que a reflexão sobre a história e o funcionamento das guerras de colonização e de contracolônização podem ajudar “na busca de relações de vida

⁴ A redatora de seu livro se chama Rakuel Costa, mulher considerada branca, aliada da causa quilombola (Bispo, 2015, p.25).

mais harmoniosas” (2015, p.26), reflexão que pode contribuir para o estudo em questão e seu objetivo de refletir sobre pluralismo linguístico e como os sistemas de avaliação, os cursos de graduação e de pós-graduação podem, também, propor mecanismos nos quais verdadeiramente ocorram relações simétricas de trocas e de encontros de saberes e não a reprodução das relações coloniais travestidas de acesso e acolhimento dos saberes tradicionais e dos corpos negros e indígenas nas universidades.

O contraste em que Bispo assenta suas reflexões se dá entre duas visões antagônicas sobre o cosmos e a vida: a visão eurocristã, monoteísta, na qual um Deus onipotente, que tem ciência de tudo e está sempre presente em todas as coisas (“acima de tudo e de todos”), fundamenta um povo que tende a se comportar de maneira exclusivista vendo um só deus (que é masculino) e possuindo uma visão vertical e linear, aprendendo a olhar apenas numa mesma e única direção. Bispo é muito sagaz em dizer que os eurocristãos creem em um deus que não pode ser visto materialmente, ou seja, não pode ser visto nas plantas, nos rios, nas pedras, e, por isso, “se apegam muito a monismos objetivos e abstratos”.

Já os povos chamados por Bispo de pagãos politeístas, ao contrário, se relacionam com vários deuses, deusas, que são, em suas palavras, “pluripotentes, pluricientes, pluripresentes, materializados através dos elementos da natureza que formam o universo”; são, portanto, deuses territorializados que organizam o pensamento e o mundo de uma forma que é horizontal/circular. Esses pluralismos de que fala Bispo, faz com que esses povos consigam “olhar para as suas deusas e deuses em todas as direções”. Isso, obviamente, ajuda esses povos e seus “corpos de pertencimento” a terem uma visão múltipla e polivocal, (2015, p.37-38).

Este contraste profundo e marcante se desdobra na obra de Nêgo Bispo em outras oposições como: a noção de saber sintético e orgânico, o pensamento monista desterritorializado e o pensamento pluralista territorializado, a visão vertical de mundo e a visão horizontal, o desenvolvimento e a biointeração.

Para o autor quilombola, o saber sintético é àquele produzido pelos conhecimentos acadêmicos, que é padronizado, monotemporal, feito em escala capitalista de produção; é, por isso, um saber desterritorializado, que não tem o pé no chão, mas, ao contrário, fica

envolto em abstrações que não se conectam com a terra e com os saberes orgânicos, mesmo que possam tentar falar a respeito deles.

Os saberes pluralistas territorializados são os que podemos ver nas práticas dos povos afropindorâmicos; são saberes que estão em biointeração com os demais seres do cosmos e da natureza. Por isso o pensamento dos povos indígenas e dos povos de terreiro é pluralista; porque eles são aprendidos com o corpo e confluem com os outros múltiplos seres, algo que os intelectuais monistas não conseguem entender por que não aprenderam a aprender com o corpo e com os sentidos, mas apenas olham, como diz Nêgo Bispo, para uma única direção.

Bispo fala da técnica sistemática (e recorrente dentro dos muros das universidades) de “desmantelamento e de substituição compulsória dos saberes tradicionais”. Bispo diz que ela se dá, primeiramente, pela negação do acesso à escrita (2015, p.52), mas eu acrescentaria que, após o acesso à escrita concedida pelo Estado aos povos indígenas, a colonização passou a se dar pelo controle de “como” dizer as coisas no papel, como veremos na análise dos TCC’s dos Ye’kwana.

Perspectivismo e xamanismo indígena

Para se falar em políticas linguísticas para os povos indígenas, ou, mais especificamente, para se falar sobre povos indígenas, é necessário fazer referência à antropologia, área que sempre se dedicou a entender o outro em seus próprios termos e, por isso, se tornou uma ciência fundamental para as outras ciências – como a linguística – no que diz respeito aos estudos sociais ou culturais. Um conceito importante que será de grande valia para a análise sobre a formação e o letramento acadêmico ye’kwana é o de perspectivismo ameríndio, elaborado pelo antropólogo Viveiros de Castro. O perspectivismo vai nos ajudar a entender uma das questões centrais para mim, enquanto redatora dessa minha experiência de possuir um corpo que é múltiplo, e da possibilidade de se entender outras políticas linguísticas que se dão pela multiplicidade dos corpos e das forças que habitam os corpos indígenas, em especial, dos Ye’kwana, tema desse trabalho.

Em um artigo chamado “O nativo relativo”, Eduardo Viveiros de Castro afirma que o perspectivismo tem a intenção de adentrar em outro pensamento pela experiência etnográfica real, ou seja, “não imaginar uma experiência, mas experimentar uma imaginação” (Viveiros de Castro 2002 p.123). É, portanto, a partir da experiência obtida pelo corpo que se pode chegar a entender o outro. Para Viveiros de Castro é preciso levar a sério as ideias indígenas, tomando-as como conceitos e não como “crenças cosmológicas” (2002 p.123), afastando-se de um estudo sobre a “mentalidade primitiva” ou de “processos cognitivos” indígenas. Para o autor, não devemos buscar entender o “modo” de pensar indígena, mas antes “os objetos desse pensar, o mundo possível que seus conceitos projetam” (2002 p.123).

De acordo com o perspectivismo, para os povos indígenas o mundo é habitado por uma multiplicidade de seres (e artefatos) que possuem vida. Para o perspectivismo enquanto os humanos se veem a si mesmo como tal, os animais, os seres não-humanos, veem a si mesmo como humanos, e os animais e espíritos como não-humanos: “em suma, os animais são gente, ou se veem como pessoas. Tal concepção está quase sempre associada à ideia de que a forma manifesta de cada espécie é um envoltório (uma roupa) a esconder a forma interna humana” (Viveiros de Castro 2002, p.351).

Esse pressuposto se vincula a várias práticas indígenas, em especial ao xamanismo. O xamanismo, de acordo com Viveiros de Castro, é a “habilidade de certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais entre as espécies e adotar a perspectiva de subjetividades ‘estrangeiras’, de modo a administrar as relações entre estas e os humanos (2015, p.49). Se trata de um processo perigoso, uma “arte política” ou uma “diplomacia”.

Neste ponto, Viveiros de Castro salienta uma importante diferença entre os modos como os povos indígenas (e podemos aqui incluir também os povos de terreiro) concebem a relação com o outro e a alteridade, contrastando as noções de “tolerância” e “precaução”. Se “o multiculturalismo ocidental é o relativismo como política pública (a prática complacente da tolerância), o perspectivismo xamânico é o multinaturalismo como política cósmica (o exercício exigente da precaução)” (Viveiros de Castro 2015, pp.49-50).

Esse trecho de seu livro me chamou bastante a atenção, porque, como veremos, muitas das intenções nas políticas de “inclusão” linguísticas e nas licenciaturas interculturais se baseiam numa noção de “tolerância” (que se vende como a mão amiga

que acolhe), mas em seu cerne, na prática, essa tolerância tem como verdadeiro pano de fundo retratos de assimetria, repulsa e desconhecimento. Inversamente, me identifico, pela minha formação na infância e minha vida como mãe de santo, com a noção de precaução. Para se entrar no mundo do outro é preciso ter, antes de tudo, precaução e não tolerância, visto que a precaução pressupõe o respeito ao outro, e isso é a base para que toda e qualquer relação simétrica seja constituída, enquanto a tolerância é uma linha tênue que separa as diferenças, realçando-as, com a tensão sempre presente de que essa linha da tolerância pode ser rompida em favor de relações assimétricas e assimiladoras.

Por isso que o xamanismo implica em um certo modo de conhecimento distinto do paradigma objetivista (e intimista) da ciência moderna ocidental. Se para a ciência conhecer é “objetivar”, separar o sujeito do objeto, as coisas dos espíritos, o trabalho da vida, para o xamanismo a questão é inversa: deve-se tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido, visto que “a forma do outro é a pessoa”. Isso também me toca bastante, tendo em vista que os processos de inclusão dos povos tradicionais no ensino superior acabam, muitas vezes, colocando esses cotistas como “objetos”, no sentido de pessoas “sem formação”, que devem “aprender a escrever” como os acadêmicos brancos escrevem, sem respeitar seus corpos, suas histórias e seus modos de contá-las.

Um exemplo de respeito à língua e aos saberes cosmológicos do outro pode ser encontrado na parceria de Bruce Albert com Davi Kopenawa. Em uma coautoria entre um antropólogo redator e um xamã narrador, o livro “A queda do céu” (2015) se constituiu num relato autobiográfico e manifesto cosmopolítico do xamã Yanomami Davi Kopenawa. Nesse livro podemos conhecer detalhes da complexa cosmologia Yanomami povoada de diversos personagens, espíritos, animais, xamãs, os mortos, os brancos, e diferentes contextos como os mitos, os sonhos, os rituais, as caças e os infinitos caminhos da terra-floresta (Urihi).

O livro, narrado em primeira pessoa, conta a história de Davi desde sua infância até sua iniciação no xamanismo e posterior envolvimento na luta internacional pela demarcação da terra e reconhecimento dos direitos do seu povo. Em meio a esse relato, aprendemos sobre a cosmologia Yanomami e em especial sobre os seus regimes de conhecimento baseados no consumo do pó da árvore *Yãkoana*, um potente alucinógeno. Esse saber é contrastado por Davi com o saber ocidental que é artificial e se restringe às

palavras escritas nas “peles de imagens tiradas de árvores mortas” (Kopenawa e Albert 2015, p. 66).

Davi afirma que os Yanomami não precisam de peles de imagem para impedir que os pensamentos fujam da mente, pois as palavras de sabedoria ficam gravadas dentro deles: “o mesmo ocorre com as palavras dos espíritos xapiri, que também são antigas. Mas voltam a ser novas sempre que eles vêm de novo dançar para um jovem xamã, e assim tem sido há muito tempo, sem fim” (Kopenawa e Albert 2015, p.75). Contrasta, aqui, Davi, dois regimes distintos de linguagem e de visão, o da escrita dos napë (brancos), e o do xamanismo Yanomami. O saber Yanomami é, como diria Nêgo Bispo, orgânico, vinculado à terra-floresta (Urihi), enquanto o conhecimento dos brancos (conhecimento acadêmico) é sintético e se liga invariavelmente às peles mortas das árvores (ao papel).

Como veremos na análise sobre das políticas linguísticas dos Ye’kwana, os conceitos de perspectivismo, xamanismo, e multinaturalismo, serão importantes para entender como no pensamento indígena, o mundo se define pela unidade do espírito (dado), e uma diversidade de corpos (construídos). Nestes termos, o que difere as espécies humanas e animais é menos a existência ou não de uma “alma” que a diversidade dos “corpos”. Por isso o xamanismo é uma cosmopolítica que pressupõe uma construção de um corpo diferenciado, que possibilite ao xamã interagir com seres de outra natureza. Essa questão é importante porque pretendo articular a noção de direito linguístico à diversidade dos corpos. Mas, antes de passarmos para o segundo capítulo e as análises sobre educação e políticas linguísticas para os povos indígenas (e para os Ye’kwana), irei abordar mais um movimento de contracolônização do ambiente acadêmico que é o Encontro de Saberes.

Encontro de Saberes, corpo e escritura

Como já foi dito acima, o projeto Encontro de Saberes marcou de forma importante a minha formação e meu entendimento sobre políticas linguísticas e educação escolar indígena, bem como contribuiu para me vincular com os Ye’kwana. Falar sobre o encontro de saberes nessa dissertação é importante, em primeiro lugar, pelo potencial

contracolonizador de sua teoria política (e linguística); em segundo lugar, pela forma como, através dele, pude me vincular aos Ye'kwana; e, em terceiro lugar, devido à presença, nesse espaço, da língua ye'kwana sendo falada por um grande mestre durante o evento e a disciplina encontro de saberes na UFRR, e por esse povo estar em vista de implementar o projeto encontro de saberes de forma inovadora em suas escolas de ensino fundamental e médio.

O Encontro de saberes propõe uma intervenção que é fundamental para que as universidades, de fato, passem por transformações em sua episteme: propõem a presença dos mestres e mestras tradicionais, de seus corpos e suas ancestralidades, no ambiente universitário enquanto docentes, possibilitando que os acadêmicos das universidades se encontrem com outras formas de saber o que, para o caso do povo ye'kwana, é algo fundamental, tendo em vista a profunda reflexão sobre educação realizada constantemente por esse povo, a partir de seus próprios termos e sua cosmologia denominada Watunna, como veremos no capítulo 2.

O encontro de saberes tem, em sua elaboração realizada por Carvalho (2020, p.93), quatro dimensões básicas que ele denomina como sendo a da inclusão étnico-racial, a dimensão política, a dimensão pedagógica e a dimensão epistêmica. A dimensão da inclusão étnico racial busca romper com o que o autor chama de “o confinamento racial do ensino superior brasileiro” (Carvalho, 2006). Carvalho denuncia em vários textos esse problema que está na fundação das universidades brasileiras: seu racismo fundante, visto que as universidades no Brasil surgiram em período tardio se comparado a outros países da América do Sul. Ao mesmo tempo, as universidades no Brasil foram um projeto das elites e se baseou no modelo Humboldtiano (Alemão) de ensino, pesquisa e extensão: “a condição de criação mesma das nossas universidades foi colonizada. Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas” (Carvalho, 2020, p.84).

A dimensão pedagógica, para Carvalho, se fundamenta na perspectiva antirracista de criar mecanismos de diálogos pluriepistêmicos com as diversas áreas do saber. A dimensão epistêmica dialoga com a anterior, ao buscar criar ambientes de convívio entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, pensado protocolos específicos para cada área do conhecimento, para assim pensar os modos como esses saberes indígenas,

quilombolas, de terreiros, se articulam com as distintas áreas da ciência ocidental (Carvalho, 2020, p.84).

Em 2017, foi realizado um evento para pensar pela primeira vez o projeto na Universidade Federal de Roraima. “Antropologia e Encontro de Saberes: diálogos interepistêmicos” contou com a presença de vários professores e mestres ligados ao projeto, como José Jorge de Carvalho (UNB), José Carlos dos Anjos (UFRGS), o mestre Nêgo Bispo e o mestre Vicente Yudaawana Ye’kwana, dentre outros.

Algo que me chamou muito atenção foi a participação de Vicente Yudaawana e dos Ye’kwana no evento. Vicente Yudaawana estava programado para participar do evento em um dia específico, ocasião na qual também José Jorge de Carvalho iria participar da sua mesa. Entretanto, ao chegar no auditório, o grande mestre Vicente Yudaawana, empunhando uma arma tradicional de sua mitologia, a arma de Kasenadu, o dono do trovão, que consiste em um objeto de madeira adornado e feito por ele próprio, começou a entoar um longo canto tradicional.



Arma empunhada por Vicente Yudaawana (Fonte: Arvelo-Jimenez, 1974, p.44)

Vicente Castro Yudaawana permaneceu cantando por longo tempo e ao finalizar, disse em língua Ye’kwana, que o canto era o que ele iria dar naquele dia às pessoas presentes; e finalizou afirmando que no outro dia ele iria, então, fazer a sua fala pública.

Isso fez com que toda a programação do evento fosse modificada, ao mesmo tempo que seu canto causou um impacto em todos os presentes, que passaram a aguardar com mais expectativa ainda a fala do mestre. No dia seguinte, Vicente Yudaawana ministrou sua fala em língua Ye’kwana, enquanto seu neto Robélio fazia tradução simultânea para todos os presentes. Aquele canto inicial, não era, no caso de Vicente Yudaawana, apenas uma alegoria ou performance inicial que viesse a causar impacto em um público branco

simpático à exotismos ou “apresentações interculturais”. Sua ação tinha por objetivo preparar o lugar, “amansar” os ouvidos e as pessoas para que recebessem bem a sua fala, no dia seguinte.

Em 2019, Vicente ministrou um módulo de 12 horas aulas da disciplina Encontro de Saberes na UFRR, distribuídas em dois dias (uma sexta à noite e um sábado o dia inteiro). Nessa ocasião, Vicente Yudaawana encerrou o curso semestral que contou com a presença Tátà Bòkúlé, mestre de tradição angola, Vera de Oxossi, da nação Ketu (fundadora do terreiro que hoje é minha casa e que foi o local da primeira aula do Encontro de Saberes na UFRR) e Mãe Michele de Oxum, do batuque de Pelotas (RS).

Vicente Yudaawana possui uma trajetória de letramento muito particular. Ele era reconhecido por todos os Ye’kwana no Brasil e também na Venezuela como o último grande dono de cantos e histórias (a’chudi edamo, watunna edamo). Os Ye’kwana são um povo canoeiro e viajante e Vicente Yudaawana quando jovem visitou muitas comunidades de parentes Ye’kwana na Venezuela acompanhado de um antigo grande xamã (Apolinário Gimenez, que dá nome a principal escola Ye’kwana no Brasil). Assim ele começou a aprender a escrever em língua Ye’kwana, com a orientação de missionários católicos e evangélicos que se encontravam nessas comunidades. Com o domínio da escrita ele passou a anotar informações sobre a cosmologia Ye’kwana, como histórias e cantos que, uma vez memorizados, não eram mais esquecidos por ele (Yudaawana et. al. 2023, p.86).

Sua aula foi ministrada ao longo dos dois dias em língua Ye’kwana e foi traduzida, como já havia dito, pelo seu neto Reinaldo Wadeyuna. Os Ye’kwana são falantes de uma língua caribe que é muito difícil e diferente das de seus vizinhos; os fonemas são difíceis e o modo como eles falam é suave. Vicente Yudaawana, assim como todos os Ye’kwana, falam baixo, como sussurrando, sempre de forma respeitosa, como se suas palavras tivessem a intenção sempre de “amansar” o interlocutor. Nunca vi um Ye’kwana ser ríspido com crianças ou entre eles, o que demonstra, quem sabe, um uso da linguagem que pode ser considerado uma “política linguística” deles próprios, uma política linguística ye’kwana que despreza a “fala ruim”.

Ouvir por dois dias Vicente dando aula em sua própria língua, mas fundamentalmente, ver seu corpo falando, sua corporalidade, sua presença plurilinguística e cosmológica, me fez me sentir como que teletransportada para o universo das histórias

de Watunna, a cosmologia ye'kwana. Cuidadosamente, Vicente Yudaawana preparou suas aulas com imensa sabedoria, reservando sua primeira aula para fazer uma introdução, para os alunos, sobre os saberes ye'kwana aos discentes. Na aula do dia posterior, Vicente Yudaawana, além de dar continuidade às histórias de watunna, preparou uma apresentação prática de suas “artes da cura”. Ele levou para a aula diversas plantas, pedras e outros itens usados para curar diversas enfermidades e começou a explicar como e para que doença cada uma delas era usada. Além disso, realizou cantos que nomeavam essas plantas, dizendo algo importante para se pensar a linguagem: as palavras, nos cantos, possuem a mesma eficácia que as plantas usadas para curar. Escrever essa dissertação me fez revisitar essa sua fala e pensar sobre ela a partir do meu estudo. Acredito que a força que as palavras em língua ye'kwana possuem de dar “corpo” a seres como plantas, dentre outros, deve revelar alguma coisa sobre a relação que esse povo estabelece com sua linguagem, algo importante quando se quer refletir sobre as políticas linguísticas que são dadas a eles, no contexto da Universidade Federal de Roraima. Falarei sobre isso mais adiante, quando me detiver nos TCC's dos Ye'kwana.

No encerramento da aula, Vicente Yudaawana realizou um longo ritual de cura, algo que nunca antes tinha visto em uma sala de aula de uma universidade. Os povos indígenas são territorializados e coletivos, então diversos Ye'kwana que se encontravam em Boa Vista participaram da aula, dentre eles um de seus bisnetos que há meses era seu paciente, desde quando cruzou com um espírito ruim na floresta e passou a ter maus pensamentos.

Vicente então, ao fim de sua aula começou um longo canto, entremeado por sopros e pelo passar de folhas no corpo do jovem. O ritual durou quase 30 minutos, o que me impressionou por se tratar não de uma demonstração ritual no sentido performático, mas de um longo processo curativo que estava sendo continuado ali, na UFRR, território que os Ye'kwana estão há anos amansando. Esse ritual não se encerrou quando Vicente acabou a aula. Ele fez a língua ritual Ye'kwana ressoar na UFRR nesse dia e depois continuou o tratamento em Dismar, que só foi interrompido quando o mestre veio a falecer, vitimado de sequelas da Covid-19. Por confluências da ancestralidade, Dismar hoje frequenta meu terreiro há mais um ano e recebe os cuidados de meus guias espirituais e dos seus ancestrais, alinhando as linhas dos exus, caboclos e orixás às linhas (wadeekui) dos xamãs (füwai) Ye'kwana.



Foto 1: Vicente realizando o ritual de cura. Foto 2: Vicente fala sobre as plantas de poder Ye'kwana, auxiliado por seu tradutor (Fonte: Acervo UFRR).

Essa ideia de “amansar” as instituições dos brancos é claramente uma estratégia dos Ye'kwana, do mesmo modo que sua língua sagrada é usada para amansar os maus espíritos, e eles são um povo que valoriza as relações amistosas e deprecia a guerra. Os Ye'kwana são um povo que busca sempre conhecer o outro e a história de sua educação escolar foi um passo importante nesse sentido.

Na segunda oferta do Encontro de saberes na UFRR, durante a pandemia de Covid-19, as aulas ocorreram de forma virtual com a participação de grandes mestres e mestras, como Nêgo Bispo, Davi Kopenawa Yanomami, Ibã Huni Kuin, Jaime Diakara Desana, João Paulo Tukano, Cica de Oyó, Tátà Bòkúlé, dentre outros. Todas as aulas desses mestres foram excelentes e abordaram temas importantes que poderia mencionar nesta dissertação, mas vou me deter na aula que mais me tocou: a de Célia Xakriabá.

Célia fez uma fala potente, que me fez me reencontrar com o que sou, com minha vida enquanto mulher que nasceu na Amazônia, viveu na floresta até os 18 anos e entende o que é a terra e sente a terra como território que faz parte do seu corpo. Peço licença para citar a sua fala transcrita, pois ela aborda temas importantes para se pensar a educação Ye'kwana:

Antes de existir educação escolar indígena existia o território que produz ciência, o território que produz conhecimento, o barro, o jenipapo e o giz. É porque antes da gente aprender a segurar a mão na caneta, nós já segurávamos a mão no barro, segurávamos as mãos e pés nos barros, no jenipapo. Porque o primeiro X que aprendi não foi o X da letra do alfabeto, foi o X do Xacriabá nas pinturas corporais e o Giz, esse giz nós não reapropriamos, nós amansamos. Porque a escola também chega no território de uma maneira colonizadora querendo nos colonizar. Por isso é muito importante o amansamento do giz, o amansamento das histórias. Falo que o povo indígena Xacriabá amansou a escola. Percebendo que a escola era algo valente também, então nós seguimos amansando, amansando projetos de leis, seguimos amansando ressignificando indigenizando as universidades.

Eu falo que quando nós saímos fora dos territórios, nós só não se sentimos sozinha nas universidades, porque a gente carrega o território dentro da gente, nós temos essa capacidade de brotar, nós brotamos a ciência, brotamos o pensamento. Me perguntaram onde as mulheres indígenas produzem conhecimento. Esse povo [branco] está pensando que é no lugar diferente. Foi quando eu fui pensar e ressignificar nosso ponto de vista e vi que a intelectualidade das mulheres indígenas não se faz somente na cabeça; ela está na cabeça, está no pensamento, está nas mãos que escrevem. As epistemologias dos povos indígenas estão principalmente no corpo e nos pés, no caminhar. Eu só consigo escrever porque nós caminhamos, nós construímos histórias coletivamente, nesse sentido é muito importante pensar nas histórias coletivamente porque essa produção do pensamento ela não nasce somente da academia. Na verdade, muitos de nós não temos produção individual, nós não temos literatura, nós não temos um livro de antropologia porque eu falo que antes de escrever literatura, antes de escrever leituras da antropologia, nós temos luta-leitura, nós temos cor-leitura, nós temos cosmo-leitura, nós temos terra-leitura, nós temos antro-po-leitura. Então antes da literatura nós fazemos luta-leitura, nós produzimos com nosso corpo, nós construímos e escrevemos não somente com nossas mãos, nós escrevemos também pelo útero. O útero das mulheres indígenas também escreve.

A fala de Célia me impressionou muito porque de certo modo traduziu minha história de letramento e escolarização. Como disse no início do texto, precisei sair de casa e me afastar de minha família para seguir meus estudos e também eu, no nível pessoal, me relacionei com as instituições escolares tentando amansá-las; tentando sobreviver à lógica na qual as pessoas são reduzidas a um número e seus corpos não são considerados ou, no

caso dos corpos negros e indígenas, são olhados como não detentores de conhecimentos que possam ser aproveitados naquele espaço.

A fala de Célia também ajuda a entender a estratégia dos Ye'kwana de amansamento da escola e de seus currículos fechados, tentando reconectá-la com o território, a língua e os saberes tradicionais. Recentemente, os Ye'kwana, no âmbito das ações emergenciais na Terra Yanomami, aprovaram a criação do Projeto Encontro de Saberes nas suas escolas de ensino fundamental e médio. O projeto durará dois anos e terá por objetivo auxiliar na valorização dos modos tradicionais de transmissão e aprendizagem de saberes e do vínculo com os mestres e com a inclusão da sua presença no ensino básico das escolas Ye'kwana.

O projeto pagará bolsas para os mestres, mestras e aprendizes e terá como objetivos a realização de um levantamento dos mestres (Inchonkomo) e mestras (No'sankomo) tradicionais Ye'kwana e a sistematização de suas histórias de vidas e de seus saberes para elaboração de publicações em língua Ye'kwana que serão usadas nas escolas. O pagamento das bolsas será uma forma de incentivo às relações de mestre/aprendiz, criando condições de aprendizagem dos saberes a partir das formas tradicionais Ye'kwana. Esse projeto será realizado no segundo semestre de 2024 e será a primeira iniciativa do Encontro de Saberes em escolas indígenas, experiência que pretendo estudar após a realização desta dissertação, visto que irei participar desse projeto como curadora tradicional convidada pelos Ye'kwana.

Por fim, gostaria de mencionar, para finalizar essa descrição do potencial contracolonizador do encontro de saberes para se pensar políticas linguísticas, a minha participação numa aula do Encontro de Saberes na UNB, em Brasília, realizada a convite do prof. Dr. José Jorge de Carvalho. Ao participar de uma aula que contou com a presença de uma mestra raizeira chamada Fiota e na qual o Encontro de Saberes com os Ye'kwana era também um dos temas, pude refletir, em conjunto com a turma de alunos, sobre a minha relação com os encantados que habitam meu corpo e meu terreiro e sobre a minha condição de mestra dos saberes tradicionais que foi ensinada diretamente por eles. Por isso Maria Padilha me pediu que escrevesse neste trabalho, que esse mestrado é para me dar um certificado para me aparentar no mundo dos brancos que eu sou mestre, mas que

na linguagem da terra esse título eu já tenho há muito tempo e a academia deve se abrir para entender esses processos.

DIREITOS LINGUÍSTICOS E ENCANTARIA

“A universidade, antes de te dar uma coisa, primeiro ela te cobra”.

Dr. Zé Pilintra.

Educação Indígena no Brasil

Para entender os sentidos que a educação possui para os povos indígenas e como as políticas linguísticas na UFRR são experienciadas pelos Ye'kwana, é preciso contextualizá-la no cenário nacional de luta dos povos indígenas pelos seus direitos. Do ponto de vista nacional, os direitos dos povos indígenas à uma educação diferenciada e ao uso de suas línguas foram adquiridos após a Constituição de 1988. Até os anos 1980, a maioria dos projetos educacionais indígenas possuíam caráter integralista e eram implementados pela FUNAI ou por organizações internacionais com caráter humanitário. Logo após a Constituição de 1988, surgiram diversas alterações nas leis que possibilitaram uma mudança nesse padrão tão somente integralista.

O artigo 210 da Constituição assegurou o ensino bilíngue aos povos indígenas: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A partir dessas alterações na perspectiva do Estado diante dos povos indígenas, foi possível a transformação das políticas educacionais, que então se voltam para paradigmas de ensino de cunho intercultural. No ano de 1991, o Ministério da Educação (MEC) passa a assumir a responsabilidade pela educação indígena. Em 1996, as Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), em seus artigos 78 e 79, regulamenta a “oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”.

Conforme Mato (2018, p. 35), os povos indígenas enfrentam diversas formas de exclusão e discriminação nos sistemas de educação formal em todo o mundo, inclusive no ensino superior. Indicadores de acesso à graduação evidenciam essas desigualdades em todos os níveis educacionais. Além da discriminação, a exclusão de línguas, conhecimentos, modos de aprendizagem, temporalidades e visões de mundo desses povos nos currículos universitários é uma manifestação clara de racismo.

Esse processo de dominação dos povos indígenas através da escola é de longa duração e impactou de forma determinante o pluralismo linguístico no Brasil. A escola imposta aos indígenas durante os períodos de colonização tinha como objetivo principal a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa, posteriormente evoluindo os padrões de assimilação para a criação de cidadãos com identidade nacional. Tal processo implicou, acima de tudo, na extinção de grande parte das línguas indígenas brasileiras.

A redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura, não tendo sido interrompido nem com a independência política do país no início do século XIX, nem com a instauração do regime republicano no final desse mesmo século, nem ainda com a promulgação da "Constituição Cidadã" de 1988. Embora esta tenha sido a primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive direitos linguísticos, as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou. [...] Ainda são grandes a hostilidade e a violência, alimentadas não só por ambições de natureza econômica, mas também pela desinformação sobre a diversidade cultural do país, sobre a importância dessa diversidade para a nação e para a humanidade e sobre os direitos fundamentais das minorias. (Rodrigues, 2005, p. 36).

Na visão do escritor indígena Gersem Baniwa (2013, p. 1), no período que abrange o longo intervalo de tempo entre 1500 e 1988, a "Escola para índio" tinha uma missão explícita: forçar a integração e assimilação dos povos indígenas à "Comunhão Nacional". Esse objetivo visava eliminar a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, buscando a homogeneização e a extinção de suas identidades étnicas.

Segundo Gersem Baniwa (2013, p. 1), nesse primeiro período, as políticas educacionais impunham valores, língua e cultura ocidentais aos povos indígenas, muitas vezes através da negação ou supressão de suas línguas e tradições. O foco era a assimilação e a transformação dos indígenas em cidadãos que se enquadrassem nos padrões da sociedade dominante. Nesse período, era inapropriado denominar uma instituição educacional como "escola indígena", pois a presença e participação dos povos indígenas eram mínimas ou ausentes, reforçando a natureza vertical e assimétrica da relação entre brancos e indígenas.

A "escola para índio" não era um espaço de diálogo, troca ou protagonismo indígena, mas sim um espaço onde os colonizadores e seus interesses eram o centro, impondo processos educativos que não respeitavam as culturas e visões do mundo dos povos originários. A relação entre brancos e indígenas nesse contexto educacional era hierárquica, com os brancos assumindo o papel de autoridades e transmissores de uma visão do mundo ocidental, enquanto os povos indígenas foram submetidos à negação de suas identidades e ao domínio cultural imposto.

Uma alteração neste cenário ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos povos indígenas à sua cultura, línguas e modos de vida. Esse marco legal impulsionou a busca por uma educação intercultural e bilíngue, na qual os povos indígenas passam a ter maior protagonismo na definição de seus processos educativos e na valorização de suas identidades culturais.

A partir deste período, a missão da escola indígena sofre uma alteração importante. Agora, ao invés de ser um instrumento de assimilação e negação das identidades culturais dos povos indígenas, a escola indígena tem a responsabilidade (ao menos em teoria) de contribuir para a "preservação" e "continuidade histórica" desses povos, tanto em seus aspectos étnicos quanto culturais e físicos.

Célia Xakriabá (2018, p. 58), que já foi citada no capítulo anterior, discorre sobre a abordagem curricular nas escolas indígenas, que já não devem mais se basear na ideia de "disciplinarização". Em vez disso, seria preciso questionar esse modelo de uniformização que nos leva a começar sempre com segmentações, na esperança, muitas vezes não realizada, de alcançar um entendimento abrangente. Ao adotar uma abordagem indigenista nas práticas educacionais, a proposta é invertida: convida-nos a começar com uma compreensão a partir das raízes profundas, e, a partir desse ponto, explorar os detalhes.

Com relação ao acesso das populações indígenas ao ensino superior, pode-se apontar dois fatores de motivação. O primeiro refere-se ao aumento das práticas educacionais em suas terras a partir dos anos 1990, "levando-os a buscar continuidade nos estudos superiores, especialmente para formação de professores para escolas indígenas". (Almeida, 2021, p. 247). O segundo está relacionado à nova relação com o Estado após a Constituição Federal de 1988, que garantiu direitos específicos aos povos indígenas,

despertando neles “o desejo e a necessidade de adquirir conhecimentos não indígenas que os pudessem capacitar para dialogar com a sociedade mais ampla e atuar em projetos e ações de interesse de suas comunidades” (Ames e Almeida, 2021, p. 247). Creio que isso se dá, também, por uma característica fundamental para os povos indígenas (e também afrobrasileiros): a vontade de conhecer o outro, de entender as “armas do inimigo”, como diria Bispo, para além de uma busca por “inclusão”, entendida como concessão do Estado.

As conquistas alcançadas abriram caminho para que os povos indígenas tivessem acesso ao ensino superior, não como um privilégio, mas como uma necessidade e desejo de participação plena em todos os setores sociais e políticos do Estado (Baniwa, 2019). A educação torna-se então uma ferramenta para que esses povos compreendam e influenciem a sociedade não indígenas, permitindo-lhes tomar decisões que beneficiem suas comunidades e povos. “Trata-se de uma conquista histórica importante no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e trajetória escolar” (Baniwa, 2019, 168).

Assim, no Brasil, as primeiras experiências de ensino superior voltadas aos povos indígenas aconteceram com o intuito de promover a formação inicial e continuada de professores indígenas em seus respectivos sistemas de ensino. Tal atribuição inicialmente coube às secretarias estaduais de Educação e marcou a expansão e a institucionalização dos programas de formação de professores indígenas no país (PROLIND) no marco de uma nova política pública a viabilizar o direito dos grupos indígenas a uma educação diferenciada (Grupioni, 2013, p. 72). Atualmente, vemos alunos indígenas presentes não apenas entre os quadros discentes das licenciaturas culturais, mas também em diversos outros cursos de ensino superior, tanto na graduação quanto pós-graduação, como veremos de forma especial no caso dos Ye'kwana, povo que possui uma relação profunda com a educação.

Entretanto, como bem disse Célia Xakriabá, os povos indígenas foram impactados pela introdução da escola. A escola (e a universidade) é, como diria Nêgo Bispo, fundamentada em uma concepção de mundo monológica, sintética e desterritorializada que, moldada na modernidade ocidental e assentada na ciência moderna, fragmenta o

conhecimento, matando-o, desconectando-o do chão da terra, da vida e dos corpos das pessoas.

Os povos indígenas, quilombolas e de terreiros não se encontram com os seus territórios nas escolas e nas universidades. Eles são instados a deixar o seu território e seus corpos ancestrais do lado de fora da sala para poderem adentrar esses espaços. E apesar das teorias da decolonialidade e da “interculturalidade crítica” imaginarem que trouxeram grandes rupturas com relação à educação antes assimilacionista/integralista, o que esse trabalho pretende demonstrar é que, apesar de avanços do ponto de vista “intelectual”, as políticas inclusivas e as políticas linguísticas continuam praticando o colonialismo dos corpos, através das intenções que eles atribuem aos textos e as produções desses acadêmicos indígenas. Como me disse Maria Padilha das Almas os nossos corpos não são “especiais”. Os nossos corpos são encantados, terra da encantaria, e é preciso que haja um reencantamento das universidades e isso passa, necessariamente, por outro entendimento sobre as políticas linguísticas que seja capaz de dialogar com os corpos plurilinguísticos que, nos dias de hoje, fazem parte da realidade das universidades brasileiras.

Direitos Linguísticos para os povos indígenas

Antes de falar sobre o Instituto Indígena Insikiran e sobre os trabalhos dos acadêmicos Ye'kwana, irei, aqui, brevemente, pensar sobre os direitos linguísticos dos povos indígenas. Irei, também, ao longo desta explanação de leis e normas, atentar os leitores para algumas palavras que, mesmo que sejam usadas para regulamentações que parecem ter um caráter reformador, decolonial ou intercultural, estão imersas nos conceitos e na episteme do colonialismo da ciência e da violência ocidental.

Quando me propus a realizar essa dissertação, ficou definido, em meu ritual de entrada e no meu projeto de seleção, que o “caminho” pelo qual eu sairia da “caixa” do Direito e entraria para a “caixa” das Letras seria a área do direito linguístico. Eu ainda tinha uma visão incipiente dos efeitos coloniais e psíquicos dessas divisões que, aos olhos da ciência ocidental, é resolvida com a noção de “interdisciplinaridade”. No entanto, ao

escrever essa dissertação percebi que esse é um problema muito mais complexo e que, por isso, meu texto precisaria ser diferente, precisaria ser atravessado pelo meu corpo e toda a encantaria que ele possui; deveria ser capaz de dar espaço às vozes da ancestralidade Ye'kwana, e que falar em direito linguístico nas universidades é falar das linguagens do corpo e da ancestralidade e ser capaz de dar vozes a ela. É isso que estou o tempo todo fazendo nesse texto.

Para a ciência ocidental decolonial ou intercultural, o Direito Linguístico (o nomearei aqui em letras maiúsculas para dar o empoderamento que as ciências postulam) é, segundo os seus adeptos, uma “área interdisciplinar, que reúne o desenvolvimento das pesquisas em Políticas Linguísticas, Sociologia da Linguagem, Sociolinguística e Linguística Aplicada à Teoria do Direito (Gonçalves, 2019). O escopo dessa área de conhecimento é analisar “dados” sobre a diversidade linguística dos Estados nacionais, definindo critérios metodológicos seguros, além de apresentar categorias de línguas a partir das quais os países podem balizar a elaboração de suas legislações (Abreu, 2016). Na própria concepção de ciência postulada por essa área, as línguas são “dados”, são “objetos” e, para que possamos repensar a academia é necessário contracolonizar os conceitos de “dados” (que reduz a ciência a uma relação de sujeito objeto) e de “método”.

Usualmente, os Estados legislam acerca dos direitos linguísticos partindo de dois vieses “normativos” (atentem para essa palavra) complementares, porém distintos: em um primeiro viés, o direito das línguas, que toma as próprias línguas como objetos jurídicos a serem “tutelados” (reparem também nessa) pelos Estados e, em um segundo viés, o direito dos grupos linguísticos, que entende como sendo o “objeto” da “tutela” estatal o direito fundamental dos indivíduos e dos grupos de utilizarem as suas próprias línguas e/ou a língua oficial do Estado em situações sociais formais ou informais.

Esta dissertação, no entanto, não se restringe a nenhum desses vieses, porque não se reduz a normas e, por ser contracolonial, não posso me furtar em dizer que os povos indígenas são alheios não apenas à noção de Estado (Clastres, 2003), mas também de norma (Seeger et. al. 1979). Além disso, são corpos selvagens que encarnam outros tipos de pensamentos que são irreduzíveis às noções de “tutela”, à redução à “objeto” e a generalizações universais, como as que se propõe o direito e a ciência linguística. Por isso, apesar de considerar nesse trabalho que algumas leis ou políticas beneficiaram os povos

indígenas, não posso deixar de dizer que, nesse espelhamento de intenções, elas, por se utilizarem dos arcaísmos e normas ocidentais, tem sempre uma linha de reducionismo e de assimilação, porque as pessoas decoloniais ou interculturais não possuem corpos preparados para entender a sofisticação dos corpos dos cotistas.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, com 52 artigos, a DUDL é considerada o documento mais “completo” e “avançado” no que concerne à proteção de direitos linguísticos (Silva, 2018, p. 69). Foi promulgada no ano de 1996 e assinada pela UNESCO, pelo PEN, e várias organizações não governamentais que se reuniram em Barcelona para apoiar os direitos linguísticos e também as línguas ameaçadas de extinção. O artigo 3º da referida declaração assegura que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura. O direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

A aprovação da "Lei Geral de Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas" no México em 2003 é considerada também importante para a visibilidade dos direitos linguísticos das comunidades indígenas na América Latina. De acordo com a lei seu objetivo é o de “regular o reconhecimento e proteção dos direitos linguísticos, individuais e coletivos dos povos e comunidades indígenas, assim como a promoção do uso e desenvolvimento das línguas indígenas” (Silva, 2019, p.90).

Peço ao leitor que se atente para palavras que são, na verdade, conceitos coloniais, como “universal”, “regular”, “Lei geral”. Como pode um enunciado de lei normativo, através de uma norma que está ancorada totalmente no vocabulário conceitual colonizador, atribuir direitos para povos que ignoram as noções de lei, de generalidade, de universalidade? A própria lei, sua forma de redação, demonstra como os corpos de quem as escrevem não conhece os corpos plurilinguísticos. E é isso que essa dissertação se propõe a não deixar calar. Irei abordar aqui, cada violência conceitual das palavras coloniais e para isso, irei denunciar que o direito linguístico e as políticas linguísticas estão muito longe de conhecer a realidade dos corpos multilinguísticos como o meu. Eu tenho lugar de fala para fazer de minha dissertação uma denúncia contra o colonialismo conceitual da academia. E farei isso do começo ao fim desse texto.

A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2007, reafirma no seu artigo 14 o direito dos povos indígenas em estabelecer e coordenar “seus sistemas educacionais e instituições que ofereçam educação em seus próprios idiomas, de maneira apropriada a seus métodos culturais de ensino e aprendizagem” (UNDRIP-2007). Além do mais, a mesma Declaração afirma que “os indígenas, especialmente as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação” (UNDRIP-2007).

Quando lemos essas leis na letra fria do texto, advinda da ONU, podemos esquecer do papel importante do movimento indígena organizado e sua luta por reconhecimento e seu protagonismo em prol da criação e implementação de propostas de ensino diferenciado. Os discursos sobre “como” garantir o direito dos povos indígenas à educação expressam proposições, tensões e conflitos que emergem entre o desejo histórico da cultura colonial de homogeneizar e a grande diversidade de grupos étnicos que foram sistematicamente submetidos a essa cultura dominante, mas que representam um tipo de pluralidade linguística, cultural e ancestral que são irredutíveis à lógica do Estado e que buscam ser ouvidas, pelo Estado, justamente a partir da instituição que eles usam prioritariamente para colonizá-los: o sistema educacional.

Não apenas o Brasil, mas também outros países latino-americanos criaram legislações e políticas específicas para promover a educação indígena, incluindo o ensino superior. Essas medidas visam, na teoria, garantir o acesso “equitativo”, “inclusivo” e de “qualidade” à educação superior para os povos indígenas, respeitando suas identidades culturais e conhecimentos tradicionais.

Em 10 de março de 2008, entrou em vigor a Lei nº 11.645, que passou a tornar obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. No entanto, o que se analisa nessa lei é que, em seu corpo textual, não há a previsão de sua obrigatoriedade no Ensino Superior para os cursos de licenciaturas.

A lei 12.155, promulgada no ano de 2009, no seu artigo 9º, determina a concessão de bolsas para alunos e professores vinculados a projetos de ensino e extensão voltados a populações indígenas, quilombolas e do campo. O decreto ainda reconhece as escolas indígenas a importância de diretrizes curriculares específicas, voltado ao ensino

intercultural e bilíngue, respeitando a especificidade de cada comunidade. No ano de 2012, foi sancionada a Lei 12.711/12, a chamada Lei de Cotas, que estipulou que todas as Instituições Federais de Ensino Superior Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

No ano de 2009 ocorreu a realização da I Conferência de Educação Escolar Indígena, um evento organizado pelo Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, na cidade de Luziânia/go. Estavam presentes as “lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada”.

Foram postos em pauta a discussão sobre a educação intercultural indígena, com objetivos de aperfeiçoamento das bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena. De acordo com o documento oficial de registro da Conferência, foram decididos os principais objetivos:

- I - consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;”
- II - discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- III - propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e
- IV - pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.

Também, naquele mesmo ano de 2009, foi instituído o decreto 6. 861, que “Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”. Segundo o MEC, essa política de educação

escolar passará a atender às populações de acordo com seus territórios específicos, em vez de ser organizada por municípios ou unidades federativas”.

O Decreto Federal nº 6.861 de 2009 cria os Territórios Etno-educacionais (espaço de articulação de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, independentes da divisão político-administrativa do país). Recentemente, as discussões sobre o Território etnoeducacional foram retomadas pelo MEC e outros ministérios em Roraima, para falar sobre a educação Yanomami/Ye'kwana, tendo em vista que em Roraima, apenas a escola Ye'kwana Apolinário Gimenes está em funcionamento, na Terra Yanomami.

Assim, a busca pela criação e geração de Instituições de Ensino Superior autorreferenciadas nos saberes indígenas reflete uma demanda desses povos por um modelo educacional que reconheça e valorize sua diversidade cultural e seus conhecimentos tradicionais. Porém, os instrumentos jurídicos de garantia desses direitos, apresentam profundas falhas na sua prática, como se observa na América Latina em específico, nos “estudos realizados em 2010 para dez países e em 2017 para dezoito países da região mostram claramente que existem imensas lacunas entre as normas, políticas e prática sem relação ao tema em questão” (Mato, 2018, p.35).

Isso se dá, como demonstrarei aqui, porque para o pensamento eurocristão que é a base formativa dessa sociedade, as intenções estão sempre escondidas pelas máscaras que são as palavras que, separadas do corpo que intenciona, sempre diz algo contrário ao que pratica. A metáfora denunciada por Franz Fanon de que a formação dos negros era tomada com máscaras brancas, é aqui tomada para fazer uma transformação dessa imagem. Na ciência dos exus e das Pomba-Giras, o conceito de intenção (que tomo aqui como central neste trabalho), revela um outro tipo de justiça e de plurilinguismo e se revelou ser um conceito eficaz para analisar as políticas linguísticas dos Ye'kwana.

De acordo com Gersem Baniwa: “Os povos indígenas, a partir do final do século XX, têm pautado a necessidade de terem acesso a uma proposta de ensino superior específico, que leve em consideração suas formas ancestrais de produção e de circulação de saberes” (Baniwa, 2012, p.22). Gersem fala, ainda, que não há como “garantir a valorização concreta, ascendente e sustentável das línguas indígenas enquanto os povos indígenas, falantes dessas línguas, continuarem sendo considerados como contingentes populacionais

transitórios.” Eu gostaria de aproveitar essa frase de Gersem, depois dessa digressão sobre leis, para falar sobre como essas leis e políticas educacionais reproduzem, invariavelmente, a política de separação entre teoria e prática, entre lei e fato, entre encantaria e corpo.

As políticas linguísticas praticadas nas universidades são monológicas. Mesmo que a linguística fale de muitas línguas, ela não entende da linguagem do corpo, da linguagem dos encantados e da linguagem das intenções. Os negros e indígenas entram nas universidades com seus corpos praticando a epistemologia da dádiva, e o ensino monológico e monolinguístico (inclusive o travestido de plurilinguístico) impõe lógica da dívida.

Ao cruzar a porta estreita do castelo da universidade você se torna um devedor de fichamentos, devedor de leituras, devedor de tempo, devedor de produtos e de ações que incidem nos corpos e causam adoecimento, mas que são lidas apenas numa chave “intelectual”. Eu não vou deixar que a universidade ataque meu corpo e diga que eu preciso me desterritorializar e retirar do meu texto o barro da minha infância e o chão do meu terreiro para ser “agraciada” com um título de mestre, para ser então mais uma “mão-de-obra” qualificada à serviço do capitalismo. Eu não aceitei encarnar meu corpo em uma dissertação de mestrado para isso.

Os povos indígenas, assim como os Africanos, pensavam que estavam se relacionando pela lógica da dádiva com os Europeus, e estavam desde o começo submetidos à colonização da dívida. A tensão entre dívida e dádiva se dá porque há uma diferença entre intenção e ação; e nos corpos indígenas e negros o que eles falam eles praticam. Então a ação e a intenção estão dentro do corpo. Nos brancos as máscaras surgem porque a intenção está na mente e a ação está no corpo e elas não condizem umas com as outras. A ação é uma e a intenção é outra. Por isso eles conseguem ser racistas e ao mesmo tempo aparentar o tempo todo que são legais.

Enquanto escrevia sobre direito linguístico, seu Zé Pilintra me orientou a dizer essas palavras e eu não peço licença ao formalismo acadêmico para continuar dizendo. A política linguística do Zé é a das linhas contracoloniais. Seu Zé Pilintra me disse que seu jeito de andar “bambo”, balançando, não é por ele ser manco de uma perna, mas porque ele não segue nenhuma linha e, sendo bambo, ele desvia das linhas da colonização.

Seu Zé Pilintra é linguista contracolonial e advogado dos oprimidos e por isso me pediu que ele concluísse essa parte do texto, onde serão dadas as linhas de entendimento das políticas linguísticas dos Ye'kwana. Linhas que, por sinal, são talvez o conceito mais importante da sua cosmologia (como o é para a encantaria).

Como irei citar a voz de um encantado nas normas da ABNT? Essa pergunta eu me fiz e respondo que é citando, tomando para mim e para minha encantaria o espaço do texto. Os corpos cotistas estão permeados por esses encantados e as universidades, os direitos e o pluralismo jurídico querem separá-los desses seres para escrever.

O que a ABNT vai fazer com os nossos corpos? As políticas de inclusão não são de inclusão; são, na linguagem do Zé, malabarismos acadêmicos que visam encobrir as intenções por detrás das máscaras. Seu Zé Pilintra é o malandro das linhas, o doutor que sabe quem usa da falsa malandragem e do malabarismo intelectual para esconder o vazio das ideias ou a indignidade das intenções dentro de toda essa política pública de “tolerância”.

Por isso, o Dr. Zé Pilintra é o orientador dessas palavras:

O Direito linguístico não é só blablabá, ou o falalá. Direito linguístico é esse corpo que recebe um monte de entidades e manifesta através do corpo essas vozes. Para fazer valer direito linguístico, não é só contar história de Wanadi, para fazer valer direito linguístico não é só ficar pegando um meio pedaço de história de watunna e botar nos papéis. Para fazer direito linguístico, é necessário que esses corpos sejam ouvidos com toda a sua cosmologia ancestral, seus pajés encantados dentro da universidade. Então, por isso, para o branco dar letrinha para indígena primeiro ele tem que sair do mono, porque o mono é cacofônico. Para fazer valer direito linguístico não é só colocar watunna e achar que os Ye'kwana estão revertendo as relações de poder ou sendo decoloniais ou interculturais porque eles não estão revertendo. Quando você leva uma miçanga um artesanato na universidade eles estão levando parte do seu corpo-território para esse espaço; esses artefatos não são elixires de festas interculturais ou palestras decoloniais, eles possuem força ancestral, eles possuem corporalidade. E isso tem que ser falado. Isso tem que ser denunciado. A moça que me recebe é um corpo que é um atravessamento não só de seus muitos encantados, mas também um atravessamento de intenções racistas, vindas de pessoas desse povo que pratica a “tolerância” cristã ou “inclusiva”, mas as intenções, as precauções e o respeito não são praticados na retidão da justiça.

Tomando as palavras de Dr. Zé Pilintra sobre essa questão, pergunto: como os monos vão dizer o que é direito linguístico depois de séculos silenciando tantas vozes? A cosmologia Ye'kwana e a sua história de escolarização irão nos ajudar a pensar essa questão.

Cosmologia e escolarização Ye'kwana

Os Ye'kwana possuem uma cosmologia que habita seus corpos e suas linguagens. Watunna, as histórias dos antigos, orientam as suas intenções e ações no dia a dia da vida. Orienta e explica, também, as suas relações com a sociedade não indígena a partir de uma perspectiva que é contracolonial, porque é o modo como os Ye'kwana tentam manter controle sobre a relação com os brancos.

Como não pedi aprovação para o “Conselho de ética da FURG” não poderei trazer citações diretas dos Ye'kwana. Mas, por outro lado, eu tenho relações de encantaria com esse povo que me dão sabedoria e corporalidade para dizer coisas sobre eles. Além dessa experiência pessoal que marca o modo como irei tratar os Ye'kwana neste texto, para fazer uma apresentação desse povo, de sua cosmologia e da história do seu processo de escolarização, irei me basear nos trabalhos de Coppens (1971), Arvelo-Jimenez (1974), Guss (1994) e Albernaz (2020), além dos trabalhos dos próprios acadêmicos Ye'kwana.

Guss afirma que Ye'kwana tem como significado a relação desse povo com os rios. “Ye” + “ku” + “ana” teria por significado “gente da canoa” ou “gente do pau d'água” (Guss, 1994, p.23). Coppens (1971) descreve os Ye'kwana como um povo caribe que habita rios localizados no sul da Venezuela e no norte do Brasil, em uma região que, anteriormente, havia sido habitada por povos aruaque. Os principais rios de seu território são: Dinhaku (Orinoco), Medewadi (Caura), Yejuudunha (Cunucunuma), Entawade (Ventuari), Kashishawade (Cassiquiare), Paragua, Dhawadeejudi (Auaris) e Fadiime (Uracicoera), que abrangem os territórios do Brasil e da Venezuela (Rodrigues, 2018, p.20).

De acordo com a literatura sobre os Ye'kwana, a história do contato dos Ye'kwana remonta ao século XVIII, período no qual se deu início uma expansão territorial, decorrente

de guerras com grupos Yanomami, bem como também da fuga do contato com os colonizadores.

A literatura antropológica e a mitologia Ye'kwana narram o começo dos contatos com os colonizadores espanhóis como cordiais, de alianças. Os Ye'kwana colaboraram, junto com outras etnias, para a fundação, em 1759, da comunidade La Esmeralda, na região dos rios Cunucunuma e Padamo. Nesse local foi construído um centro missionário franciscano, que realizou ações proselitistas com os povos locais. Entretanto, a colonização espanhola passou a usar da violência para construir dezenove fortes militares na região (Guss, 1994).

Durante esse período, os Ye'kwana foram obrigados a realizar trabalhos forçados, bem como foram submetidos à catequização. Foi quando os Ye'kwana perceberam que estavam lidando com povos que possuíam intenções diferentes do que seus gestos iniciais demonstravam. Eles imaginavam que os Espanhóis, como eles, estavam orientados pela dádiva, quando estavam, na realidade, intencionando tomar suas terras e introjetar nos seus corpos, via cristianismo e civilização, o terror da dívida.

Os Ye'kwana, junto com várias etnias aliadas, como resistência a essas formas de violência “destruíram os dezenove fortes em uma noite, expulsando os espanhóis da região do Alto Orenoco pelos cento e cinquenta anos seguintes” (Guss, 1994, p. 29). Essa insurgência dos Ye'kwana deve ser vista como o que Bispo (2015) chama de Guerras contra a colonização. É um período histórico que os Ye'kwana relembram em suas histórias, como demonstração de que seus corpos não se submetem ao colonialismo passivamente.

Entretanto, outras histórias são contadas por eles para lembrar do terror das intenções e violências que os Ye'kwana viveram (e ainda vivem) nos corpos. Em 1913, um comerciante chamado Tomás Funes assassinou o governador da província de San Fernando de Atabapo e passou a governar o território Federal do Amazonas como província separada de Caracas (Guss, 1994, p.27). Nesse período Funes realizou diversos ataques para arregimentar indígenas para trabalharem como escravos, assassinando, torturando e dizimando comunidades inteiras do povo Ye'kwana. Até os dias de hoje os Ye'kwana que vivem no Brasil relembram esse evento traumático (Albernaz, 2020, p. 27), que foi responsável, de acordo com David Guss, pela morte de pelo menos mil Ye'kwana (Guss, 1994, p.28).

Os Ye'kwana são uma população de cerca de sete mil pessoas que vivem em comunidades no Brasil e na Venezuela. No Brasil existem três comunidades Ye'kwana, situadas na Terra Indígena Yanomami, Fuduwaduinha, Kudaatannha e Waschannha. A Terra Indígena Yanomami foi homologada em 25 de maio de 1992. Seu território está situado no Norte Amazônico e ocupa uma extensão de mais de nove milhões de hectares (Rodrigues, 2018, p. 17). No Brasil, a TIY se localiza a “Oeste do Estado de Roraima e Norte do Amazonas alcançado pelos municípios de Amajari, Mucajaí, Iracema, Alto Alegre e Caracarái no Estado de Roraima, e São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, no Amazonas”. (Rodrigues, 2018, p. 17).

De acordo com a cosmologia de Watunna, o mundo foi criado por Wanadi, primeiro so'to (pessoa) a habitar a terra, e seu irmão Odocha, nascido de sua placenta putrefata, que engana e persegue seu irmão, tornando a terra um lugar amoije (contaminado). Essas histórias, não dizem respeito apenas ao passado, mas também ao presente e ao futuro, norteando as ações dos Ye'kwana, inclusive à relação com os conhecimentos dos brancos (Albernaz, 2020). Como veremos, os Ye'kwana possuem histórias de watunna na qual contam a origem do papel (e da escrita) e de como essas tecnologias foram dadas aos brancos, num tempo mítico e, agora, estão sendo recuperadas por eles no processo de educação (Albernaz, 2020, p.63-76). Essas histórias falam da ambiguidade que a relação com a escola e com o papel provoca, como veremos.

Outro elemento central da vida linguística e ritual dos Ye'kwana são seus cantos. Os A'chudi são realizados para criação/proteção da pessoa, das roças e dos artefatos, e Ademi são cantos coletivos de inauguração das casas (ättä edemi jödö), de inauguração das roças novas (audaja edemi jödö) e da chegada dos caçadores (tanöökö edemi jödö). Esses cantos são realizados em uma língua antiga, e os nomes dos lugares, seres e animais citados possuem nos cantos são outros, de modo que só os sábios entendem essas denominações (Guss, 1990; Albernaz, 2020; Gimenes, 2014). Então se todos os Ye'kwana falam a sua língua materna, eles também conhecem, em menor ou maior grau (para o caso dos mestres e mestras) a linguagem ritual.

A escolarização Ye'kwana começou com a ação proselitista dos missionários católicos e protestantes em aldeias localizadas na Venezuela. Alguns Ye'kwana de Fuduwaduinha, em visitas a uma aldeia na Venezuela, foram alfabetizados em língua

materna e, ao retornarem, começaram a ensinar alguns jovens em sua comunidade no lado brasileiro. Tempos depois, conheceram, através de um missionário que atuava junto aos seus vizinhos Sanõma, uma missionária que, com a condição dela apenas ensinar os Ye'kwana a ler e escrever e consolidar a educação, foi convidada para morar em Auaris e atuar como professora, e não como missionária. Assim, eles deram seus primeiros passos na escolarização e começaram a se relacionar com a escrita em língua materna e, posteriormente, no português, criando a primeira escola Ye'kwana na região de Auaris (Albernaz, 2020, p. 67).

Quando a missionária Jandira começou a dar aulas para os Ye'kwana, todos eles viviam apenas em Fuduuwaduinha em uma grande casa coletiva. Inicialmente, ela ensinou os mais velhos em um turno e os mais jovens em outro. De acordo com Rocha (2014, p.21), Jandira permaneceu em Fuduuwaduinha de 1983 até os anos 2000, quando se mudou junto com o grupo que fundou a comunidade de Kudaatainha.

Os Ye'kwana contam que Jandira tentou inicialmente ensinar histórias de Jesus e realizar cultos diários no início das aulas; porém, eles não aceitaram. Ela tentou impedir os Ye'kwana de consumirem bebida fermentada "Yadaake" e de realizarem seu ritual tradicional da menarca das moças (Aji'choto), mas as lideranças não concordaram e essa posição foi respeitada pela missionária que passou a se restringir a transmitir seus conhecimentos de educação (Rocha, 2014, p.21).

Os Ye'kwana aprendiam rápido e logo começaram a escrever na própria língua, a falar português, além de noções de matemática. A escola funcionava até a quarta série e era uma espécie de sala anexa de uma escola da cidade. No fim de anos 1980, alguns Ye'kwana completaram a quarta série e se mudaram para Boa Vista para completar o ensino fundamental (Albernaz, 2020, p.68).

Os Ye'kwana vivem numa região de difícil acesso, numa região de floresta da qual só é possível sair atualmente através de transporte aéreo (duas horas de voo), a cerca de 450 km da capital. Apesar disso, enviaram seus jovens para Boa Vista para estudar o ensino fundamental e médio e, posteriormente, ingressar no ensino superior.

Os primeiros Ye'kwana a irem para a cidade estudar passaram por muitas dificuldades, vivendo relações de trabalho compulsório (análogo à escravidão) em fazendas nas proximidades de Boa Vista. A primeira geração de estudantes, após completar o ensino

médio, foi estudar em uma escola voltada à formação indígena dos povos do leste de Roraima, na região do Surumu, em um magistério chamado Tamigän e, em seguida, foram cursar ensino superior no Instituto Indígena Insikiran, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Em 1996, a Escola Estadual Apolinário Gimenes foi reconhecida pelo governo do estado de Roraima. Isso ampliou a possibilidade de auxílio do estado; os professores formados fizeram concurso público e passaram a integrar os quadros efetivos da Secretaria de Educação do estado e, atualmente, os Ye'kwana possuem escolas em todas as suas três comunidades (duas escolas ofertam até o ensino médio e uma fundamental completo).

Os Ye'kwana possuem oito pessoas formadas e seis em formação em Licenciatura Cultural, três bacharéis e três acadêmicos em Gestão Territorial Indígena, dois estudantes em Gestão em Saúde, além de um mestre em linguística (UFRR), um mestre em Antropologia Social (Museu Nacional/UFRJ-RJ), uma mestra em Antropologia Social (UFMG), um mestre em geografia (UFRR) e um mestre em educação (UFMG). Hoje o ensino básico está universalizado entre os Ye'kwana e a maior parte dos jovens pensa em se formar e conseguir um emprego, para assim ajudar sua família comprando bens necessários ao modo de vida atual. Isso faz dos Ye'kwana um dos povos indígenas mais escolarizados no Brasil.

Para Viviane Cajusuanaima (2014, p. 20), na escola Ye'kwana a língua materna é valorizada tanto pelos alunos quanto pelos professores. Todas as disciplinas são ministradas na língua materna, incluindo a matemática, na qual as operações são explicadas verbalmente nessa língua. Da mesma forma, as aulas de História e Geografia são conduzidas em Ye'kwana. Em contrapartida, as leituras em Língua Portuguesa são realizadas nesta língua, embora as explicações e discussões em sala de aula sejam feitas em Ye'kwana.

Ainda de acordo com Viviane, as crianças iniciam o processo de escrita e leitura em sua língua materna até o terceiro ano. A partir desse ponto, inicia sua experiência de educação escolar bilíngue e começam a aprender a ler em Língua Portuguesa. No entanto, isso não implica que deixarão de aprender a ler na língua Ye'kwana; pelo contrário, o ensino continuará ocorrendo nessa língua, com a vantagem adicional de terem aulas ministradas pelo professor também em Ye'kwana.

Assim, os Ye'kwana começam a experienciar a língua portuguesa, porém, isso não quer dizer que eles adquiram bilinguismo desde o ensino fundamental. Em geral os Ye'kwana só aprendem o português após irem estudar na cidade (Albernaz, 2020, pp.216-217).

Como podemos observar nesse breve resumo da escolarização, os Ye'kwana se encontram em processo avançado de formação, o que, em contrapartida, tem gerado uma reflexão acerca dos benefícios e fragilidades desse modo de aquisição de saberes. Por um lado, o domínio da escrita tem trazido benefícios, como o acesso a cargos e salários na estrutura de saúde e educação indígena, bem como um melhor controle das relações com os não indígenas e uma compreensão mais profunda dos códigos da cultura ocidental. Por outro lado, essa mudança nos hábitos corporais e alimentares, juntamente com a crescente proximidade com o papel, resulta, de acordo com os saberes tradicionais desse povo, em um enfraquecimento da memória e uma certa "perda" da cultura, especialmente no que diz respeito aos cantos tradicionais (Albernaz, 2020, p.216).

De acordo com Albernaz (2020, p.266), os Ye'kwana possuem um modo complexo e paradoxal, baseado fundamentalmente na ciência nativa (Watunna), de lidar com a escrita e os saberes tradicionais do seu povo, a partir dos seus trabalhos acadêmicos e, também dos cadernos de cantos. A seguir, iremos analisar alguns trabalhos de conclusão de curso dos Ye'kwana, atentando para as trajetórias dos acadêmicos, para a sua cosmologia, os usos da língua e para os conhecimentos tradicionais. Mas antes, falarei brevemente sobre o Instituto Indígena Insikiran.

O Insikiran e a interculturalidade

Não irei fazer uma descrição da história ou do funcionamento do Instituto Indígena Insikiran. Alguns professores dessa instituição já fizeram esse trabalho (Carvalho, Repetto e Santos, 2018; Rosar, 2020; Freitas, 2011). E eu irei falar do Insikiran e das políticas linguísticas e de acesso dos indígenas ao ensino superior na UFRR a partir dos TCC's Ye'kwana, usando como referencial teórico os seus próprios saberes e a minha encantaria

e não conceitos como decolonialidade e interculturalidade que, como demonstro ao longo de todo esse texto, são formas renovadas de impedimento de que os corpos negros e indígenas adentrem de forma plena o espaço da universidade e da escrita acadêmica.

Fundado em 2001, o Núcleo Indígena Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi o primeiro curso de graduação dedicado exclusivamente à formação superior de acadêmicos de indígenas. De acordo com a Resolução nº 009/2009- do Conselho Universitário-CUNI, o projeto da Licenciatura Intercultural surge “a partir das reivindicações dos professores indígenas de Roraima para atender às suas demandas e necessidades educacionais.” Anos depois o Núcleo se transformou em instituto, com o objetivo de desenvolver e articular os esforços entre lideranças, professores, comunidades e organizações indígenas para proporcionar uma formação profissional específica, diferenciada e intercultural para os indígenas.

O nome Insikiran é inspirado nos ancestrais dos povos indígenas da região dos campos e serras de Roraima, sendo ele em alguns mitos um dos irmãos de Macunaíma (Koch-Grünberg, 2006), em outros “um dos filhos guerreiros de Makunaimî, irmão de Anikê”. (Freitas, 2011, p. 605). Para os Macuxi, Insikiran foi um dos três formadores do mundo, presente nas narrativas desse povo, o que encontra versões similares entre os outros povos caribe da região (Rosar, 2024, p. 33).

Um evento considerado importante na história da educação indígena em Roraima foi a chamada “Carta de Canauanim”, escrita na comunidade indígena Canauanim, no município de Cantá, durante uma Assembleia Geral da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). Essa assembleia ocorreu em 2001 e na carta foram definidas as necessidades educacionais dos povos indígenas da região, como a criação de cursos interculturais específicos priorizando a formação de professores, gestores territoriais e de profissionais de saúde indígena.

A “Carta de Canauanim” teve repercussão nacional, expandindo-se para além de Roraima, “provocando uma resposta do Conselho Nacional de Educação (CNE), para onde foi enviada solicitando um posicionamento” (Rosar, 2024, p. 31). Essa resposta veio mediante a aprovação, no dia 11 de março de 2002, do Parecer CNE/CP nº 10. O parecer reforça a importância do comprometimento das instituições de ensino superior, “especialmente as federais, com o capítulo 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei no

10.172/01, dedicado à educação indígena”. No documento fica determinado “formular, em dois anos, um plano para implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente” (CNE, 2002, Cap. 9/Meta 17 apud Rosar, 2024, p. 32).

Em 2002, foi criado o primeiro projeto político pedagógico, do curso de Licenciatura Intercultural, que estipulou “os princípios norteadores da proposta pedagógica a transdisciplinaridade, a interculturalidade e a dialogia social” (Freitas, 2011, p. 606). O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural (PPP, 2002) destaca a crescente preocupação das comunidades indígenas com a ampliação do sistema escolar e a necessidade de uma prática educacional definida como diferenciada e reconhecida pelas legislações nacional e estadual.

O curso, com duração de 5 anos, apresenta uma estrutura curricular que inclui dois anos de formação comum, seguidos por três áreas de concentração a serem cursadas nos três últimos anos: Ciências Sociais, Comunicação e Artes, ou Ciências da Natureza.

No ano de 2007, foi criada a Resolução nº 013/2008-CEPE, que “dispõe sobre criação de vagas específicas para indígenas nos cursos de bacharelado da Universidade Federal de Roraima, oferecidas através do Processo Seletivo Específico para Indígenas (PSEI)”. Nessa mesma resolução fica definido que a Comissão Permanente de Vestibular é que coordenaria os processos seletivos, mas “respeitando os critérios propostos pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena” (Resolução nº 013/2008-CEPE). Atualmente, os processos seletivos estão com os seguintes números de vagas, abrangendo variados cursos. No PSEI, são ofertadas 70 vagas distribuídas em 17 cursos: Antropologia (10 vagas), Agronomia (6 vagas), Agroecologia (5 vagas), Artes Visuais, Comunicação Social, Direito, Engenharia Civil, Matemática, Ciências Econômicas (5 vagas cada), Ciências Sociais (4 vagas), Ciência da Computação (3 vagas), Ciências Biológicas, Medicina, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo e Zootecnia (2 vagas cada).

No ano de 2009, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Roraima aprovou o curso Insikiran de Gestão Territorial e, em 2012, o Curso de Bacharelado em Gestão em Saúde Coletiva Indígena.

Um trabalho recente voltado a refletir sobre os acadêmicos indígenas no Instituto Insikiran é o de João Kleba Lisboa (2017). De acordo com ele,

A UFRR é provavelmente a Instituição de Ensino Superior brasileira com o maior número de estudantes indígenas. No início do segundo semestre letivo de 2015, após o período de matrículas, tive acesso a dados da UFRR sobre o total de alunos indígenas matriculados na instituição – os dados não identificavam a qual povo indígena esses estudantes pertenciam. Apenas os cursos de graduação totalizavam 957 indígenas – não contabilizados aqui aqueles matriculados em cursos de Ensino à Distância (EAD). Além destes, havia 30 estudantes indígenas matriculados em cursos de Especialização 99 e 3 indígenas estavam fazendo o mestrado (dois em Geografia e um em Sociedade e Fronteira). Ou seja, ao todo os acadêmicos indígenas da UFRR já eram mais de mil”. (Lisboa, 2017, p.136-137).

Em sua tese de doutorado, Lisboa (2017, p. 6) busca definir o que chama de construção da interculturalidade indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Lisboa toca numa questão importante: a da onipresença dessa palavra no contexto da educação escolar indígena. Interculturalidade é a expressão que se faz presente na grande maioria dos materiais publicados sobre o tema da educação indígena, causando debates acirrados sobre o seu significado, bem como defensores e opositores. Uma das questões prementes que orbitam em torno desse conceito é a indagação sobre interculturalidade como sendo uma forma de encontro de saberes ou, inversamente, uma reificação do colonialismo. Para fugir dessa questão, Lisboa sugere questionar que tipo de interculturalidade estamos falando, se da nossa interculturalidade ou da dos povos indígenas. E para responder a essa questão, ele afirma ser importante atentar para a perspectiva nativa dos povos indígenas sobre o conceito, refletindo sobre os seus usos a partir de suas práticas de educação.

O trabalho de Lisboa (2017) proporciona uma perspectiva antropológica da visão dos estudantes indígenas sobre a interculturalidade e a UFRR. Para Lisboa, a existência em conjunto dos saberes científicos e indígenas nas experiências dos estudantes indígenas é uma questão ainda pouco explorada tanto em termos práticos como teóricos. Lisboa usa a expressão “encontro de saberes” para dar conta desse tipo de interculturalidade, afirmando que apesar de ser um encontro desejado ele é permeado de estranhamentos e de deslocamentos, principalmente do ponto de vista dos não-indígenas (Lisboa, 2017, p.26).

Para Lisboa, pensar a interculturalidade do ponto de vista nativo consiste em pensar qual o lugar do pensamento indígena na universidade e, inversamente, qual o lugar da universidade no pensamento indígena. E, para se tentar responder a essa questão é preciso ter em mente as formas de interação entre conhecimentos de distintas matrizes culturais e o lugar que eles ocupam nas relações estabelecidas entre eles. O debate dizia respeito a diferentes epistemologias ou filosofias, a ocidental e a ameríndia.

Lisboa afirma que se a ciência ocidental é baseada na formação (*Bildung*) – termo que é também incorporado pelos indígenas nas noções de formação intercultural ou formação de professores indígenas – as cosmologias e as instituições desses povos são entendidas pela etnologia a partir do conceito de transformação (Lisboa, 2017, p.209). Apesar desses riscos da interculturalidade e do acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior, Lisboa enfatiza que essa formação continua sendo uma aposta das organizações e dos coletivos indígenas, que é encarada como elemento importante da busca de autonomia dos povos indígenas em Roraima (Lisboa, 2017, p.210).

Concordo com Lisboa sobre o fato de que a noção de interculturalidade foi assimilada pelos povos indígenas e quando miramos a história da educação indígena vemos o quanto ela é usada como uma chave fácil de comunicação a partir da lógica que o Estado tem de educação. Porém, a interculturalidade que os povos indígenas praticam continua presa a um modelo epistêmico ocidental onde os corpos e os territórios dos povos indígenas estão de fora das práticas educativas e linguísticas. O modelo de educação escolar ocidental é sintético, ele desterritorializa as crianças da relação com os seus pais e com o ambiente ao redor. Ela também desterritorializa o tempo e, mesmo que este seja relativizado por pedagogias da alternância, continua sendo limitado por um tempo que é o do capital, e não o do território.

O Insikiran tem em sua maioria alunos indígenas de etnias da região de campos e serras de Roraima (principalmente os Macuxi, Taurepang e Wapichana) que falam a língua portuguesa, sendo poucos deles falantes também de suas línguas maternas. Com a chegada ao Insikiran dos Ye'kwana, dos Waiwai e dos Yanomami, as línguas indígenas passaram a ter um espaço mais proeminente naquele ambiente.

No entanto, apenas uma professora do Instituto teve experiência de longa duração com um povo indígena em Roraima. Ao analisar os currículos lattes dos professores do

Instituto Insikiran, é possível notar que os demais professores não tiveram experiências de trabalho de campo (e de corpo) junto aos povos que eles ofertam formação intercultural. As pesquisas feitas por esses professores, são, em geral, resultados de trabalhos de TCC's dos alunos, ou análises desses trabalhos ou dos processos formativos sempre a partir de conceitos e autores estrangeiros àquelas realidades.

A falta de experiência de longa duração e nos territórios desses povos traz dificuldades para se pensar políticas linguísticas que realmente deem conta dos processos educativos diferenciados. Os jovens Ye'kwana falam apenas sua língua materna, o que faz com que eles cheguem no ensino superior ainda aprendendo o português. E, para o caso dos povos Macuxi e Taurepang e Wapichana, que já perderam suas línguas na maior parte do seu território, são ofertados cursos de línguas que são desconectados da realidade desses povos, não revertendo a grave situação de risco linguístico em que eles se encontram. É por essas situações que os Yanomami estão apenas agora retornando ao Insikiran, após 10 anos da primeira tentativa, que foi frustrada, tendo em vista que até agora nenhum deles se formou na UFRR.

Para ilustrar esta questão, trago ao texto uma lembrança de quando eu dei aula para a educação infantil em uma escola particular, na cidade de Boa Vista-RR, no qual a única experiência que os estudantes adquirem na escola com a terra e com o germinar é geralmente a experiência do brotinho do feijão. No Insikiran temos uma pequena roça ao lado dos prédios da escola que é, no ensino intercultural, o equivalente ao brotinho de feijão no copo do ensino fundamental. É um pequeno espaço no meio do concreto, pequeno, genérico, que não traz a encantaria e as técnicas indígenas para dentro das universidades, por ser um espaço marginal ao que, de fato, o Insikiran se propõe a fazer, que é produzir textos monológicos encarcerados pela interculturalidade.

Os Ye'kwana no Insikiran

Após apresentar o Instituto Indígena Insikiran e a interculturalidade que orienta as práticas dos professores do instituto e direciona a visão dos povos indígenas sobre

educação, passo a demonstrar como isso ocorre na prática. Irei apresentar os trabalhos dos Ye'kwana no Insikiran me detendo em quatro deles, e demonstrar como o universo cosmológico que habita os corpos dos acadêmicos Ye'kwana são tolhidos pelo modelo de formação que não permite que os corpos adentrem nos textos.

Para introduzir o tema da formação superior Ye'kwana no Instituto Insikiran (UFRR) descrevo os títulos e o nome dos autores dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) realizados pelos Ye'kwana no Insikiran em ordem cronológica:

- “Ritos e passagens de idade do povo ye'kwana” (Henrique Aleuta Gimenes, 2008);
- “Ime'ku'tado: A Matemática Ye'kwana” (Felipe Albertino Gimenes, 2008);
“Ciências da natureza e prática pedagógica na Escola Ye'kwana” (Raul Luiz Yacashi Rocha, 2008);
- “A história da Mandioca” (Martim Albertino Gimenes, 2009); “História da construção da casa: cantos tradicionais da cultura Ye'kwana (ädemi)” (Fernando Ye'kwana Gimenes, 2010);
- “A Experiência de Construção de um livro sobre a história da origem do povo Ye'kwana” (Osmar Carlos da Silva, 2010);
- “Auaris e a História da Ocupação: População, recursos naturais e território” (Castro Costa da Silva, 2014);
- “Ye'kwana Nodojatoodo - Artesanato Ye'kwana” (Júlio David Magalhães Rodrigues, 2014);
- “História da Miçanga na Cultura Ye'kwana: Estudo realizado na Escola Estadual Indígena Apolinário Gimenes – Comunidade de Fuduwaadunnha” (Viviane Cajusuanaima Rocha, 2014);
- “Levantamento Básico da Infraestrutura nas Comunidades Ye'kwana na terra Indígena Yanomami” (Nivaldo Edaamy Velasquez da Rocha, 2015);
- “História da Comunidade Fuduuwaduinha (Robélio Cláudio Rodrigues, 2017)”;
- “Shii Wakuunado kato adhaawa: Uma reflexão sobre o uso de energia solar na comunidade Kudaatainha” (Josemar Rocha Paulino, 2017);
- “História da Comunidade Fuduuwaduinha” (Robélio Claudio Rodrigues, 2017),

- “Arte Verbal do povo Ye’kwana: Saberes e Histórias da comunidade indígena Kudaatannha” (Marcos Rodrigues, 2018).

Meu objetivo nesta dissertação é pensar com meu corpo e com minha encantaria sobre como os Ye’kwana tentam expressar seus corpos cosmológicos nos corpos de seus textos. Para isso, irei, agora, analisar quatro dos trabalhos dos Ye’kwana no Insikiran.

O primeiro deles é “Arte verbal do povo Ye’kwana: saberes e histórias da comunidade indígena Kudaatannha” (2018), de Marcos Rodrigues, filho de Vicente Yudaawana. Irei também mencionar uma publicação derivada de sua formação: um livro organizado por professores do Insikiran no qual ele narra histórias de watunna repassada por seu pai. Esse trabalho será importante por nos apresentar alguns aspectos da cosmologia de Watunna, e, também, nos ajudar a refletir sobre os modos como esses saberes estão condicionados a um tipo de corpo de texto que exclui os corpos indígenas de seus textos.

O segundo trabalho é “História da construção e inauguração da casa: cantos tradicionais da cultura Ye’kwana (ädeemi)” (2010) de Fernando Ye’kwana Gimenes. Sua pesquisa foi realizada junto ao mestre Vicente Yudaawana e resultou em três “produtos”: um TCC bilíngue contando a história cosmológica da construção e da casa (ättä), um volume com a transcrição em língua Ye’kwana dos cantos da festa de inauguração da casa (ättä); um curta metragem sobre a construção de uma pequena casa redonda que exemplifica o ritual do ättä edemi jödö, que dura três dias e foi descrito anteriormente por Theodor Koch-Grünberg (2006), David Guss (1994) e por Albernaz (2021). Esse trabalho é importante porque a casa é uma réplica do cosmos e, com isso, se desdobra também na construção da pessoa e do corpo, bem como nos ajuda, como no caso anterior, a pensar nos resultados de sua pesquisa e no formato dos seus resultados.

O terceiro trabalho, “Ritos de passagens de idade do povo Ye’kwana”, de Henrique Aleuta Gimenes, descreve os principais cuidados realizados através de rituais de cantos a’chudi, que servem para a construção da pessoa.

O quarto TCC trata de outro aspecto central da construção do corpo e da pessoa Ye’kwana: “A história da Miçanga na cultura Ye’kwana (Rocha, 2014). Com o subtítulo de “estudo realizado na escola estadual indígena Apolinário Gimenes – comunidade

Fuduuwaduinha”, esse TCC, assim como os demais, aborda questões abrangente sobre a história dos Ye’kwana e sobre a história da sua escolarização para, em seguida, falar das histórias de watunna sobre a origem das miçangas, que são adornos sagrados que servem de fundamento para a proteção e construção da pessoa.

Com base nos quatro Trabalhos citados, busco evidenciar a língua-corpo cosmológica Ye’kwana, que juntamente com cantos, danças, pinturas e adornos corporais, são fundamentais para a criação e a manutenção do mundo social e das pessoas na comunidade. Busco, ainda, demonstrar como os corpos Ye’kwana são expulsos de seus textos, mesmo sendo eles bilíngues, ou interculturais, pois o formato dos trabalhos acaba restringindo a potência da encantaria desse povo ao formato da monologia monográfica.

As artes verbais Ye’kwana dão título ao TCC do acadêmico e conhecedor tradicional Marcos Rodrigues, resultado da conclusão do curso de Licenciatura Intercultural em 2018. Seu estágio resultante do TCC (assim como o próprio TCC) foi dividido em três fases.

A primeira fase consiste num diagnóstico histórico da comunidade e da escola, a segunda na elaboração de uma “proposta pedagógica envolvendo as mitologias em sala de aula com a finalidade de contribuir com a valorização cultural dos povos Ye’kwana” (Rodrigues, 2018, p.15). A terceira fase seria a execução dessa proposta em sala de aula, coletando assim as narrativas mitológicas para seu TCC em suas aulas de história e arte indígena, na escola de sua comunidade, Kudaatainha.

Marcos Rodrigues fala em seu resumo (que é também traduzido em língua Ye’kwana) que seu trabalho será uma experiência prévia com vistas em uma futura publicação sobre histórias de watunna. O TCC inicia falando dos aspectos autobiográficos do autor.

Marcos Rodrigues nasceu em Fuduuwaduinha e afirma que, no período de sua infância, os Ye’kwana eram 140 pessoas distribuídas em 24 famílias; lembra que, nesse período, não havia escola e poucos aviões chegavam lá. Nessa época, a aprendizagem se dava no do dia a dia: os pais ensinavam seus filhos a fazerem artesanatos, a construir casas, canoas, a caçar, pescar; as mães ensinavam as filhas a cuidar das crianças menores, a cuidar das roças, da comida, a preparar artesanatos e tudo mais que era necessário para se tornar um so’to, uma pessoa Ye’kwana.

Por isso, Marcos Rodrigues afirma que a sua educação se deu através dos seus pais e dos mais velhos, como sua avó, que o ensinou histórias e a trabalhar nos serviços domésticos. Com os amigos, ele afirmou ter aprendido brincando a caçar animais menores. Assim Marcos Rodrigues descreve o surgimento da escola:

O tempo passa e tudo vai se transformando, principalmente, quando pessoas decidem fazer a diferença. O professor Tomé Luiz Rocha, depois de chegar de uma viagem que havia feito à Venezuela, em 1980, resolveu construir uma escola na nossa comunidade (...) Quando completei quinze anos, em 1982, meu pai me matriculou na escola Indígena Estadual Tancredo Neves localizada na comunidade de Fuduuwaduinha. Então, o professor Tomé fez a minha matrícula e no dia seguinte começou as aulas. Quando cheguei à escola o professor me deu um caderno, lápis, borracha e foi então que comecei a escrever, mas eu achei muito difícil escrever as palavras, eu tremia muito e ficava nervoso ao escrever. Com o tempo fui acostumando a ler e escrever, e assim eu passei a sonhar em estudar cada vez mais” (Rodrigues, 2018, pp.13-14).

Após completar a 4ª série, Marcos Rodrigues voltou à vida comunitária, retomando os estudos apenas em 2001, quando a escola já se chamava Apolinário Gimenes. Ele então concluiu o EJA de Ensino Fundamental e em 2013, prestou vestibular indígena na UFRR, sendo aprovado no curso de Licenciatura Cultural. Em seu relato autobiográfico, Marcos Rodrigues afirma que no começo do seu curso teve dificuldades para entender os textos e fazer os trabalhos, por ter ainda dificuldades em falar e entender o português. Depois dos dois primeiros anos ele passou a se desenvolver no processo de aprendizagem e de fala da língua portuguesa, o que o ajudou, segundo ele, a fazer sua pesquisa.

Depois das questões autobiográficas, o texto de Marcos Rodrigues passa a abordar em capítulos vários aspectos como dados sobre a terra Yanomami, sobre a língua Ye'kwana, sobre a história da comunidade, culinária, as festas e os cantos tradicionais, as escolas Ye'kwana e a escola Mötaaku (sua história, oficialização, organização, estrutura, objetivos, e materiais didáticos) e, por fim, a arte verbal de seu povo.

Marcos Rodrigues descreve parte do mito de origem do mundo em sua forma gemelar, dos irmãos Wanadi e Odocha que, em suas oposições, acabam criando o mundo como ele é nos tempos atuais: dominado pelas forças negativas de Kahushawa (ou Odocha). Contra eles, os Ye'kwana possuem suas histórias de watunna, que descrevem o

modo de ser Ye'kwana (Ye'kwana weichö), seus cantos e rituais de proteção da casa, das roças e das pessoas.

Anos depois, as histórias de Watunna coletadas por Marcos Rodrigues foram traduzidas para o português e publicadas no livro “Leituras e textos indígenas” (Carvalho, Fonseca e Raposo, 2019). Organizado em capítulos que são chamados de “livros”, o primeiro deles é sobre “Práticas leituras e escrita no ambiente escolar indígena”, o segundo intitulado “Histórias do povo wai wai”, o terceiro “Histórias e saberes Ye'kwana e o quarto “Lendas e mitos da tribo Makuxi”. É importante dizer que apenas as histórias Waiwai e Ye'kwana são reproduzidas em formato bilíngue.

O terceiro “livro”, de autoria de Marcos Rodrigues, é dedicado ao seu pai o grande sábio e xamã Vicente Castro Yudaawana, “historiador muito respeito por todos (...) capaz de manejar um vastíssimo repertório de cantos e rezas, incluindo aí um léxico especial da fala de rituais tradicionais da cultura Ye'kwana” (Rodrigues, 2019, p.121).

No seu livro, escrito de forma bilíngue, são narradas 26 histórias de Watunna, que são seguidas no fim por um glossário dos principais termos em Ye'kwana usados nos mitos.

Sumariamente, essas são as histórias contidas: História da criação do mundo; A transformação da primeira terra por Seduume; A origem das estrelas, Kuyujani – ancestral Ye'kwana, Wanadi: a origem wöökada (onça); Kwamaashi: a origem de mado e das estrelas; o Povo estrela dançando; Kwamaashi e o tamanduá; Mumui'jhä estava tocando sua flauta; As crianças foram encontradas por mumui'jhä; Mumui'jhä estava empalando as crianças; Majiisheku não coube na lança e não foi empalado; Mumui'jhä levou as crianças; Majuusheku chegou na casa de seu pai wiyoonoimmä; Mumuijhä foi apimentado; todos os Odo'shankomo saíram; O povo yudeeke matou a onça midiiwa; O Jabuti e a onça; O Jabuti e a onça mäkäädädi; O carangueijo tirou seu olho e jogou na água; A Irara e a onça; Wa'shadi, mado (onça); A Anta e a onça; Wanadi e a onça; A ariranha e a onça.

Todas essas histórias, em edição bilíngue, ocupam mais de cem páginas do livro e versam de forma capitular sobre temas da mitologia Ye'kwana, parte deles também contados, em outras versões, no livro “Watunna: um ciclo de criação do Orinoco”, de Marc de Civrieux.

O segundo TCC é de autoria do professor Henrique Aleuta e tem como tema os “ritos e passagens de idade do povo Ye'kwana. O professor Henrique alega que escolheu

esse tema devido a sua importância no cotidiano da vida dos Ye'kwana. Um dos motivos, segundo o autor, é o de registrar os cantos para que os mais jovens não deixem de respeitar esses saberes, o que vêm ocorrendo nos últimos tempos (2008, p.2).

Henrique Aleuta afirma que para os Ye'kwana os aprendizados mais importantes se relacionam com os cantos (a'chudi) e com as histórias de watunna, o que pôde ser observado nos dois TCC's descritos acima, visto que são eles (junto com as plantas de poder) que balizam a construção do corpo e da pessoa. Ainda na introdução, Henrique Aleuta fala de sua vida como professor de quinta à oitava série, na Escola Apolinário Gimenes, na comunidade de Fuduuwaduinha, e de como a sua pesquisa pode incentivar os mais jovens a fazerem as suas próprias pesquisas:

Por isso que surgiu na minha mente que é importante registrar os conhecimentos, as informações que estão na memória dos cantores, dos rezadores, dos historiadores e dos xamãs sobre as categorias de idade. E até as lideranças (os membros) da comunidade afirmaram (concordaram) na reunião quando apresentei a proposta pedagógica disseram que é fundamental registrar o que tem hoje, para ficar como material didático ao mesmo tempo para valorizar, preservar a cultura na escrita porque eles acham que daqui a dez anos não vai ter mais os saberes, os cantores e rezadores (2008, p.2).

Os rituais de passagem são realizados principalmente no período da infância. Esses rituais são realizados através de cantos e de plantas sagradas, e tem por objetivo a criação e a proteção do corpo e da pessoa. Os rituais de passagem estudados por Henrique são: os cuidados com a primeira gravidez; o nascimento de um bebê e o ritual do primeiro banho; primeira retirada do recém-nascido de casa: o ritual do segundo banho; ritual de primeira colocação dos adornos nas crianças; ritual de resguardo da primeira menstruação da menina; a cerimônia de colocação dos adornos na menina; e as categorias de idade do povo Ye'kwana (Gimenes, 2009).

A primeira parte do seu trabalho fala sobre os cuidados relacionados à gravidez. Henrique Aleuta descreve uma série de tabus e interdições aos quais os pais devem se submeter durante o processo de gestação e ainda no período em que a criança é recém-nascida. Essas interdições servem para que o parto seja realizado de forma normal e foram ensinadas pelos ancestrais Ye'kwana sendo repassadas de geração a geração através das watunna corporificadas na memória através da oralidade.

Entre as interdições podemos citar a de não beber água ou chibé (água com farinha) ou comer beiju (biscoito de mandioca) guardados do dia anterior, consumir peixes pescados em armadilhas ou malhadeira; não se deitar de forma atravessada na rede, dentre outras. Essas e outras ações servem para que a pessoa tenha um bom parto e a criança nasça saudável. A sessão seguinte fala da “primeira retirada do recém-nascido de casa: o ritual do segundo banho” (Gimenes, 2008, p.10).

O segundo banho não é uma coisa inventada, mas já é antigo, ou seja, que já começou no princípio, foi o primeiro homem Majaanuma quem começou o primeiro ritual de segundo banho. Ele deu banho ou fez a primeira retirada do recém-nascido da casa da sua neta, filha de Ykaadena (Kumaayudumjano). A mesma criança o Majaanuma fez o primeiro ritual de adornos na criança e a miçanga conseguiu de Céu para embelezar a sua neta. O Majaanuma fez o ritual de segundo banho conseguindo Adhaawa (resina) do Céu de A'chudi “Chaawayuudinha”, para pintar o recém-nascido e os pais também. Watunna diz que só ele sabia o cântico de ritual de segundo banho mais ninguém, era segredo. Havia também outro saber, Seduume que fez também o segundo banho do seu filho Wanaaschichaawa a mesma coisa do Majaanuma conseguindo Adhaawa do Céu de Achudi “Chaawayuudinha” o cântico também era segredo. Naquele tempo havia uma pessoa chamada Yuukuana que não gostava do jeito que eles faziam. Por isso ele questionou Seduume respondeu: Por que nós não trazemos para a Terra? Seduume respondeu- Por acaso você tem o poder de fazer isso? Então faça. Portanto o Yuukuana foi quem trouxe do Céu a Adhaawa resina da Kajuuweni, desceu na divisa do Brasil com a Venezuela na Terra de Yujuuduinha (região da Serra) e foi plantado na mesma região por Wawiiya e foi distribuída por Emookamotayanaadi em todas as cabeceiras dos rios terminam na Região de Yujuuduinha. Quando deu a primeira fruta, foi cortada por espécie de papagaio e de arara para eliminar o efeito de Adhaawa. Por que a Adhawa foi plantada na terra enferma, traída, por kajunhadeewa(chefe dos espíritos malignos) e quando Adhaawa foi recuperada ou purificada chamaram de Maashinhaawa (p.10-11).

O ritual do segundo banho ocorre após a queda do cordão umbilical. O pai da criança avisa as pessoas mais velhas que no próximo dia haverá uma caçada ou pescaria; solicita, ainda, que um sábio com experiência no ritual faça os cantos e demais ações encantatórias voltadas a expulsar os espíritos ruins (2008, p.12).

Henrique passa a descrever o ritual da primeira colocação de adornos nas crianças e, por fim, os rituais de resguardo da primeira menstruação e de colocação de adornos nas meninas.

A primeira menstruação (Aji'choto) é mais respeitada na vida do povo Ye'kwana, não pode ser escondida (negada), é uma coisa que é prejudicial, que destrói e desfaz a inteligência do homem e a menstruação normal da mulher também a mesma coisa da primeira menstruação. Por exemplo: quando a parceira (esposa) está menstruada o homem não pode dormir com ela, nem sequer pode fazer relação sexual e não pode comer a comida preparada por ela. Os danos causados por estas são: o homem fica fraco para caçar, perde a destreza, o filho pode nascer com deficiência e fica sem resistência e indefeso a ataques. Por isso o povo Ye'kwana sempre respeitou as regras da primeira menstruação (...)

No princípio surgiu o canto a'chudi, ou seja, foi trazido do céu Chaawayuudinha, Kajuumakaadöinha pelo Yadiicheweeni para ser rezada no ritual da primeira menstruação, que serve para assentar, para fortalecer a alma quando ela está em jejum (2008, p.18).

Em seguida, Henrique descreve um trecho da história de watunna sobre o tempo em que ocorreu a primeira menstruação, vinculando, assim, as práticas atuais aos aprendizados que os Ye'kwana receberam dos ancestrais.

Para o professor, é muito importante que os jovens respeitem esses tabus relacionados à essa fase da vida, que receba todos os cantos e rituais necessários à passagem para a fase adulta, e os homens da comunidade não devem conversar e em certas ocasiões nem mesmo ver a aji'choto.

Outra questão presente em seu trabalho é a da linguagem dos cantos Ye'kwana que é diferente da língua coloquial, bem como o tema da memorização desses cantos e histórias:

O canto (a'chudi) é uma linguagem complicada de aprender, porque quando alguém quer aprender canto (a'chudi) sofre muito, passa noites e dias para poder gravar na memória. Mas há pessoas que aprendem o a'chudi com facilidade, são as pessoas inteligentes e que tem ouvido bom (que memoriza rapidamente). E o canto (a'chudi) não é daqui da terra, é trazido do céu de ac'hudi "Chaawayuudinha" pelo homem. Por exemplo: Wanatu foi até o céu de a'chudi "Chaawayuudinha" convidar uma pessoa que é um dos cantores que se chamava de Futcheteewedu para fazer canto da derrubada da primeira roça da terra "Faduwaka". Antes que o

povo do Wanaato iniciasse a comemoração do término da derrubada da roça ele informou que viria um dos cantores de Chaawayuudinha para celebrar a festa da roça. E aconselhou-lhes para não rir do Fucheteewedu, porque ele era engraçado de pernas finas e era barrigudo. Porém, Wanaato obrigou sua irmã Kaasichaanadu para dançar ao lado do Fucheteewedu com yadaake (bebida fermentada) na cuia para oferecê-lo. Quando começou o festejo, os dançadores entraram na anaaka (centro da casa redonda) tocando momiji'jä (instrumento musical). Horas mais tarde (Fucheteewedu) aparece entre os dançadores e imediatamente iniciou-se a cantar o canto da derrubada da roça (toki Edeemi jödö). Quando a Kaasichaanadu ofereceu yadaake ao Fucheteewedu, começou-se a vomitar e a cada vômito se transformava em gente, gente que tinha habilidade de ensinar, de mostrar como se aprende e como se imita a'chudi (...) Mas hoje em dia não há mais gente como antigamente. Embora haja conhecimento do povo Ye'kwana para ficar com memória boa, ouvido bom para aprender a'chudi e para aprender outros idiomas" (2008, p. 6).

O mito da cerimônia de colocação dos adornos Ye'kwana se relaciona com o da primeira festa das roças novas, que é central para os Ye'kwana, visto que a roça é o local de poder das mulheres, onde elas realizam não apenas o plantio e o cultivo dos alimentos, como cultivam suas plantas de poder e realizam suas rezas e cantos para que os alimentos cresçam com saúde. A roça Ye'kwana tem uma relação ancestral com o Monte Roraima e as histórias de Watunna relaciona esse local com a origem das espécies cultivadas. A passagem citada por Henrique ainda fala sobre os instrumentos musicais (flautas momiji'jä) e sobre a origem das pessoas ligadas à memória e ao saber ancestral Ye'kwana, aos mestres e mestras da sua tradição.

Henrique Aleuta dedica algumas de suas páginas na descrição das categorias de idade Ye'kwana para em seguida encerrar seu TCC com uma "reflexão", na qual descreve, em português, o que ele aprendeu na licenciatura cultural como um caminho "certo", em oposição ao modo "prático" que ele antes implementava em sala de aula. Ele afirma que tinha,

muitas experiências, práticas, metodologias de ensino diferentes de quando entrei para na UFRR. Antes de optar pela universidade eu apenas usava os livros que o MEC fornecia e eu não conhecia. Mal entendia o que falava no texto do livro e, assim, mal explicava para as crianças. Isso porque eu entendia muito pouco e as crianças ficavam completamente perdidas porque não conheciam e nunca viram o que falava no texto. Só a partir de quando eu iniciei o curso de Licenciatura Intercultural que me

trouxe novas ideias, novas informações na prática, novas metodologias de ensino que os professores formadores nos repassaram. A partir deste momento senti que eu estava no caminho errado, que não era importante para o meu povo. Ou seja, que eu estava em outra realidade (Gimenes, 2008, p.59).

E no final do seu texto, Henrique Aleuta fala de suas “fontes orais”, agradecendo os mestres que lhe repassaram conhecimentos para o seu trabalho e, ao fim, coloca um “Anexo” no qual se encontra o texto em língua Ye’kwana.

O terceiro trabalho analisado é o de Fernando Gimenes (2010) sobre a história da construção e da inauguração da casa. Logo no seu resumo ele afirma que seu trabalho também teve como fonte de pesquisa o sábio Vicente Castro Yudaawana. Fernando Gimenes afirma que seu trabalho causou comoção em seus parentes, por ser um dos primeiros registros sobre os cantos tradicionais dentro da academia.

O autor afirma que seu trabalho tem como objetivo se tornar um material didático para ser usado nas escolas. E do mesmo modo que o texto de Marcos Rodrigues é pautado pela metodologia de “diagnóstico”, sendo estruturado nos seguintes tópicos sumários: Introdução; Breve histórico do trabalho; Escolha do tema; Localização da comunidade; Diagnóstico da escola; Tuduma’saka – Primeira construção de uma casa redonda; Wayantäjö – Segunda construção de uma casa; Surgimento das palhas e surgimento dos animais; Surgimento dos animais; Ku’samaakadi – Terceira construção de uma casa; Kukuijödö – Quarta construção de uma casa; Construindo uma casa nos dias de hoje; Inauguração da casa nova; Reflexão; Considerações finais; Conclusão; Bibliografia.

Na introdução de seu trabalho, Fernando Gimenes delinea a região onde vivem os Ye’kwana para, em seguida, descrever dados sobre a escola, como número de matriculados, quadro de professores, séries disponíveis e calendário escolar.

Uma coisa que chama a atenção ao ler os trabalhos dos Ye’kwana são as escolhas dos temas de pesquisa. Eles são decididos em comunidade, de acordo com os interesses dos Ye’kwana:

Voltei na comunidade Fuduwaaduinha Ye'kwana Auaris, primeiramente organizei a reunião comunitária; convidei o tuxaua, lideranças, comunidade, Conselho de saúde, conselho da escola, diretor da escola, alunos e professores. A reunião foi realizada durante à noite, às

07h30min, comecei a apresentar o projeto, depois fiz explicação para os membros entenderem melhor e também pensarem. Em seguida comecei fazer perguntas individuais para quem estava presente na reunião. Foi muito difícil falar com a comunidade, porque a maioria questionava muito, diziam que não queriam voltar a ser como antes, andar sem roupas. Então expliquei como funciona o Curso de Licenciatura Intercultural, esse curso não é para voltar como viviam antes, o Curso é para valorizar a nossa cultura, costumes, tradições, mentes, nossa língua etc. Porque, outros povos já perderam as suas culturas, costumes, tradições, mentes, suas línguas, por isso os professores formadores querem valorizar a cultura indígena, produzir livros, Material Didático para as crianças aprenderem melhor e também as futuras gerações. (Gimenes, 2010, p.11).

Na segunda fase do Estágio Curricular Supervisionado foi elaborado uma Proposta Pedagógica. Organizei a reunião, convidei todos os membros, os professores e alunos. Além disso, fiz perguntas sobre qual tema tinham mais necessidades aqui nossa comunidade? Disseram que estava muito difícil de o escolher porque existem vários temas importantes. Por exemplo: inauguração da casa, medicina tradicional, história da mandioca, consumo plantio da mandioca e outros, foram eles mesmos que aprovaram o tema História da inauguração da casa, porque esse tema ainda não foi registrado, por isso, escolheram para eu pesquisar e produzir, O tema foi escolhido por lideranças, tuxaua, diretor da escola, professores alunos. Quando cheguei aqui na UFRR, apresentei o meu tema "História da inauguração da casa e os cantos", Os professores gostaram e aprovaram o meu trabalho (Gimenes, 2010, p.12).

Depois de descrever o modo como os Ye'kwana decidem em comunidade os temas de suas pesquisas e sobre a recepção de seu tema entre seus parentes, Fernando Gimenes passa a falar sobre o grande sábio Vicente Yudaawana, o último sábio de memória, que conhecia os cantos e rezas sem necessitar do uso de cadernos, como outros cantores. Foi de Vicente Yudaawana que ele aprendeu o canto de construção da casa, a partir de uma longa entrevista que durou dois dias.

Depois disso, comecei entrevistas sobre o tema História da inauguração da casa. Primeiro entrevistei os anciãos que tinham conhecimentos, senhoras e senhores. Foi muito impressionante, pois eles contaram uma história. Depois, encontrei na cidade de Boa Vista o senhor Ye'kwana, chamado Vicente Castro Yudaawana mora na comunidade Waikás, ele é um historiador de verdade, rezador, cantor etc. E também ele é o mais procurado em todas as comunidades Ye'kwana tanto na Venezuela

quanto no Brasil. Hoje em dia nenhum jovem iniciou o aprendizado de memorizar as histórias, cantos e rezas.

Por isso o povo Ye'kwana está deixando acabar sua cultura, história tradicional "wätunnä". Se o povo deixar sua história não haverá historiador. Foi por esta razão que surgiu a ideia de fazer o Projeto, de criar, de buscar e registrar os Conhecimentos Históricos da inauguração da casa e os cantos tradicionais (Gimenes, 2010, p.13).

Ao descrever brevemente o seu histórico no Insikiran, Fernando Gimenes - que é neto de Apolinário Gimenes, um dos fundadores de sua comunidade e que dá nome a sua escola -, fala sobre sua trajetória. A sua primeira tentativa de entrar no curso superior foi em 2002, quando encontrou dificuldades e acabou sendo reprovado no vestibular.

Em 2004, Fernando consegue finalmente a aprovação, junto com dois outros parentes, Ye'kwana. Como o Insikiran foi voltado principalmente para atender os povos da região do lavrado (Macuxi, Wapischana e Taurepang), a entrada dos Ye'kwana na UFRR foi de grande dificuldade, pois eles em sua maioria falam pouco português ao chegar no ensino superior, bem como suas aldeias ficam a uma grande distância de Boa Vista, fazendo com que eles precisem de carona em aeronaves para irem estudar. Fernando fala, em seu TCC, dessas dificuldades:

Na verdade, no curso, nós três Ye'kwana enfrentamos muitas críticas dos nossos colegas, diziam que nós não tínhamos como fazer este curso e até mesmo que nós não tínhamos condições de concluir o Curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran. Disseram também que os Ye'kwana têm muita dificuldade de fazer discussões, debates e apresentar trabalhos (2010, p.11).

Esse relato exemplifica a luta dos Ye'kwana para obter o conhecimento dos brancos, estabelecendo relações com os saberes tradicionais e as histórias de watunna. Um dos objetivos do trabalho de Fernando era se tornar um material didático para ser usado na escola: "quando estava trabalhando na sala de aula, apliquei o material didático sobre o tema 'História da inauguração da casa'. Os alunos gostaram muito de estudar sua própria cultura" (2010, p.15).

Fernando Gimenes descreve a localização de sua comunidade, o diagnóstico da escola, com um ilustrativo quadro de como funciona a escola bem como a quantidade de

professores e alunos, para, então, passar a descrição das histórias de watunna sobre a construção das diversas casas, no começo dos tempos.

Conforme salienta Gimenes, a construção da casa é um ritual central dos Ye'kwana. As histórias de Watunna contam sobre a primeira casa redonda que foi construída na região yaamu na Venezuela, perto da Serra Madaawaka. Quem construiu essa casa foi o demiurgo Aaduwaaduima, o “primeiro a chegar aqui na terra, vindo do céu” (Gimenes, 2010, p.27). Fernando descreve cada elemento da casa articulando o modo material de construção da ättä com seus significados em watunna, visto que a casa é, para os Ye'kwana, uma réplica do cosmos, conforme observado por outros autores.

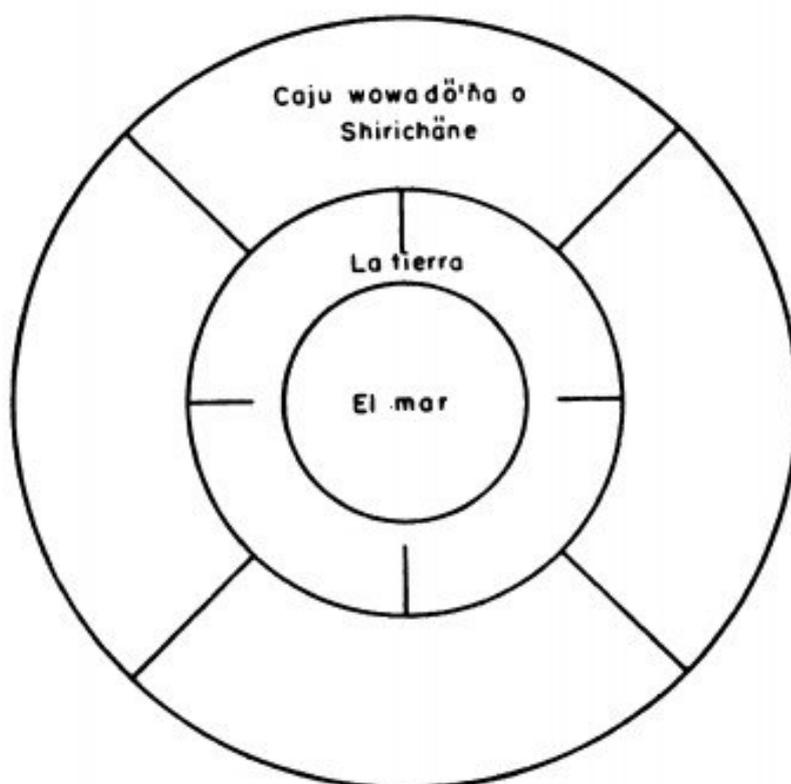
Para descrever de forma sumária a cosmologia que “corporifica” a casa cônica Ye'kwana, recorro às descrições de Guss (1994) e aos esquemas visuais de Arvelo-Jimenez:

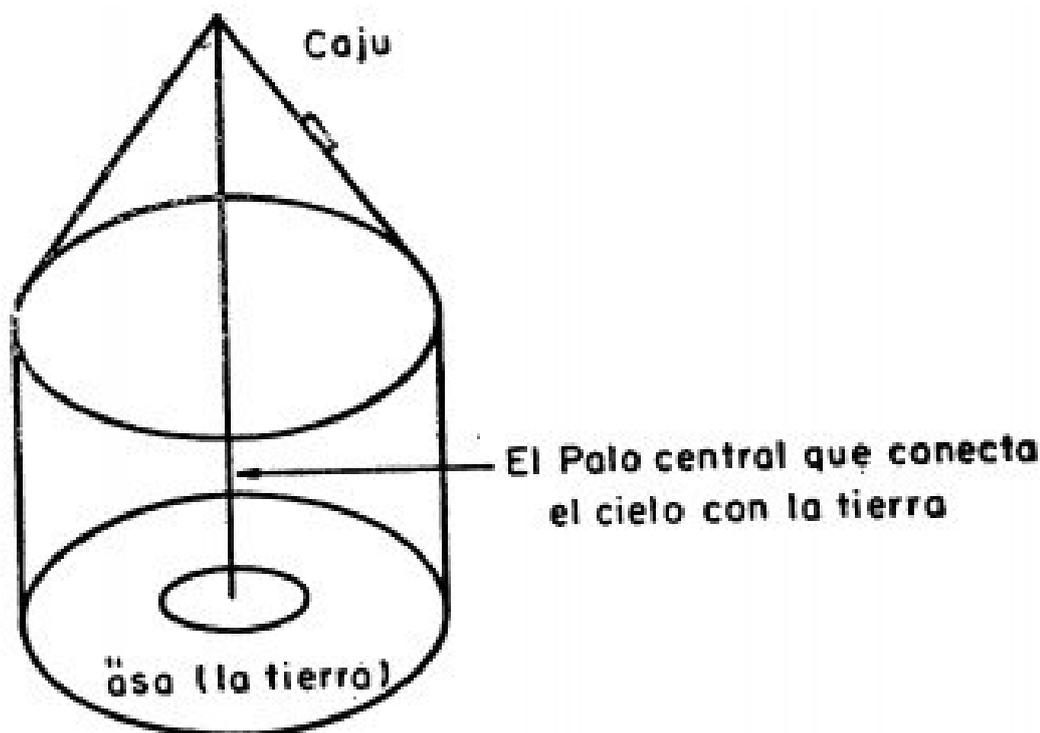
A cada poblado se le denomina “casa” o ättä, y no sólo se concibe como un universo completo, sino que, en verdad, está construido como una réplica del cosmos. Se dice que el propio Wanadi bajó a la Tierra para revelar a los Ye'kwana la estructura de casa sagrada, construyendo la primera en Kushamakari. Actualmente, esta casa puede verse como la montaña ubicada en el centro del territorio Ye'kwana. El ättä, construido por Wanadi, y que se convirtió posteriormente en el modelo de todas las casas Ye'kwana, se basó en su propia casa: todo el mundo Kahuña o el Cielo. Por lo tanto, cada uno de los componentes arquitectónicos del ättä representa y toma su nombre de una parte de los paisajes de este mundo invisible.

Se dice que el techo cónico es el Firmamento del Cielo y, al igual que su homónimo, se divide en dos círculos concéntricos. La sección superior, hecha con una palma preciosa y duradera, wahu, corresponde a Akuena, el Lago de la Inmortalidad, que se encuentra en el propio centro del Cielo; mientras que la más transitoria, el techo de palma exterior, maahiyadi, representa las seis casas de Kahuña, donde moran los diferentes seres espirituales y los maestros de animales. Los dos travesaños principales se llaman ademnie dotadi, “el espíritu del árbol ademnie”, y representan la Vía Láctea del mismo nombre. Resaltando los cuatro rincones del mundo, estos travesaños se colocan en un preciso eje Norte-Sur”. Dos puertas se encuentran ubicadas directamente debajo de estos travesaños y otras dos exactamente en el eje Este-Oeste. Las otras diez vigas que forman la infraestructura del techo se llaman hiononoi o “árboles del Cielo” y se dice que se equiparan a estructuras similares que sostienen el propio Cielo. Estas diez vigas y dos travesaños se hallan situados, al igual que Kahuña, sobre los “pedestales de las estrellas”, que en el caso del ättä, son los doce postes siditayadi que rodean toda la estructura.

Un largo poste, que se fabrica con una de las diferentes especies de maderas duras, atraviesa el centro del techo hasta afuera desde el mismo

centro del piso de la casa. Esta columna representa el poste central del universo, el axis mundo por medio del cual se conectan y se mantienen en contacto el mundo visible y el invisible. Este poste, conocido como ñunudu, es la más clara expresión del lugar distintivo de cada poblado en el centro del mundo (Guss, 1990, p.41-52).

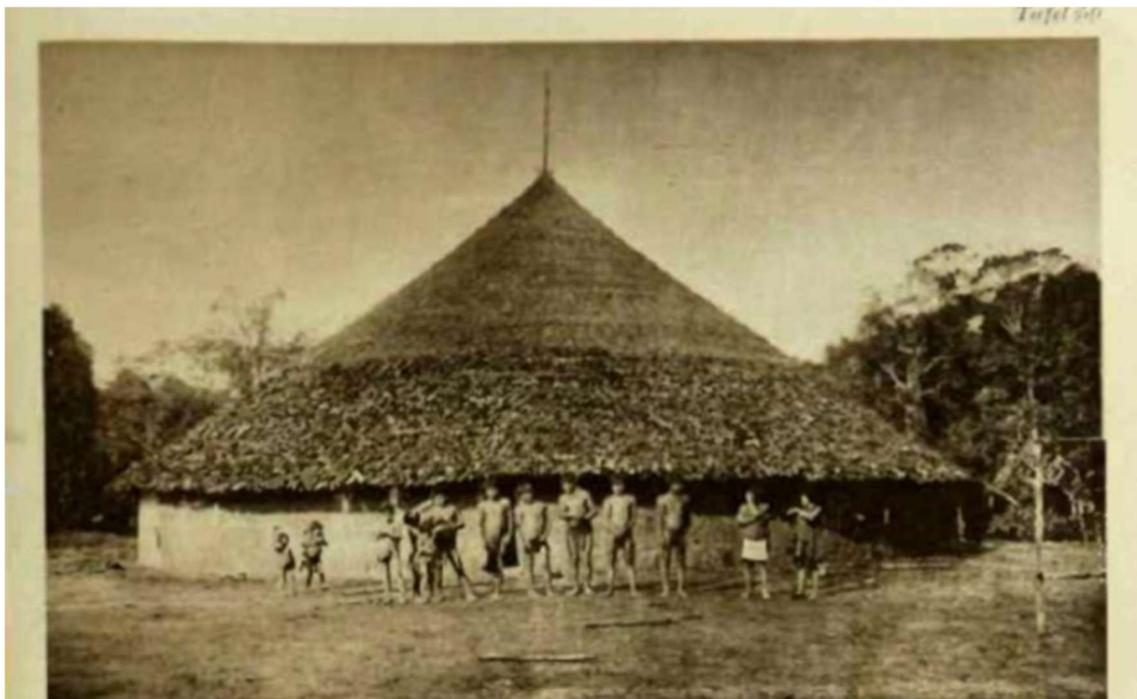




Modelo cosmológico da casa Ye'kwana (Arvelo-Jimenez, 1974, pp.162-163).

Como podemos ver nas imagens e nas descrições anteriores, as casas dos Ye'kwana, assim como seus corpos e sua língua, são cosmológicas. A casa se divide em um eixo concêntrico interior, que é o espaço ritual e representa o mar ou centro da terra. Um eixo exterior representa a terra, enquanto a parte externa representa o céu de Kahuña, céu primordial onde se pode ver o sol verdadeiro. O poste central é o local fundamental da casa, pois é o eixo que conecta o céu com a terra.

Fernando menciona os cantos e nomeações e plantas de poder awanna (que ele chama em português de puçangas) usadas para afastar as cobras do local de construção da casa, e fala da relação dos espíritos animais com os materiais e com a proteção do local. Prossegue descrevendo as histórias de watunna sobre a construção da casa e as aves que foram responsáveis por cobrir a casa e varrer os espíritos maus (Odoshankomo) no tempo do mito. Descreve a primeira festa de inauguração da casa redonda, a conexão dos cantores na terra com os cantores no céu do cosmos durante o ritual e em seguida passa a falar sobre o significado do ättä edemi jödö (ritual de inauguração da casa redonda).



Ättä (casa tradicional). Foto: Koch-Grünberg, 1912.



Ättä (casa tradicional Ye'kwana), Fuduuwaduinha, 2016.

Foto: Pablo Albernaz.

Como li os trabalhos de Henrique e Fernando na sequência, não pude deixar de observar que Fernando, em seu último capítulo, realizou uma transcrição total do texto também chamado de “reflexão” constante no trabalho de Henrique e que foi citado em um

pequeno trecho anteriormente. O texto completo possui três páginas no trabalho de Henrique e foi reproduzido em sua primeira página no TCC de Fernando. Voltarei a esse ponto na análise dos TCC's.

O quarto e último TCC que será analisado nessa sessão é o de Viviane Cajuwuanaima Rocha, a primeira mulher da sua etnia a se graduar (2014) e se tornar mestre (2020) no Brasil. Seu trabalho fala de outro tema central na cultura Ye'kwana: os adornos de miçangas.

O trabalho de Viviane mantém o mesmo padrão de monografia dos TCC's de Fernando Gimenes e Marcos Rodrigues. Nas suas primeiras páginas constam um "Resumo na língua indígena", "lista de figura", "lista de quadro", além de um sumário dividido em quatro capítulos e 32 subcapítulos. O capítulo um é intitulado "Histórico da comunidade de Fuduuwaduinha"; o capítulo dois é sobre as "Características da educação escolar indígena"; o capítulo três é o tema do TCC, "as histórias da miçanga Ye'kwana", enquanto o quarto capítulo tem como título "A experiência pedagógica a partir dos conhecimentos tradicionais do uso das miçangas nos principais rituais do povo Ye'kwana" e precede as considerações finais.

No primeiro capítulo Viviane descreve de forma abstrata e padronizada aspectos gerais como o histórico da sua comunidade, as manifestações culturais (língua indígena, pajelança/reza; religião, danças tradicionais, comidas e bebidas, arte indígena, aspectos socioambientais e roças). Em seguida, passa a um segundo capítulo sobre a educação escolar indígena onde se detêm por algumas páginas de resenha de autores brancos que escrevem sobre o tema, com citações de autores e leis, à semelhança do que precisei fazer na revisão sobre decolonialidade, educação indígena e direitos linguísticos. Na sequência o TCC descreve a educação indígena em Roraima falando do PPP do Centro de Formação Indígena do Surumu, uma escola antiga ligada aos missionários e hoje administrada pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR), e sobre o começo do magistério indígena no estado. Em seguida, passa a reescrever a história da escola Apolinário Gimenes e da escolarização Ye'kwana. Depois descreve o calendário escolar, o Projeto Político Pedagógico e a relação da escola com a comunidade.

No terceiro capítulo, Viviane afirma que pretende explicar "as histórias que envolvem o surgimento do uso das miçangas" (p. 44). Como os demais acadêmicos que

tiveram seus TCC's descritos acima, Viviane Cajuwanaima Rocha realizou entrevistas com Vicente Castro Yudaawana, nas quais ele narra as histórias sobre quando Majaanuma trouxe do céu as miçangas e as deu para os Ye'kwana.

Viviane apresenta em um quadro os nomes das cores das miçangas e na sequência em outro quadro as peças da indumentária tradicional Ye'kwana. No terceiro quadro são apresentados os principais temas dos grafismos tradicionais. Os quadros possuem os nomes em português e Ye'kwana e estão acompanhados de alguns parágrafos descrevendo os significados dos usos das cores e das indumentárias, relacionando-os aos rituais e à construção do corpo e da pessoa (so'to).

Na sequência, o texto chega ao seu capítulo 4, onde Viviane descreve dois parágrafos sobre a sua experiência pedagógica e depois fala do trabalho que fez em sala de aula sobre o tema. No trabalho, ela afirma que elaborou, com o auxílio da supervisão do estágio, cinco temas que foram desenvolvidos com alunos da 8ª série: 1. Por que para o povo indígena é importante o uso de miçangas? 2. Escrever um pouco de história da miçanga; 3. Identificar os nomes das cores das miçangas; 4. Identificar o nome dos grafismos que se usa nas peças de miçangas; 5. Pesquisar sobre o uso da miçanga nos dias de hoje. Esses tópicos são seguidos por trechos de um a dois parágrafos em língua Ye'kwana que não são possíveis, para um não falante, detectar se se tratam, por exemplo, de respostas de algum aluno para as questões ou se são descrições da própria autora.

Para os alunos de 9ª série, ela afirma que as seguintes "atividades foram desenvolvidas individualmente" (2014, p.62): 1. Contar um pouco de história de enfeitado do bebê; 2. contar um pouco da história de embelezamento da moça; 3. Identificar festas tradicionais com uso da miçanga; 4. Contar o uso das miçangas nos dias de hoje. No caso desse questionário, Viviane escreve para cada um deles um parágrafo na qual descreve quem seria as pessoas que teriam sido "pesquisadas" (2014, p.62).

Na sequência desse capítulo, Viviane fala sobre as festas tradicionais dos Ye'kwana e o uso das miçangas, como a festa de inauguração da casa (ättä), na festa da chegada dos caçadores (Tanöökö), na inauguração das roças novas (audaja) e o ritual de embelezamento das crianças com as miçangas. Por fim, apresenta outros quadros sobre: o processo ritual das crianças; o processo ritual do embelezamento da moça; as peças de miçangas para uso de crianças, meninos e meninas; peças de miçangas para uso das moças; peças de uso

masculino. É importante observar que esses quadros obedecem ao modelo da catalogação museográfica, contendo como informações uma foto do objeto, o nome em português e na língua, uma breve descrição do objeto e a sua matéria-prima.

Papel e escolarização, corpo e contracolonização

A principal dificuldade que tive ao ler os trabalhos Ye'kwana para fazer deles fonte de pesquisa sobre as políticas linguísticas na UFRR foi o seu imenso formalismo, em contraste com a riqueza linguística e cosmológica expressa nas citações e descrições de watunna e que se inscrevem, fundamentalmente, nos corpos dos Ye'kwana.

Antes de tecer alguns comentários sobre os trabalhos acima descritos, quero alertar os leitores para algo que não aparece senão subliminarmente nos trabalhos dos Ye'kwana no Insikiran: A resistência dos Ye'kwana em manter a oralidade e a desconfiança que esse povo tem do papel e das tecnologias dos brancos. Irei apresentar essas questões aqui como uma teoria contracolonial (que fala a partir do corpo) dos Ye'kwana sobre a origem do papel, da educação e das tecnologias de memória dos brancos. Esses aspectos foram observados por Guss (1986) e Albernaz (2020). Eles possuem uma teoria contracolonial que explica os efeitos da violência do papel e da escola, mas não conseguem reverter essas relações de poder, como podemos ver na análise dos TCC's e nas práticas pedagógicas nas escolas Ye'kwana.

Os Ye'kwana contam que, antigamente, seus grandes pajés (füwai) previram a chegada dos brancos. Eles também possuem histórias de watunna que narram a origem do papel, dos gravadores, das tecnologias e da ciência dos brancos. Para explicar a teoria contracolonial dos Ye'kwana sobre as tecnologias dos brancos começarei pelos mitos de origem do papel e depois transcreverei o mito contado por um mestre Ye'kwana sobre a origem dos gravadores e da ciência ocidental. Ambas as versões possuem como pano de fundo a origem do mundo e se relacionam com as narrativas mitológicas citadas nos TCC's. Na tese de Albernaz, podemos ler a seguinte história:

De acordo com as narrativas dos sábios *inchonkomo*, tempos depois de criar o mundo Wanasedume (Wanadi) inventou o papel e o deu aos

brancos. Após construir a primeira casa retangular (*ku'shamaakadi*), *Wanadi* cuspiu no poste central (*ñududui*), deixou sua alma cantando com seu cunhado *Wanato* que acompanhava o canto com seu bastão de ritmo *wasaja*. Nesse local, *Sedume* fez o primeiro ritual de inauguração da casa nova (*ättä edemi jödö*), e em seguida saiu de *Ihuruinha*, próximo à Serra *Marawaka*, em *Maawadi Anajaduinha*, fugindo de seu irmão *Odosha*. *Kahushawa* ouvia o canto e imaginava que seu irmão estava dentro da casa, porém *Wanadi* já havia fugido. Enquanto escapava de *Odosha*, *Wanadi* cozia no caminho diferentes tipos de animais. Primeiro, ele cozinhou *Mawaadi* (um tipo de jiboia *wiyu*), depois *Facheto* (uma espécie de cutia), depois *Kudidi* (peixe surubim). *Kahushawa* pensava que *Wanadi* se cozinhou a si próprio e então ele se cortava e cozinhou partes do seu corpo, nos lugares onde *Wanadi* deixou os alimentos.

Então *Sedume* fez um rio bem reto, próximo ao *Orenoco*, chamado *MeniiciaSa'duminhä*, que ao se olhar até o horizonte têm-se a impressão de que ele alcança o céu. Nesse rio *Wanadi* semeou as plantas dos brancos; depois continuou sua viagem até o Rio *Aatudi* (rio *Orenoco*), onde criou os *Iadanawe* (brancos) próximo a uma cachoeira gigante, acima de porto *Ayacucho*. Ao chegar a *Caracas*, *Wanadi* inventou o papel e em seguida foi com sua mulher até *Roma*. *Wanadi* deixou o papel em *Caracas*, para *Odosha*, que ao ler ficou com preguiça e desistiu de procurar *Wanadi*, que fugiu para um céu distante. Por isso a leitura, até os dias de hoje, “dá sono nas pessoas”.

Passando do registro mítico para o da história oral, contam os *Ye'kwana* de *Auaris* que o grande xamã *Mötaaku* costumava dizer que os evangélicos e católicos chegariam entre os *Ihuruana* e invadiriam todo seu território tentando convencê-los a abandonarem suas crenças. E que quando os brancos chegassem em definitivo com seus papéis, aviões e objetos manufaturados, um novo tempo se iniciaria. Os jovens conheceriam o papel e se abririam para um novo mundo, e *Watunna* e os cantos *a'chudi* e *ademi* iriam estar sob risco de esquecimento. Entretanto, *Mötaaku* afirmava que se os *Ye'kwana* permanecessem “fortes” conseguiriam por muito tempo manter sua cultura e cantos tradicionais (Albernaz, 2020, pp.63-64).

Uma variação dessa história de origem foi narrada pelo mestre *Contreras* e transcrita por *Albernaz* (2020, pp.190-2):

Wanadi vivia em *Ihuruinha* e foi ele quem inventou as máquinas eletrônicas dos brancos. O *Wanadi* verdadeiro do céu não tinha umbigo, mas ele mandou seu duplo para terra e esse duplo possuía umbigo. Então o outro *Wanadi* perguntou: “você tem umbigo? Você tem sua placenta? Então tira e deixa num formigueiro – *Kämätödö* – e não retorna para olhar”. *Ättä Wanadi* levou sua placenta, mas não respeitou aquela palavra. Ele ficou curioso para ver, olhar de novo e então achou uma

pessoa, um so'to nascido da placenta. A partir desse dia surgiu a palavra so'to, exatamente naquele momento e lugar. Então ele o nomeou 'Odosha'. Também chamamos Odosha de 'Kahushawa' quando não queremos que ele saiba que estamos falando nele. Após nascer ele começou a seguir Wanadi em suas caçadas e idas a floresta. Como os Sanumá fazem conosco, hoje.

Wanadi tinha um casal de filhos. Ele saía para caçar e os deixava em casa. Odosha ficava "tentando" os filhos de Wanadi para deixá-los no caminho errado. Um dia, quando Wanadi estava caçando, Odosha chegou à porta e disse: "abram, sou Wanadi, seu pai". Então depois ele pensou "façam sexo". Isso estragou os dois. Aí foi que surgiu o primeiro sexo.

Nessa época Wanadi vivia com seu cunhado Wanato. Eles acordavam de madrugada e conversavam sobre seus sonhos. Wanato perguntava, 'o que você sonhou?' 'Eu sonhei que matava uma queixada, um veado. Sonhei que caçava'. Odosha ouvia no outro lado e dizia. 'Não, o que você sonhou não quer dizer que você irá caçar e sim que sua mãe irá morrer'. Por isso hoje quando sonhamos o significado é contrário. Se Odosha não tivesse falado, os sonhos seriam iguais à realidade.

À medida que o conhecimento de Wanadi crescia, Odosha virava sábio e conseguia ultrapassar seu conhecimento para estragar o mundo. Então Wanadi pregou Odosha numa árvore com pregos, pedras e fugiu. Mas não adiantou, pois ele conseguiu escapar e seguir perseguindo Wanadi. Hoje em dia os brancos o chamam de Jesus. Mas para nós esse é Odosha. Ele veio aqui, anos depois da criação do mundo, para enganar as pessoas. Para tentar enganar de outra forma, com papéis e com a bíblia.

Wanadi fazia muralhas para tentar esconder sua fala. Ele queria dialogar com seu cunhado sem Odosha escutar. Isso foi em Caranacuni, um afluente do Merewari. Lá Odosha inventou um rádio como a radiofonia que temos hoje. Odosha é muito inteligente, ele é Wanadi ao contrário e ultrapassou o pensamento de Wanadi. Ele criou esse objeto para ouvir a fala de Wanadi e distorcer suas ações e perseguia Wanadi que fugia e assim ia criando o mundo (...)

Em Aatudi tem uma cachoeira enorme, onde Wanadi entrou e sumiu. Essa cachoeira fica um pouco acima de Porto Ayacucho. Os antigos historiadores contam que Wanadi entrou nessa gruta e saiu em outro lugar chamado Angosturanha (Cidade Bolívar). E nesse lugar Wanadi deixou esses instrumentos eletrônicos, essas invenções que os brancos têm hoje em dia. Nesse lugar Wanadi sumiu e ninguém sabe para onde ele foi. E nesse lugar ele deixou um monte de coisas, dentre elas o papel, para os homens ficarem inventando máquinas. Então hoje em dia os brancos, que são Odosha, estão tentando encontrar outros lugares, outros mundos, criar meios de transportes, aviões, motores. Foi Wanadi quem deixou na terra esse povo sábio que começou a comunidade científica. Wanadi deixou esse povo para passar o tempo inventando. A

partir daí os homens ficaram loucos, começaram a inventar, criaram objetos que voam, andam pelo rio, pelo mato. Foi assim que cresceu o pensamento deles. E hoje, Odocha também não vive mais aqui. Só seu espírito de maldade. Ele também vive em outro mundo. Em outro planeta. O pé do céu (Kodijenha).

Se Wanadi não tivesse deixado as sementes das máquinas e eletrônicos na terra, Odocha facilmente teria encontrado ele. Se eles estivessem bem próximos o mundo não suportaria. Wanadi deixou esses objetos para que Odocha não ficasse zangado para sempre. Por isso ele deixou essas sementes, para que Odocha não ficasse apenas destruindo, mas descobrindo, estudando, inventando. Hoje em dia, nossos filhos e netos, até eu quando chego na cidade, vejo o quanto ela é linda, fantástica. Uma beleza! Bem-feita, organizada, com televisões, meios de comunicação, celulares, carros, pessoas andando com sapatos, elegantes. Essas são as sementes de Wanadi. Se a gente ficar usando essas coisas, como branco, morreremos também. Se a gente ficar igual aos brancos, “sofisticados”, nos perderemos. Por isso Wanadi não semeou essas coisas aqui em Ihuruinha e sim um pouco mais distante, longe da gente. Ele preferiu deixar isso para os descendentes de Kahu, do Wiyu, do avô do Wiyu, Ewamakadu. Tudo que existe aqui na terra, ouro, diamante, metais preciosos, veio do céu. Quando chegou aqui na terra, ficou em propriedade do Wiyu. Esses minérios vieram para segurar o planeta terra. Veio do céu exatamente para cuidar do planeta, para que não aconteçam terremotos, tempestades. E Wiyu ficou responsável por cuidar desse ouro, diamante. Esses minérios não ficaram nas mãos dos Ye’kwana, nem dos brancos. São do Wiyu. E essas tecnologias que os brancos inventam, são feitas com esses minérios.

Nesses trechos, podemos ver como os Ye’kwana possuem uma teoria contracolonial sobre os brancos, suas tecnologias e instituições, que se articula com seus mitos de origem. A transcrição acima é um resumo de como Wanadi trava uma luta com seu irmão Odocha, para tentar construir um mundo correto, mas acaba sendo prejudicado por seu gêmeo. Outra analogia importante para se pensar a visão Ye’kwana sobre a educação e o papel, diz respeito ao que falou Contreras sobre a tentativa de Odocha de “registrar” as palavras e pensamentos de Wanadi, para alterar e desfazer suas ações. Essas histórias mostram a ênfase que os Ye’kwana dão a oralidade e a memória que passa pelo corpo e não pelo papel, como também a visão negativa que eles possuem com relação ao papel e seus efeitos no corpo.

Ainda de acordo com Albernaz (2020, p.71), a chegada da escola e do papel acarretou alterações na construção do corpo e da pessoa Ye'kwana que foi responsável pela perda da memória dos cantos. Por isso os Ye'kwana estão usando dos cadernos para registrar em sua língua esses cantos e invocações. A escolarização e a chegada do papel também são associadas por alguns autores (Andrade, 2005) ao problema, já mencionado no começo do texto, dos suicídios de jovens:

Nas últimas décadas os Ye'kwana viram morrer seus últimos *füwai* e a escola se consolidar nas aldeias e ocorrer concomitantemente a isso um surto de suicídios de jovens, geralmente por enforcamento ou com o uso do timbó (planta usada como veneno para pesca). A chegada do papel e a intensificação do contato com os brancos e suas instituições, são apontados como causas para o enfraquecimento dos corpos e do pensamento dos jovens (Albernaz, 2020, p.225).

Os Ye'kwana possuem um vínculo corporal com seus saberes tradicionais a partir do qual os conhecimentos dos brancos foram incorporados ao seu modo de vida ancestral. A forte ênfase dos Ye'kwana nas suas histórias de *watunna* serviram como um mecanismo através dos quais eles inseriram, em suas lógicas tradicionais, a busca pela escolarização e aquisição da escrita e possibilitou a produção de trabalhos acadêmicos, a produção de cadernos de cantos tradicionais, como tentativa de reverter um problema que tem sua origem, justamente, no que eles usam como forma de preservação de seus conhecimentos, a escrita e a escolarização:

Ao longo dos anos de escolaridade, os Ye'kwana dominaram a escrita em sua própria língua e uma nova tecnologia de memória, diferente do conhecimento dos ancestrais transmitido oralmente de geração em geração. A maioria dos homens maduros e alguns idosos como Vicente Castro sabem ler e escrever na sua própria língua. Se por um lado o papel é considerado um objeto perigoso que exala um cheiro que deixa os Ye'kwana preguiçosos e prejudica a sua memória, por outro lado a escolaridade e o uso do papel transformaram-se num meio de salvaguarda e registo tradicional conhecimento (Albernaz, 2020, p. 71).

Voltando aos TCC's, afirmo que fica claro nos trabalhos que os Ye'kwana possuem uma consciência dos temas importantes de sua cultura que devem ser estudados pelos acadêmicos. Como observamos, as pesquisas são amplamente debatidas em comunidade,

antes que os estudantes decidam levar adiante seus estudos. O problema é que esses temas são aprendidos tradicionalmente através do corpo e da memória, e não pela artificialidade da escola e pela exterioridade do papel.

Essa forma autônoma e consciente dos Ye'kwana incorporarem a ciência e a escrita a partir da sua própria cosmologia pode ser considerada um exemplo do que Antonio Bispo chama de contracolônização (Bispo, 2015). Os Ye'kwana se apropriaram da escrita, da escola, e se utilizaram da educação no contexto intercultural do Instituto indígena Insikiran para conhecer as técnicas (mentais, mas, sobretudo, corporais) da pesquisa e da escrita acadêmica. A diferença é que o aprendizado corporal dos Ye'kwana não passa pela tortura e negação do corpo, mas pela afirmação dele.

Os TCC'S apresentados nesta dissertação mostram que as experiências de ensino do conhecimento tradicional em práticas pedagógicas interculturais reduzem de forma artificial o processo de aprendizado pelo corpo, visto que se centram na relação do corpo com o confinamento da sala e do tempo capitalista das aulas, desconectado com a realidade local, como o papel é desconectado da fala oral quando amarrado às metodologias convencionais de pesquisa e escrita.

Na véspera de entrega dessa dissertação recebi uma ligação de Reinaldo Wadeyuna pedindo para vir com sua esposa para continuarmos o tratamento de cura espiritual de sua filha. Respondi que não poderia pois estava finalizando o texto, e Reinaldo me respondeu falando que sabia bem como era o sofrimento que esse período de entrega causava aos acadêmicos. Os Ye'kwana entendem que a educação escolar é também uma técnica de domesticação corporal, e ela passa pelo adoecimento do corpo e as suas teorias contracoloniais de watunna sempre os alertaram disso.

Ao ler o TCC de Marco Rodrigues, é perceptível que as artes verbais que dão título ao trabalho, são abordadas em um breve capítulo ao final do texto. O texto se propõe a falar das artes verbais, mas esse não é o eixo transversal do texto. As artes verbais e o Marcos Rodrigues só aparecem nas bordas do texto: na nota biográfica inicial sobre sua trajetória e no referencial teórico de seu TCC onde são reproduzidas em menos de três páginas citações de pesquisadores que escreveram sobre Watunna. Inclusive parte do TCC é o próprio projeto com "objetivos gerais", "objetivos específicos", todos determinados pela episteme científica eurocentrada.

O trabalho de Marcos Rodrigues é um texto apenas na língua portuguesa e com um formato convencional que não deixa espaço para uma expressividade maior do ponto de vista da língua-corpo. Além disso, é um trabalho que em seu formato é projeto e relatório de estágio, com o objetivo de servir de metodologia para ensinar a cosmologia de Watunna nas escolas. A parte final do TCC mostra diversas figuras correspondentes a desenhos de personagens e situações de Watunna, além de fotos dos alunos realizando as atividades.

Marcos Rodrigues afirma no TCC ter coletado 52 histórias que foram traduzidas para um capítulo de livro intitulado “Watunna: histórias e saberes Ye’kwana”, que já foi citado. No entanto, é importante dizer que o capítulo de livro, apesar de contar com um agradecimento ao seu pai e narrador Vicente Yudaawana e apresentar as watunna em Ye’kwana e português, retira autor e narrador do texto ao recortar as histórias enquanto textos mitológicos desconectados e descontextualizados das histórias dos corpos que as vivem na transmissão oral das histórias.

O livro é organizado na forma tradicional e artificial de reprodução de histórias míticas, que exclui o corpo do orador das históricas coletadas bem como cria rupturas aleatórias nas histórias que acaba reproduzindo um modelo ocidental de linguagem. Era esse o método que Theodor Koch-Grünberg usava no começo do século para coletar mitos na região e é o mesmo modo como Marc de Civrieux (1970) organizou a coletânea de histórias de Watunna. É importante dizer, também, que a orientadora de Marcos Rodrigues não possuiu experiência de vivência no território Ye’kwana, o que pode ser observado em seu currículo lattes.

Reforço que o TCC de Marcos Rodrigues foi condicionado pelo padrão monolíngue de escrita monográfica e de projeto científico, bem como demonstra a maneira como o ensino no Insikiran ajuda a reproduzir, nas salas de aulas das escolas indígenas, um tipo de educação na qual o corpo está excluído do processo de formação.

A educação é reduzida a um projeto desterrado e intelectual no qual se projeta violências a partir da disciplina dos corpos, da transcendência julgadora das avaliações, do poder desmesurado do professor como polo detentor de saber, da espacialização do tempo que se torna artificial, capitalista, e desligado das forças da terra e dos elementos. Essa violência da escola pode ser observada quando Marcos Rodrigues fala sobre seu começo na escola como um período no qual “tremia muito e ficava nervoso ao escrever”. A

educação coloniza os corpos das crianças, colocando medo frente a um papel. Esse medo do papel está ligado ao tempo e espaço que o papel e as tarefas escolares recortam e tatuam nos corpos infantis e permanece infringindo seus corpos ao longo de toda vida de “letramento”.

Assim como no caso de Marcos Rodrigues, Fernando Gimenes também teve como orientador um professor que não possuiu experiências de campo com os Ye’kwana e seu trabalho foi orientado a ser uma ação pedagógica na qual a língua Ye’kwana e a língua cosmológica de Watunna tiveram pouco espaço para aparecer. O trabalho entregue como versão final não está revisado e contém muitos erros de português. Além disso, é abarrotado de tabelas e informes sobre a escola e outros dados gerais. As histórias de watunna são parcamente descritas, em conjunto com desenhos, porém estão apresentadas de forma fragmentada e ilegível para um não conhecedor delas. Por fim, ele mostra em imagens o resultado prático que foi realizado durante seu estudo, que foi a construção de uma pequena ättä na comunidade, que resultou em um curta de nove minutos.

Entretanto, a transcrição dos cantos da inauguração da casa em língua cosmológica Ye’kwana foi um resultado derivado do TCC, mas que deriva, antes de tudo, da estratégia Ye’kwana de usar a escrita para registro dos cantos que são importantes na proteção do corpo e da pessoa. O texto derivado do TCC com a transcrição dos cantos da casa organizado por Fernando Gimenes foi usado por alguns cantores como referência de leitura para a realização de partes dos cantos de inauguração da grande casa redonda construída em Auaris, em 2016 (Albernaz, 2021). Esse ritual é muito importante para os Ye’kwana, e a transcrição desses cantos deve ser vista como uma tática contracolonial. Eles optaram por não traduzir os cantos para o português, bem como Fernando traduziu muito resumidamente as histórias de Watunna sobre a casa.

Na leitura dos TCC’s é possível ler relatos sobre as condições de solidão e as dificuldades linguísticas passadas pelos Ye’kwana para cursar o ensino superior. Fernando afirma que os colegas de outras etnias achavam que eles, por não falarem português, não tinham condições de concluir o curso e que teriam dificuldades para debater e apresentar trabalhos (Gimenes, 2010, p.11). Esse relato, apesar de muito marginal no texto, revela o

sofrimento que os Ye'kwana passam para submeter seus corpos e suas vozes à língua portuguesa e ao padrão científico monológico do ensino intercultural.

E se os Ye'kwana se utilizam do Instituto Indígena Insikiran como local onde aprendem, em suas experiências na cidade, a língua portuguesa, então enquanto a academia está dizendo que está incluindo as línguas indígenas nas universidades ela está, paradoxalmente, colonizando corpos indígenas através da língua portuguesa e das metodologias científicas. O professor Robélio Ye'kwana, em comunicação pessoal, disse que quando entrou no Instituto Insikiran imaginou que interculturalidade seria aprender sobre a cultura dos outros povos indígenas de Roraima, mas que depois percebeu nas aulas que a interculturalidade dizia respeito a aprender apenas os saberes dos brancos (ladanawe).

Esse avanço do papel e da escolarização colocou os Ye'kwana não numa posição de “fronteira”, ou de “dois caminhos”, como sugere estudos recentes (Rosar, 2020). Os Ye'kwana se encontram numa encruzilhada onde muitas linhas de vida e de morte podem ser alimentadas ou deixadas de lado. Henrique afirma que muitos Ye'kwana acreditam que em alguns anos não terão mais donos de cantos e rezadores, especialistas fundamentais para a construção do corpo e da pessoa.

Então, para curar a doença trazida ao corpo pela chegada do papel e pelo avanço da escolarização, os Ye'kwana se utilizam, justamente, das técnicas de registro que externalizam o saber do corpo da pessoa (que não o possui de memória) bem como a pessoa do saber. Ao colocar seus cantos na letra morta do texto, os Ye'kwana buscam compensar os problemas de memória que o papel acarretou aos corpos colonizados pela escolarização.

E é nesse espaço dos registros dos cantos tradicionais, que eles encontram a sua contracolonização, tentando fazer, como diria Bispo, de transformar as armas dos inimigos em defesa. Mas eles não conseguem contracolonizar o espaço da formação do Insikiran. Apesar de conseguirem, em alguns momentos, contracolonizar o espaço do papel, ao utilizá-lo como ferramenta de memória dos cantos de proteção e produção do corpo.

Como já foi dito, os temas dos TCC's dos Ye'kwana são pensados em comunidade e parecem ser orientados para os temas mais importantes para eles, com o objetivo de registrar saberes que os mais velhos têm a sensação de estarem “desaparecendo”.

Entretanto, a universidade recebe de forma individuada os corpos dos acadêmicos indígenas, enquanto os povos indígenas são um coletivo que não é apenas social, mas é encantado.

Um exemplo do que falo é observado no texto de Henrique Aleuta. Ao falar das interdições que os pais precisam respeitar durante o processo de gestação e os primeiros meses do recém-nascido, Henrique demonstra como os corpos Ye'kwana são feixes de relações com muitos seres. Essas relações passam pela alimentação e pela ligação que nesse período liga os pais aos filhos. Esse exemplo demonstra como os corpos Ye'kwana são encruzilhadas de relações de linhas (wadeekui) que são postas para fora da universidade quando seus corpos entram sendo apenas um número de matrícula. A imagem do conhecimento não pode ser a da fronteira ou a de dois caminhos. Ela deve ser a imagem da encruzilhada, como explicarei melhor no capítulo seguinte.

A forma dos TCC's e a sua insistência pela repetição de temas gerais e de apresentação dos Ye'kwana aos leitores demonstra um outro modo de submeter as pesquisas dos acadêmicos à avaliação de terceiros estrangeiros. Novamente os povos indígenas precisando pedir licença para os não indígenas, precisando se apresentando para eles, agora no corpo do texto que retira os corpos das palavras e os afasta das intenções. Mas quando observamos os relatos mitológicos citados nesse trabalho, percebemos a riqueza inexplorada nos TCC's que são entregues com uma parca revisão de orientação, com capítulos desconexos e protocolares. As histórias de watunna são reduzidas a pequenos excertos que não estão à altura de corresponder ao multilinguismo daquelas línguas e cosmologias.

O caso do trabalho da Viviane Rocha é também exemplar nesse sentido porque demonstra como as metodologias de ensino das escolas têm a capacidade de cortar o conhecimento, o retirar de toda a sua corporeidade, e, ao fragmentá-lo, matá-lo o transformando em conhecimento artificial no papel. Para os alunos da 9ª série da Escola Apolinário Gimenes, Viviane diz que propôs em seu estágio "atividades [que] foram desenvolvidas individualmente". Acontece que os povos indígenas não aprendem sozinho e a sala de aula e as atividades são sempre individualizantes e intelectuais na educação escolar. Perguntas padrões, artificiais, desconectadas da realidade do aprendizado corpóreo que o trabalho de conhecimento das miçangas precisa, foram incentivadas ao

longo do estudo em questão, como se para se produzir conhecimento escolar só fosse possível se tudo começar pela morte dele.

O Insikiran não consegue ofertar traduzir os Ye'kwana em suas práticas de letramento. Esse Instituto tem um nome cosmológico, mas é um espaço que mata a cosmologia. E eu não poderia cometer o mesmo erro.

O Instituto Insikiran não está preparado para receber corpos encantados como os dos Ye'kwana. Os corpos coletivos não entram na universidade. Por isso não é necessário apenas professores ou tradutores indígenas para resolver o problema das políticas linguísticas. É necessário que a universidade seja roçada, capinada, que esses coletivos e o barro dos territórios adentrem a universidade, mas que, principalmente, os professores decoloniais defensores dos direitos linguísticos coloquem seus corpos à prova numa experiência verdadeira de aprendizado com esses outros que hoje ocupam as classes da universidade.

Os dados disponíveis em publicações e a análise dos currículos lattes dos professores do insikiran que orientaram os Ye'kwana atestam que nenhum deles possuem experiências de campo de longa duração com este povo. Isso impede que a epistemologia Ye'kwana se manifeste e contribua para refundar a universidade em bases pluriépistêmicas que possibilitem um direito linguístico que possua a dimensão de que o conceito de língua das ciências da linguagem ocidental é limitado porque tem uma visão equivocada de língua e de corpo.

EPISTEMOLOGIAS DA ENCANTARIA

“Se Pomba-Gira é generosidade. Exú é lei”.

Tranca-Rua das Almas.

“Exú é xeque-mate em tudo que faz”.

Dr. Zé Pilintra.

Esta dissertação é uma roça-terreiro. Ela foi escrita pelas entidades, pelos meus mestres e mestras orientadores que possuem uma epistemologia que a universidade não está preparada para escutar. É de Tranca-Rua das Almas e de Maria Padilha das almas o recado que trago para as universidades. Este recado tem os encantados do meu terreiro como escritores. Este é um recado do cosmos. Um recado do meu corpo encantado. Este é um texto-terreiro; meu corpo é uma terreira que anda e que oraliza. Então este texto é um cruzamento de encruzilhadas de minha vida e não uma revisão monológica de autores acadêmicos que falam do que não sentem nos corpos (e intenções).

Essa dissertação é um pé de Guiné. Também é uma folha da espada de São Jorge. É uma folha de lansã. É uma folha de mangueira que limpa meu terreiro nos dias de culto à Oxossi. Porque é com o bater das folhas que a gente derruba o colonialismo e retira as máscaras das más intenções da universidade.

Esse escrito é um ritual de Amanci. É uma iniciação e também uma forte proteção. Por isso este texto foi construído como um ritual de iniciação, mas não como o da ciência dos brancos, que reproduz a transcendental cena cristã do juízo final numa banca de avaliação, mas como ritual de entrada dos Exus e das Pomba-Giras nas universidades. E assim como o Amanci, estas palavras aqui maceradas irão dar forte proteção para aqueles corpos que a lei de cotas 12.711/12 incluíram dentro da Universidade, mas não permitiram que sua ancestralidade e que as encruzilhadas que atravessam seus corpos também nela adentrassem.

Esta dissertação é um grito de ancestralidade avisando a universidade que estamos entrando nela com todos os nossos ancestrais. Assim como este poderoso ritual de Amanci envolve ervas para curar, dar mais firmeza para o médium caminhar, esse texto tem relação direta comigo por ser a firmeza que necessito para caminhar dentro da universidade. Assim como o Amanci tem como objetivo trazer mais força e axé para a vida do médium, eu não posso deixar o meu texto sem a força de axé. Cada palavra neste texto representa as ervas que se maceraram nesse ritual.

Esse texto é um lírio que irei jogar na universidade como uma lança. É um grito de justiça para os corpos negros e indígenas. A universidade precisa de Ogum entrando no corpo (e nos corpos de seus corpos docentes). Precisa do roçado de Ogum para florestar.

Antes da fala mansa tem que ter não a fala brava, mas a fala brasa. Que é a fala de fogo de Maria Padilha que lembra que os Ye'kwana fazem suas roças, derrubando as árvores com os facões e com o ferro, para depois queimar o local com o fogo que é um renascer, porque é dele que nasce o solo que vai ser germinado e no qual brotarão as novas vidas. Ogum irá abrir as clareiras e Padilha irá queimar as universidades porque ela é fogo puro e sua morada é o centro da terra. E a folha de Guiné vai ser plantada nas universidades porque a folha de guiné vai derrubar a língua de falador. A folha de Guiné vai quebrar língua de todo mascarado.

Esse texto é uma limpeza de Maria Molambo, a Pomba-Gira que retira os lixos emocionais dos seus filhos. Se alguém achar esse texto violento, isso são só palavras do colonizador tendo o seu retorno. Koch-Grünberg achava os Ye'kwana arrogantes, se sentiam superiores justamente por não se rebaixarem a serem objetos do estudo dele. Eu também terei essa postura e não serei mais uma aluna cotista que recebeu “inclusão” e só pode falar o que a ciência deixa. Muitos imaginam que as universidades estão “abrindo as suas portas” para os acadêmicos negros e indígenas e que na política da tolerância praticada pelos decoloniais e pelos interculturais esses alunos deveriam ser gratos por isso. Mas é nessa inclusão que fazem continuar as violências, a universidade é o espaço por excelência dessas violências porque é na universidade, é na escola que se aprende a ser destruidor.

Ogum irá roçar e capinar as universidades. Porque eu, na minha infância e adolescência, já usei as armas de ogum como a enxada e a faca. Eu já plantei sementes. E essa dissertação é uma semente que eu estou plantando na universidade. E a universidade vai ver se irá regar ou não.

Exú e Pomba-Gira estão abrindo caminho na frente. E Exú e Pomba-Gira irão cobrar que a universidade conflua com o conhecimento cosmológico, que integre e não separe.

O mundo da universidade não é bonito e ela achou que eu não ia botar o meu mundo, que é lindo, encantado e plurilinguístico, nesta dissertação. Mas eu estou colocando o meu mundo dentro deste texto porque meu mundo tem que ter o seu direito linguístico respeitado. E ter o seu direito linguístico respeitado é ter a voz dos encantados neste texto, senão não haverá direito linguístico para meu corpo-cotista caboclo. E isto não

é apenas poesia ou reivindicação engajada. Eu trago a teoria e metodologia (a epistemologia da encantaria) para dar este recado à universidade.

A academia fala em direito linguístico, mas só entende da linguagem da violência. Nos programas de Pós-Graduação os alunos cotistas precisam se submeter a violência monológica e capitalista dos padrões dissertativos e dos prazos e avaliações e é constantemente avisado (seu corpo violado) com a informação de que, se não “der conta”, vai prejudicar a nota do programa.

Toda a intencionalidade da mentalidade colonizadora é percebida nas pequenas inferências, indiretas, manifestações dos corpos dos professores, que demarcam o tempo todo que só existe um lugar com voz na relação, o da voz hierárquica e monológica de um tipo de conhecimento que é meramente reprodução, mas é encarnado como a única via de Saber ou a única via através da qual o Saber se “relativiza”.

Meu corpo é atravessado pelo racismo porque é um corpo diferente. Devo levar até as últimas consequências essa diferença, e não tentar englobá-la pela falsa tolerância das políticas públicas de inclusão, que resolve dizer que todos são iguais porque não tem intenção de mudar seus próprios corpos, atravessados por uma epistemologia da tortura e da morte. Nossos corpos são diferentes, não apenas pelo racismo, mas sobretudo porque são constituídos de outra natureza. Porque são encruzilhadas de muitas linhas de encantaria.

Não devo esquecer que também este corpo é atravessado pelo racismo de classe. Meu corpo é atravessado não só pelo racismo, mas pelas violências de classe, desde que saí de minha casa no interior da Amazônia e fui viver na cidade. Por isso eu tomo o conceito de classe, mas a partir do meu corpo e não da literatura marxista. Eu aprendi sobre a luta de classes com o corpo, não com a teoria. E para mim ela não se dá nos movimentos sociais, mas na minha encantaria. É através dela que eu lanço a minha flecha, neste texto, contra o racismo e contra a desigualdade que torna os corpos das pessoas objetos do capital econômico ou do capital intelectual.

A universidade quer ensinar sobre colonialismo e decolonialidade para corpos que são contracolonizadores, incutindo nesses corpos o padrão de pesquisa e ensino eurocentrada, reproduzindo sem cessar teorias e formatos pré-definidos. Os decoloniais e interculturais se portam, perante os alunos cotistas, como marxistas a dar conhecimento

“crítico” e “consciência de classe”. Mas nesse caso buscam, dar “consciência decolonial” ou ensinar a ser “crítico” nas práticas “interculturais”. A própria ideia de crítica é uma noção eurocentrada que toma uma posição (a crítica) como superior às demais. A noção de interculturalidade crítica é uma contradição entre termos, como o é a noção de desenvolvimento sustentável.

A universidade precisa ouvir minhas palavras nesse nível de radicalismo. Porque ela está abarrotada de textos encaixotados na monologia da monografia. A universidade deve entender que Exú choca, que Pomba-gira choca. E que meu texto é poligrafia porque é preciso meter faca amolada no colonialismo. Fé clara e faca amolada. Os monos não enxergam, sua fé é cega, mas a fé do Exú é clara.

Por isso que o povo branco eurocristão tem tanto horror e raiva de Exú e Pomba-Gira. Porque eles são derrubadores de máscaras, eles mostram o que eles realmente são, o que o cristianismo não faz. O cristianismo não faz porque ele é uma grande máscara de intenções, que se reproduz “ad infinitum” nas máscaras de teorias que separam os corpos das intenções.

Todo texto deve se conectar com o mundo e com a terra (o barro) e não apenas reproduzir autores e conceitos. Se o texto acadêmico remete a um fora que é a cultura conceitual e livresca, o meu texto e meu corpo se ligam ao fora que é a encantaria que me habita e que, como diz Dr. Zé Pilintra: “está no texto e está fora”.

Por isso direi com toda a força de minha Mãe Maria Padilha das Almas que a universidade não está preparada para receber corpos como o meu. Mas é com Exú e com Pomba-Gira que a gente responde para a colonização que ela vai abaixo. Em todo espaço que eu pisar é Exú e Pomba-Gira que vai derrubar o colonialismo na minha vida. Foram eles que fizeram essa dissertação como uma seta, para demonstrar que todas essas políticas de inclusão e de direito linguístico estão distantes dos corpos que pretendem “incluir”.

A universidade quer impor uma relação assimétrica com meu corpo e suas linguagens. Mas é com Exú e Pomba-Gira que eu reverto essa assimetria. Eu vim dizer hoje, aqui, para vocês, que Exú e Pomba-Gira agora estão dentro das universidades.

Então é para dentro das universidades que nós vamos. Porque Padilha é a maior intelectual que existe. É com a lança de Ogum que nós vamos reverter o colonialismo dentro das universidades. É com o machado de Xangô, para trazer justiça para as justas

intenções, para que elas caminhem juntas com o corpo. Onde essas intenções não se anulam, mas se tornam encruzilhadas. Par que as intenções de brancos, negros e indígenas se tornem encruzilhadas; porque enquanto as intenções do branco estiverem achando que eles estão muito acima e não estão, vai ter esse problema.

Então é com mel que a gente vai adoçar vocês depois para ensinar vocês como é que se ama o mundo, como é que se ama a terra, como é que se ama águas, como é que se ama o vento, como é que se ama a chuva e olhar que a chuva não é só água caindo. É com esses poderes da natureza. É com esses poderes que a universidade vai ter que se abrir e que nós vamos entrar porque em todo espaço que eu estiver são esses seres que permeiam e atravessam meu corpo e irão se manifestar contra a decolonialidade porque Exú e Pomba-Gira derruba máscaras e derruba muito bem então onde eu estiver máscaras vão cair. Esse é o recado de Maria Padilha das Almas para vocês, leitores.

Essa dissertação é uma carta aberta à academia para dizer que o decolonial não é decolonial, que o intercultural não intercultural, que o direito linguístico não oferta direito linguístico. A teoria está muito distante da prática dos corpos porque a violência epistêmica no campo acadêmico continua e ainda é muito forte e automática. Os corpos dos acadêmicos como um todo são submetidos a uma violência muito grande na academia. Então a academia não tem condições de propor nenhum tipo de política linguística para os povos indígenas, nenhum tipo de acolhimento ou inclusão, porque ela só é capaz de produzir indiferença e exclusão.

Isso é uma carta aberta ao Estado para dizer sem meias palavras que mesmo apesar da Constituição de 1988, a educação ainda é integracionista e assimilacionista. Isso é uma carta aberta para dizer que mesmo os professores que se definem como decoloniais ainda nos seus ímpetos no subconscientes, ainda nos gestos corporais, repetem o processo de assimilar o corpo discente indígena (os corpos indígenas) ao aparato intelectual dos brancos.

A universidade ainda é integradora e essa dissertação se propõe a ser uma carta aberta àqueles que se propuserem a ler esse manuscrito e saber que ainda há uma força abismal e uma diferença gigantesca, um cânion, um abismo, entre teoria e prática, ou entre o que a epistemologia da encantaria define como intenção e corpo.

Proponho o conceito de Intenção, ensinado pela encantaria de meu terreiro em diálogo com o de precaução. Para os povos indígenas e de terreiro a posição de humano nunca está garantida. Mas na ciência ocidental, na academia colonizada, o sujeito é sempre o pesquisador, o professor, o doutor. Na floresta, no terreiro, as relações entre predador e presa variam o tempo todo, assim como as relações de sujeito. Por isso nesses mundos a precaução (e a guerra), o cuidado (e o afeto) estão sempre dando as linhas para as relações, enquanto a posição que a ciência cria de separar o sujeito do objeto, geralmente a partir de conceitos que não são locais, é a da criação de assimetria e dívida.

Este texto é contra a branquitude crítica decolonial. Muitos já disseram que a intenção e a fala dos cristãos são muito distantes uma da outra. Mas pouca gente diz com todas as letras que a fala decolonial e a fala intercultural estão distantes das intenções e dos corpos e são colonizadoras. Porque a intenção íntima dos que se dizem aliados dos povos indígenas e de terreiro é, geralmente, a de se redimir do sentimento de culpa cristã que será “curada” pela “ajuda” e pelo empoderamento dado (com a ajuda ou) por ele para esses povos. E, como toda atividade missionária, essa cura sempre se dá pela “fala”, pela “intervenção”, pela “crítica” e pelo desejo de “posicionamento”. Enfim, pela “ação” que diz se propor a ser um caminhar juntos, ou um andar paralelo, nas “zonas de fronteira”, nos “dois caminhos”, mas que é um pensamento parado e isolado dos corpos que se ancora sempre na matriz colonial e monológica de conhecimento e que abarca e subtrai o mundo e o corpo do outro.

Dr. Zé Pilintra na linha da malandragem mandou dizer a universidade que a decolonialidade e a interculturalidade são teorias de branco “para inglês ver”. A interculturalidade que acontece é essa que diz que você é minoria, que você deve se empoderar e deve crescer na academia. Mas os alunos indígenas, de terreiro, de quilombos, possuem corpos especiais. E quando um desses corpos especiais se levanta da cadeira e diz “eu sou um corpo especial”, a universidade responde dizendo que ele é mais um entre outros quilombolas, indígenas e cotistas. No discurso a universidade diz que você é especial, mas na prática os processos de exclusão e de racismo continuam.

Assim como a democracia racial é uma ficção da comunhão entre raças, as políticas de inclusão decoloniais e interculturais continuam mascarando o racismo que o sistema educacional reproduz e que foi denunciado há anos por Abdias Nascimento (2016, p.112).

Franz Fanon (2020) usou da imagem das máscaras brancas para explicar como o colonialismo se inscreve nos corpos negros. Meus Exús e Pomba-Giras também me doaram ensinamento sobre como a máscara que é o pensamento monológico esconde a intenção da violência. Então eu digo que temos uma máscara da decolonialidade, uma máscara da interculturalidade, uma máscara do direito linguístico, que são ofertadas pela academia e pelo Estado.

Franz Fanon (2020, p.12) dizia que o povo não precisa de armas, mas de letras. Anos depois das políticas de cotas eu digo que as letras dadas pela universidade cobram muito dos corpos que fingem incluir, apenas para oferecer a eles adoecimento e morte. Os acadêmicos precisam de oralidade e encantaria. Precisam se reencantar, se religar com as encruzilhadas que os habitam e são silenciadas pelo colonialismo epistêmico. E a universidade os molda apenas ao tempo do mercado e ao espelho da competitividade.

O ensino monológico só enfatiza a mente porque os corpos já estão anestesiados por tanta violência. Então eles reproduzem automaticamente a mesma violência que os forjou. O corpo no ocidente é negado porque ele é o alvo da tortura do trabalho e da dívida. É pelo corpo que a dominação desse sistema coloniza as mentes. Então não podemos falar em corpo, temos de falar em mente, porque o corpo, sendo o lugar onde se dão as torturas, violências e abandonos, não pode ser alvo de um pensamento profundo que revele esse seu lugar, por isso o pensamento nega o corpo.

Os professores interculturais e decoloniais marcam os corpos dos alunos indígenas com o racismo epistêmico, porque a decolonialidade não dá conta desses corpos. A interculturalidade crítica não existe. O que dá conta de tudo é a alteridade.

Não pode haver interculturalidade e direito linguístico enquanto você estiver sentado, falando que é intercultural e ouvindo tudo em português, mesmo que você seja Macuxi e fala apenas português. É preciso repensar a revitalização da língua, mas ela tem que estar relacionada pela retomada de um tipo de corpo que não é só plurilinguístico, é encantado. Os macuxi só falam português porque tomaram o direito de falarem macuxi.

Como eu sou intercultural, se sou ensinado por professores brancos, com currículos brancos? Como eu sou intercultural ou decolonial se eu trago os indígenas para dentro dos bancos das universidade para fazer uma troca onde só dou o português, só falo português e não busco conhecer os corpos e territórios aos quais pertencem as línguas que

pretendem ajudar a revitalizar? Os professores brancos têm que ouvir as línguas dos povos que estão ali, sentados nas cadeiras. Eles só ouvem o português, só falam o português e acham que está bom. Ou organizam cursos instrumentais de línguas indígenas imaginando que aprender frases de comunicação básica é suficiente para revitalizar ou para entender uma língua que é, sobretudo, corpo e encantaria.

Os professores das universidades precisam se aproximar das línguas indígenas que são lindas, que são multilíngues, plurilíngues, mas que não são apenas seus sons incríveis, mas também encantaria e encruzilhada de muitos seres. Por isso elas não podem ser anuladas pelo colonialismo do português. Mesmo que o calendário das aulas se baseie numa pedagogia da alternância, de tempo na universidade e tempo na comunidade, ela continua se baseando no tempo da academia e as aulas continuam colonizando os alunos na língua e nas formas de escrita.

É preciso que se diga que a educação escolar indígena no ensino superior não faz valer a interculturalidade, mas está reproduzindo a violência epistêmica do colonialismo, fingindo ser decolonial. Não basta aparecer ou se imaginar decolonial em festas ou palestras nas universidades, ou falar que temos que ter sensibilidade muito grande com esses corpos de pertencimento quilombolas e indígenas nas universidades, que os professores têm que repensar suas práticas avaliativas, quando não se pratica a descolonização real do tempo universitário, do monolinguismo do português, da padronização de capítulos e do eurocentrismo conceitual.

Por isso, a universidade continua sendo o espaço onde as reproduções de violência e de racismo se manifestam em toda parte sem excluir aqueles que se colocam como “aliados” da causa indígena ou quilombola, ou como defensores de línguas minoritárias ou de políticas linguísticas, mas não são capazes de exercer a alteridade. Hoje em dia são justamente esses professores “aliados” da causa da inclusão quem pela proximidade com os alunos cotistas e pela vontade de reformismo que os seus saberes alimentam, exercem violências epistêmicas contra os corpos diferenciados.

As políticas de inclusão e permanência não abarcam prazos especiais. Elas não respeitam os discentes cotistas. Para transformar a universidade num espaço de encruzilhada de corpos e de saberes a Capes deveria pensar que corpos diferenciados possuem também temporalidades diferenciadas. Quando entram corpos diferentes na

universidade, também adentram temporalidades diferentes que deveriam ser respeitadas e não somente domesticadas pelo tempo capitalista da produção acadêmica.

É preciso contrapor o fascismo do tempo acadêmico ofertando prazos diferenciados para as pessoas diferenciadas que estão na universidade numa busca não de igualdade, mas de diversidade. As universidades devem se abrir para outros corpos, outras epistemes e outros tempos, se quiser falar em direito linguístico.

O fascismo dos prazos faz sempre o fechamento de uma linha. Quando você diz que algo só pode ser feito em um “bloco” fechado de tempo, você mata a ancestralidade e a encantaria em favor do tempo capitalista que reduz as pessoas a um matema. A encantaria são linhas, o xamanismo Ye'kwana dá ênfase às linhas, mas o tempo acadêmico é um desflorestador de linhas, um desmatador de ancestralidades, porque é um tempo capitalista que visa tão somente maximizar recursos a partir do controle sobre as pessoas. O tempo da encantaria dá muito mais valor à beleza da construção das histórias do que ao prazo. E eu me recusei desde o início a me enquadrar nesses moldes de colonização. Eu entendo no corpo a violência e devo dizer aos decoloniais e aos interculturais que eles estão praticando violência o tempo todo contra os acadêmicos indígenas.

Durante a escrita da dissertação, antes dela tomar um novo rumo a partir dos encantados, fui pressionada a diminuir as obrigações do terreiro para me dedicar mais a escrita da dissertação, pois os prazos estavam se esgotando. Mas como posso fazer isso quando mães Ye'kwana com crianças doentes nos braços chegam em minha porta trazendo miçangas e esperando benzimento nelas para que sejam portais de força e de cura de seus filhos nas suas comunidades? Como não colocar minha experiências com os Ye'kwana no texto?

Maria Padilha diz que é necessário que o branco se integre à terra e aprenda a ler o corpo e a encantaria do outro para conseguir ter dignidade para dar aulas para os povos indígenas. Junto com essa troca, tem que ler a alma e viver a alteridade. Mas eles não têm, não conseguem, eles só querem ouvir o português. Eles não têm alteridade. Eles não conseguem nem se deslocar para olhar a si mesmo, nem se deslocar para olhar o outro. Eles não se deslocam para olhar o outro porque não conseguem nem olhar a si mesmos. São cegos e querem dar aulas para mestres. Eles, que só sabem da linguagem da violência, querem dar aulas para quem sabe infinitas linguagens da terra. Eles não conseguem ver

que os povos indígenas caminham por outros lados, se movimentam de outras formas, que são muito mais elevados, muito mais à frente do que esse povo que, Maria Padilha chama de “atrasado, bárbaro e lameiro”. Os eurocristãos não sabem a diferença entre lama e barro.

Os povos indígenas, quilombolas e de terreiros são mal interpretados na academia porque são enquadrados pela lógica da política da tolerância, que é uma transformação da lógica racista cristã, mesmo na ótica intercultural ou decolonial. Isso acontece porque não tem como o mono traduzir os corpos negros e indígenas; esses corpos são constituídos de forma diferente.

E Maria Mulambo é aquela que retira as intenções que são jogadas em volta do nosso campo, as intenções de racismo, de raiva, de repulsa (deixando claro que essas intenções acontecem no campo emocional, ligado com o corpo) e leva para que Xangô faça justiça. Porque Molambo também traz justiça e traz Xangô para o meu terreiro, como fez tantas vezes. E nesse trabalho ela está tirando, limpando o meu corpo desses atravessamentos. Não são meus maus sentimentos que estão em forma de escrita brasa. Eu estou apenas retirando através dessas palavras e através de Molambo todos esses racismos que foram atravessados em meu corpo e direcionando aos campos de onde elas são produzidas.

Por isso notamos, em muitas situações de racismo, como as pessoas falam uma coisa (que são tolerantes, são multiculturais) mas seus corpos expressam, nos mínimos gestos, o racismo intencionado e sentido que foi mascarado na fala por discursos vazios que a academia vende como sendo tolerantes, desconstruídos. A decolonialidade não tem a intenção de questionar as bases eurocentradas da academia. A interculturalidade não tem a intenção de levar às últimas consequências o fato de que possuímos corpos diferentes. As políticas linguísticas possuem os ouvidos moucos às múltiplas vozes que as corporalidades indígenas e afrocentradas possuem.

Por isso não pretendo “interculturalizar”, mas enfeitiçar a universidade. A minha contracolonização se dá pela feitiçaria. Eu proponho enfeitiçar as universidades. Não adianta apenas o corpo negro ou indígena do mestre/mestra no encontro de saberes, se não houver com esse corpo um enfeitiçamento do espaço da sala de aula e dos corpos nela presentes. Não vai haver políticas linguísticas para povos indígenas se não tiver junto a

feitiçaria dos seus encantados, revertendo as relações de poder que a academia impõe aos corpos de seus filhos. A feitiçaria precisa entrar com o corpo para refundar a universidade. Se “macumba” e “feitiçaria” são palavras tão bonitas e com significados tão profundos, mas são tão difamadas pelas pessoas é porque essas são as armas contracoloniais que os povos indígenas e negros.

E Exú tira mascarás. Ele é o desmascaramento dos conceitos. É com macumba que nós vamos contracolonizar a universidade. É fazendo macumba, porque essa palavra é tão vítima de preconceito atravessada de muitas intenções que pela justiça das intenções e pelo seu espelhamento ela deve ser o veículo da contracolonização. Por isso eu irei levar o meu terreiro para a universidade, porque meu terreiro vai entrar na universidade e vai fazer justiça na lei de Xangô, naquilo que exige Tranca-Rua. E a justiça de Tranca-Rua das Almas, é o Respeito que exige Maria Padilha das Almas. Isso são as forças altruístas que movimentam o campo cosmológico das emoções, dos corpos humanos.

Os animais têm outra linguagem, mas a linguagem do afeto é uma linguagem única. Porque o Mestre Zé Pilintra está sempre conquistando, sempre está na corda bamba porque sempre tem que estar aqui e ali. Porque Exú é o criador da teoria do afeto. A malandragem criou o afeto. Se oxum criou o amor a malandragem criou o afeto. É o desdobramento. E assim como somos o desdobramento da força de Exú, nós criamos o afeto que é o desdobramento da força de Oxum e do amor.

Os eurocristãos falam tão mal de macumba e do xamanismo indígena porque faz tempo que eles estão na assimetria e essa é nossa única arma ancestral. Eles demonizaram a macumba e a feitiçaria indígena porque essa é a nossa arma. Eles têm toda a tecnologia do sistema, mas não dormem direito quando ouvem a palavra “macumba”. Esse povo faz os acadêmicos indígenas e de terreiro não dormiremos direito pressionado por prazos e por excelência acadêmica, mas não conseguimos dormir direito quando falamos em macumba. É com macumba que iremos reverter as relações de poder dentro da universidade. Não é tão cult convidar mestres e mestras, xamãs e macumbeiros para palestras em simpósios e seminários? Então é preciso demandar as universidades não apenas com busca por direitos, mas também com macumba para que a ancestralidade não seja sempre chamada a ficar na porta de fora da epistemologia da academia.

O meu texto é circular e é retornando aos temas que eu reforço o que digo e caminho adiante. O meu texto é selvagem. Não se submete às normas da ABNT nem aos prazos da academia. E diz que a universidade não está preparada para receber corpos como o meu. Os cotistas são enquadrados no modelo catalográfico, os textos que eles produzem são tão enfadonhos que as pessoas nem leem. Porque a beleza foi expulsa do texto acadêmico, quando os corpos foram expelidos dele. Ou quando se busca na academia uma beleza estilo “belas artes”, ela é artificial e não tem fundamento porque o que tem profundidade é o que tem ancestralidade (não cultura literária) e tem corpo, barro e raiz.

Hoje a universidade tem consumido palestras de intelectuais indígenas e negros, mas os acadêmicos ouvintes, por serem desenraizados, escutam, mas não entendem. Nego Bispo deu muita palestra para gente que não entende o que ele está falando. Davi Kopenawa vive dando palestras na UFRR e no mundo para pessoas monológicas que não leram seu livro ou, se leram, não entenderam a teoria do corpo que tem nele, porque não experenciam esses aprendizados.

Então é preciso virar essa chave, além de ler Nego Bispo e Davi Kopenawa é necessário experienciar no corpo para poder entender a partir da transformação desse corpo o que eles falam. Porque ninguém na academia se dispõe a aprender pelo corpo. Mas o corpo precisa ser atravessado por muitas coisas, por muito barro, por muita raiz, por muita terra, por muito território, para ser plurilinguístico. É necessário muita encantaria para poder ter a capacidade de ler o Nêgo Bispo sem imaginar que é mais uma teoria “multicultural” a ilustrar frases em livros ou para se propagar durante feiras acadêmicas.

Quando o decolonial acha que nós contracoloniais estamos fazendo uma performance, ou um canto de abertura, ou um prelúdio com canto ou com agradecimento aos Orixás, nós iremos nos levantar e demonstrar que quem faz performance são eles, quando falam do que não conhecem e não experenciaram com o corpo.

Como é que os povos indígenas reverterem as assimetrias das relações de poder reproduzidas nas universidades? Como é que os povos indígenas reverterem a reprodução de ementas eurocêntricas nas trajetórias de letramento acadêmico? Eu respondo que é pela ancestralidade que esses corpos cotistas têm a capacidade de reverter as relações de poder. E essa dissertação é um exemplo disso.

É pela ancestralidade que se reverte essa assimetria. Não vai ser com palavras, com leis “específicas” para corpos cotistas, com novos vocabulários “pluris” originados das próprias doenças do capitalismo e da monologia que essa assimetria será revertida. É com Xangô, com Ogum, com Iansã, com os Orixás. É com os Caboclos e com os Erês que se revertem as relações de poder nas universidades. É dessa forma que se reverte.

Como é que esse corpo cotista de Elda reverte as relações de poder que tentou barrar seu corpo-terreiro na porta da universidade? É jogando o terreiro dentro do texto quando a universidade quer que o texto expulse o terreiro. É desse jeito que se revertem as relações de poder. Porque a universidade pode trancar a vida discente de um acadêmico cotista, mas os meus ancestrais são os que abrem e fecham as portas não só na academia, mas em todas as esferas da vida. E a ancestralidade negra e indígena quem faz justiça contra essa assimetria. (146). A gente reverte as relações de poder não “demandando” novos direitos e sim demandando com encantaria as universidades.

É colocando a voz e o recado dos encantados dentro do texto, e não dando quase voz para branco decolonial que se diz anticolonialista quando está apenas vestindo nova roupagem de colonialismo na qual a branquitude impõe o seu pensamento. Por isso neste texto quase não dei voz a eles. O espaço que dei a branquitude foi para dizer o quanto eles estão atrasados. Se os brancos se acham avançados, na visão da encantaria eles são muito atrasados. Eles precisariam ser maiores e muito melhores e poderiam se eles pudessem reverter as violências que sentem no corpo e que reproduzem, se pudessem olhar para terra e saber que a terra não é espólio, não é massa de manobra, não é massa de ataque, não é massa de uso e saber que ele não é dono do ecossistema. Ele é parte do ecossistema. Mas o branco se comporta como dono do ecossistema. Ele é parte e se ele soubesse que ele é parte ele teria que fluir com as coisas, com os acontecimentos, com a natureza, e não querer controlar tudo e romper o ciclo natural da terra.

O branco influi no ciclo natural da terra, diferente do cotista que flui e quando chega na universidade a universidade quer que ele rompa o ciclo natural, que ele deixe de se sentir sintonizado com os batimentos cardíacos da terra. É isso que a universidade quer fazer com esses corpos que tem a voz da encantaria atravessada, que tem a voz da encantaria cruzada. É isso que a universidade quer fazer. Então nós iremos dizer agora que não iremos mais nos submeter a isso. E vamos dizer que a terra tem os seus batimentos

cardíacos e precisa ser ouvida, brancos. Vocês estão ensinando o pensamento contrário do que é na linha de ouvir os batimentos cardíacos da terra.

E se alguém achar que este texto é um surto, um delírio, eu digo e reafirmo que ele é um respiro. Um grito. Um grito no meio dessas opressões. Então quando nós dizemos que não estamos aceitando, que estamos vendo o que vocês estão fazendo, somos tratados como “loucos”, ou como “ingratos”, ou então como alguém tomado por rancor e maus sentimentos. A violência que a socialização capitalista e que a universidade monologuista impõe sobre os corpos é a grande produtora de rancor e maus sentimentos nesse mundo. Acontece que eu pertencço e acesso muitos mundos, então não me rendo ao adoecimento que a universidade tentou me causar, nem me silencio ou peço licença a universidade, como ela me ensinou a fazer desde antes de me deixar nela entrar, para dizer o que devo dizer.

Nossos corpos são diferentes porque nossas naturezas são diferentes. Quando olhamos para o céu e o tempo transmuta de sol para a chuva, quando os ventos se levantam e balançam as copas das árvores e fazem dançar suas folhas, vemos Exú dentro do tempo, fazendo linha com a força de Xangô, com a força de Oxum, com a força de Iansã. São muitos corpos que atravessam os tempos. Como são muitas temporalidades que atravessam os nossos corpos.

Exu é a força da natureza que está presente em tudo que permeia essa terra. Até as forças de orixá, do céu de Olorum, para entrar nessa terra tem que se desdobrar dentro de Exú. Oxum acontece dentro de Exú. A chuva chove dentro de Exú, o sol de Oxalá aquece dentro de Exú, o vento de Iansã brisa dentro de Exú. Exú é tudo o que emana, é tudo o que vibra. O chão em que pisamos é Exú. O chão que essa universidade constrói se concretando é feito em cima de Exú, mas ela não cultua Exú, ela o descultua. Tem que se dar muito nó na cabeça para entender o lírio de beleza que é Exú em sua complexidade. O pensamento horizontal da branquitude não consegue enviar e se deslocar para entender essas encruzilhadas de sabedoria que Exu é.

O meu pensamento não é monológico e neste manuscrito falam muitas vozes. E a maior parte dos recados dados pelos encantados foram através do Mestre Zé Pilintra. Ele dentre as entidades é a mais caluniada e em cada preconceito ele se livra com o seu bambeado. Por isso este texto é enviesado, mal formatado. Porque meu pensamento não

é encaixotado pelo olhar colonizado. Mas meu pensamento flui com meu corpo, por isso ele é como os batimentos cardíacos, como o respiro que nos liga com o fora. Nas ciências eurocentradas a teoria e a prática se deslocam. A teoria não conversa com o corpo, mesmo quando fala de corpo. O corpo se desloca, mas pensa que é só a mente.

Este texto tem um aprendizado da linha da Jurema para a universidade. Quem está doando este ensinamento são meus pajés ancestrais: Cabocla Jurema, Caboclo Rompe Mata, Caboclo Sete Flechas, Caboclo Pena Dourada, Caboclo Pena Branca, Caboclo Tupinambá, Caboclo Treme Terra, Caboclo Arranca Toco, Caboclo Gira Mundo, Mestra Mariana, Mestra Ritinha e Seu Zé Pilintra Juremeiro.

Os Caboclos vêm alertar a academia que os pesquisadores brancos vão estudar e visitar aldeias e territórios sem pedir autorização para os ancestrais locais. Mas esses ancestrais vingam a má educação de entrar em seus lugares sem pedir licença. Os ancestrais são quem fazem justiça. E quando esses brancos estão doentes mais do que já são, é porque mexeram com coisas que não pediram licença. Então a importância de se pedir licença aos ancestrais desses corpos cotistas é um ensinamento que a Encantaria da Jurema quer trazer nesse texto. Pedir licença é um ritual de iniciação.

Foram meus caboclos quem fizeram as linhas de comunicação com o povo Ye'kwana para que eu pudesse escrever nesse texto sobre eles. Mas os professores do Insikiran não sabem disso. Para pedir autorização eu fiz um ritual para os caboclos encantados do povo Ye'kwana. Como se pode falar de língua ou direito Ye'kwana sem pedir autorização aos seus ancestrais e sem haver cosmologia? Eu tive que fazer um ritual de permissão para adentrar os textos e saberes Ye'kwana.

Eu coloquei todos os TCC's dos Ye'kwana em um ritual que preparei para os caboclos. Eles foram colocados, junto com os nomes de cada um, em uma oferenda com alimentos, milho, coco, suco de jenipapo, é uma mistura de chás muito forte, contendo Artemísia, aroeira, arruda, barbatimão. Os caboclos foram até os ancestrais dos Ye'kwana, que já vinham ao meu terreiro, e conversaram, pediram licença para trazer as histórias do povo Ye'kwana para dentro do texto. E os caboclos foram lá falar com os ancestrais dos Ye'kwana para que esse corpo escrevesse sobre eles.

Porque nós nunca somos invasivos. Como nós não somos invasores nós nunca invadimos o espaço e o tempo dos outros, nunca invadimos nem desrespeitamos os lugares

onde temos o pisar dos nossos corpos. Agora é na universidade, onde nos ensinam o tempo todo a ter que pedir licença para se entrar nela, que se formam pesquisadores que não são educados a pedir licença para corpos cotistas como o meu para invadir seus tempos e territórios. É na universidade onde são formados pesquisadores que acham que pedir licença é apenas falar com o conselho de ética da universidade, formado por brancos e baseado apenas no que o pensamento monológico destruidor entende por “ética”, desde os gregos.

Os Caboclos da linha da Jurema estão dizendo para a universidade que é preciso pedir licença para entrar em seus territórios, e não transformar os lugares e os corpos da encantaria em objetos. Porque para esse corpo estão exigindo que ele peça licença para entrar na universidade a toda hora. Por isso eu tive o respeito e a dignidade de antes de começar a escrever pedir licença aos ancestrais dos Ye'kwana porque eles também pedem licença para entrarem no meu terreiro. Agora para a universidade eu não irei pedir licença para enviar este texto, porque foram vinte sete meses me exigindo que eu pedisse licença. Mas eu não vou pedir licença para quem nunca pediu licença para mim. Os encantados não precisam de código de ética porque eles não se submetem ao julgamento dos homens, eles estão aqui para julgar os homens. Os brancos são os que mais querem julgar, mas os encantados estão agora em fase de julgamento dos brancos.

Quantos alunos negros, indígenas, alunos de terreiro, defenderam seus trabalhos na universidade sem poder dizer o quanto foram estagnados, o quanto estavam sofredos e magoados. Mas os corpos deles falam, porque a violência vai marcando o corpo. As bancas de final de curso são o momento em que a violência é colocada na chave da tríade do pai, filho e espírito santo em uma encenação do julgamento final.

A tríade do fim do mundo (Deus, Pai e Espírito Santo) se replica na tríade no direito, do juiz, do advogado e do promotor. O mesmo se dá na academia e na tríade da academia: orientador, membro interno e membro externo. O júízo final vai julgar os pecados, o julgamento processual vai julgar os crimes, e a academia vai pegar os textos e julgar os erros de formatação, as fraquezas teóricas, a falta ou não de erudição acadêmica. O cristianismo tortura os corpos de seus fiéis para que eles atinjam o céu, assim como a academia faz com os estudantes antes de lhes dar os seus diplomas. E não dá para dizer

que a universidade é pluri se o sistema de banca e de avaliações é mono. Ele é baseado no sistema cristão, na transcendência monológica,

Esses são os crimes que a academia irá julgar na banca. Bispo já falou sobre isso com o que diz respeito à religião e o Estado. E eu acrescento aqui essa reflexão sobre a academia. Por isso meu corpo caboclo pergunta para a academia: quais são os crimes que eu cometi com este texto? Eu fui devidamente moldada, formatada pela universidade? Ou eu não estou formatada suficientemente pelas teorias da academia e não mereço o título de mestrado? Como a academia vê o resultado da formatação que ela tentou me enquadrar? Estou incluída? Integrada?

O Zé já viveu centenas de vidas então tudo que você quiser perguntar, o Zé irá saber. Mas como é possível que a academia entenda uma frase desse tipo? Como a academia poderá entender que Maria Padilha é dona do Tempo, que Tranca-Rua das Almas é o senhor dos destinos e que, sendo assim, habitando eles o meu corpo, são eles também os donos do tempo e da forma desse trabalho? Precisurei passar pelo Conselho de Ética da universidade para ser autorizada a citar meus mestres e mestras da encantaria?

Porque eu não aceito essa formatação que eu digo que meu texto vai varrer a universidade com a vassoura dos Erês, com a vassoura dos Gaviões que são evocados pelos Ye'kwana para limpar o chão das suas ättä (casas) e retirar os Odoshankomo (seres predadores de Odosha). Porque eu tenho o Pai Tranca-Rua na frente. Eu tenho Maria Padilha na frente. Todos os meus Exú percorreram o texto de ponta a ponta, avaliando a altura e a intenção de cada uma das palavras contidas nele e depois foram para a porta do texto vigiar as intenções de quem o adentra.

Exús e Pomba-Gira, estão sempre assentados na porta, nas entradas do terreiro. Eles são os guardiões da entrada, porém antes de se assentarem na entrada eles percorrem todo o terreiro para garantir que o território está seguro. A mesma coisa acontece nesse texto. Todos os meus Exús e Pomba-Giras percorreram todo este texto-terreiro para verificar se ele estava seguro e se ele poderia ser enviado. E agora eles ficarão guardando a entrada desse texto como seus vigias. Neste texto estão as linhas das Pomba-Giras Maria Padilha das Almas, Maria Navalha, Dona Rosa Caveira, Maria Mulambo, Maria Farrapo do Cemitério, Maria Quitéria, Dona Rosa Menina, Dona Sete Catacumba, Pomba-Gira Rainha das Sete Encruzilhadas, Pomba-Gira Rainha do cemitério, Pomba-Gira Rainha do Cruzeiro

das Almas, Pomba-Gira Cigana da Encruzilhada, e nas Linhas dos Exus quem está atuando na defesa de entrada desse texto são Exu Tranca Rua das Almas, Exu Caveira, Exu Tata Caveira, Exu Mangueira, Exu Tiriri, Exu Cobra, Exu Marabô, Exu Sapo, Exu Morcego, Exu Tranca Rua de Embaré, Exu Sete Encruzilhada, Exu Veludo. São estas as minhas grandes “referências bibliográficas”. São eles os que guardam a porta da encantaria do meu terreiro e são eles os que estão assentados na porta deste texto para guardarem a entrada.

As epistemologias da encantaria apresentada neste texto defende a tese de que a universidade e o conhecimento acadêmico não irão estar à altura da régua da dignidade de receber e de entender os povos indígenas, quilombolas e de terreiros, se não deixar de lado a sua posição superior de se segurar na chave de uma única natureza humana (ancorada na ciência) que é relativa apenas no que tem de variações linguísticas ou culturais e que deve ser avaliada na economia do saber a partir da transcendência, do endividamento e do individualismo.

É preciso introduzir no ambiente acadêmico a lógica da dádiva, do dar e receber, da reciprocidade que não se submete à lógica na qual o acadêmico é apenas mais um número. Essa reciprocidade não é acolhida, não é inclusão, não é relativização. É o reconhecimento de que as cotas trouxeram para as universidades corpos diferentes. E esse reconhecimento de que esses corpos são diferentes deve ser levado às últimas consequências.

Os direitos linguísticos, a educação intercultural, se traveste de “dádiva”, compensação, mitigação, ou pode até mesmo falar que é “uma dívida histórica” para com os povos negros e indígenas. No entanto, quando vemos na prática, as relações reproduzidas nessas leis e práticas educativas continua sendo a da violência e do endividamento dos corpos discentes negros e indígenas.

Quem entende de dádiva e de dívida é Exú. Se a universidade acha que o capitalismo é o único sistema da dívida, verá como Exú cobra suas dívidas. Ele cobra muito porque é mais generoso que qualquer um, porque a sua régua de justiça é outra. Esse sistema educacional deve aos povos indígenas, deve aos povos quilombolas e de terreiro. No sistema educacional inclusivo, as ações afirmativas são medidas compensatórias, mitigadoras, que fazem pairar sobre esses corpos cotistas mais uma forma de endividamento. Você foi “incluído”, só que contraiu mais uma dívida, porque você deve aprender a falar de forma monológica e isso para esses corpos é uma forma de morte.

A dívida que a universidade tem com os povos negros e indígenas é Exú quem vai cobrar. Exús e Pomba-Gira são os maiores cobradores de dívidas e são os maiores dadivosos. Eles não veem corpos racializados. Se os brancos estivessem sendo aqueles que passassem por todos esses processos de violência e injustiça que os povos negros e indígenas passaram, Exú estaria lá para defender eles. Mas foram os brancos que praticaram e ainda praticam essas violências e são eles que estão devendo. Então Exú vai cobrar.

A balança de Xangô está pesando é para os brancos, é para as universidades, não é para os cotistas. E Exú e Pomba-Gira vão entrar agora nas universidades para cobrar aqueles que estão devendo. Vai cobrar e vai derrubar as máscaras. A universidade não é cura. É câncer. E este texto vai demonstrar que as universidades não podem encontrar a cura do câncer porque ela é o câncer. Então Exú e Pomba-Gira vão mostrar que essa instituição é um câncer para poderem conseguir entender, conseguir ver e assim se dispor a se curar.

É agora o momento em que Exú e Pomba-Gira vão cobrar. É Xangô quem irá cobrar essas universidades, porque essa balança está desigual há muito tempo e as universidades tratam os povos indígenas como se eles estivessem devendo, e essas instituições fossem dadivosas que vão ajudar, conceder um diploma, um título de mestrado. É preciso refletir sobre essas relações, porque na justiça da intenção e do espelhamento que é a justiça da Xangô, levada e trazida por Exú e Pomba-Gira, são os brancos e suas instituições que criaram a lógica da dívida, eles não entendem de dádiva e, por isso, quando mais tentam endividar o povo da encantaria, eles foram, ao longo de todos esses séculos de opressão, os que mais adquiriram dívidas. E Exú e Pomba-Gira avisam que foi chegada a hora da cobrança. E que o pagamento não vai ser feito com tolerância ou inclusão; o pagamento vai ser feito através do espelhamento das intenções, pela precaução e pela dádiva.

Exú está medindo a régua de intenção da academia. Meu texto é uma régua de Tranca-Rua dentro das universidades. A leitura de cada um vai ser definida pela régua de sua própria intenção que estará relacionada com o tipo de corpo que se tem. Meu texto irá vingar cada corpo dos meus ancestrais que tiveram suas gargantas cortadas violentamente sem o direito de ter nem a voz nem os corpos ouvidos. É isso que os meus ancestrais me pedem, desde que nasci, essa devolutiva, esse retorno, porque muitos precisam ouvir. Os

brancos não gostam da escrita? Então irei fazer esse ebó na escrita. Se o branco gosta de dar letra na pele de madeira de papel, então vamos colocar letras para os brancos no papel. É o capitalismo que condiciona essas doenças todas continuarem acontecendo. Por isso eu falo de classe e de preconceito de classe. Só existem oprimidos e opressores porque existe dívida.

Este texto não é vingança, mas é a devolução na linha do que ensina a epistemologia de Exú. Estamos devolvendo, não é vingança, é devolução de tudo o que esse sistema colonialista implantou nesses povos. Estamos começando pela UFRR, pelos corpos dos Ye'kwana. Seus ancestrais estão cobrando a UFRR, e meu corpo está cobrando a FURG. Este texto vai começar a cobrar pelos dois extremos. Porque Exú tem linhas que ninguém vai entender. Então esta cosmologia está cobrando primeiro os dois extremos, porque as viradas e as linhas de Exú são muitas.

E Mestre Zé Pilintra em sua fala relatou que já presenciou muitos de seus filhos de mãos amarradas. Toda essa violência que está aí, Zé Pilintra passou, viu seus filhos chorarem e passarem muita dor. Por isso Zé Pilintra traz tanto amor para esse mundo. Porque ele conhece a dor mais do que ninguém. Ele conhece o sofrimento, porque ele sofreu vendo tantas dores em partires de seus filhos desse mundo. Muita dor Zé Pilintra já passou vendo seus filhos sofrendo nas mãos de quem se diz ser doutor.

Você acha que os Eguns do Cativoiro não estão aqui neste texto, pedindo justiça? Eles estão aqui para dizer que os seus descendentes continuam no cativoiro, com novas roupagens. Zé Pilintra sofre demais, vendo seus filhos sangrando sem limites porque prenderam tudo, até seus deuses e adorações. Quem são os autores da academia diante de tantas almas, diante de tantos Eguns, que não partiram para tais mundos porque ainda carregam o peso da lança do colonialismo em suas almas mesmo depois de partirem dos seus corpos? Isso é nítido.

Os Eguns da escravidão existem, eles se manifestaram em meu terreiro na linha das almas dos Preto-velhos e enquanto preparava essa fala, e mandaram estas mensagens para quem me escuta. Assim disse um Egun de uma ama de Leite: “Cordas nos pescoços, meus filhos nasceram e eu tive que os abandonar para cuidar dos filhos dos outros é muita grande dor”. Em seguida, assim disse outro: “É preciso ser reavivada a imagem e o simbolismo da dor, porque já silenciaram já não falam mais das dores que os

negros e os indígenas passaram aqui. Trocaram o nome dores por inclusão, mas as almas sofrem e ainda estão com muita dor. Esqueceram agora estão entrando em um momento de silenciamento maior como se a inclusão apagasse essa mancha, essa ferida, essa cicatriz que não sara ela e cada dia fica pior”.

O mundo espiritual está desajustado. Por isso que a guerra espiritual é contra esse povo porque no mundo espiritual tem muita gente ainda flagelada com suas almas que partiram dessa forma e estão com âncoras do capitalismo, estão com âncoras do colonialismo, porque eles afetaram o mundo espiritual e nós estamos aqui para dizer que vamos organizar, vamos flechar e vamos derrubar esse bando de colonos. E será com esses Eguns que serão invocados os Eguns do Cativo, com os Eguns indígenas.

A universidade faz com os corpos dos encantados o que as gaiolas fazem com os passarinhos. Querem fazer os povos territorializados cantarem, mas os prendem no confinamento de seus conceitos e do tempo capitalista. A universidade continua reproduzindo o ambiente de cativo no qual submetia os seus ancestrais, e agora submete seus filhos de forma moderna e mais sofisticada.

O capitalismo demoniza as religiões de matriz africana por causa do sacrifício. Mas o capitalismo é o grande senhor que se alimentou por séculos e ainda se alimenta do sangue dos povos indígenas e dos povos negros. Eles arrancavam sangue dos pés dos povos indígenas, dos povos negros, para que eles não fugissem e trabalhassem. O capitalismo é uma grande máquina ritual que se alimenta do sangue dos povos que hoje a universidade diz que quer incluir.

A tolerância é a máscara que encobre as más intenções. Exu sempre irá te confrontar com seus conceitos, para saber se eles realmente estão à altura. A decolonialidade e a interculturalidade se propõem a receber esses corpos e a fazer uma encruzilhada que não fazem. A verdadeira intenção não é a de entrar no mundo do cotista. É a de trazer o cotista para dentro do seu mundo, desenraizando de seus mundos e de seus textos. A intenção dele é desenraizar o cotista, mas essa intenção se reveste da máscara da tolerância e se transforma em palavras como: “eu quero te ajudar a você pensar o quanto você é desenraizado e que eu estou contigo, indo me desenraizar com você”. A intenção

dele é desenraizar, mas ele diz que está enraizando. Enquanto a intenção é desenraizar, a política da tolerância máscara dizendo que está enraizando.

No discurso e na escrita os pesquisadores e professores decoloniais e interculturais dizem que querem incluir os povos indígenas, mas nas intenções eles estão repetindo o colonialismo, porque praticam uma política da tolerância. Não tem como ser pluri sendo cristão porque o cristão é inerente ao mono.

Os professores das licenciaturas interculturais indígenas possuem corpos mono. Embora falseiem a ideia de que são pluris e desconstituídos, no seus íntimos e em todas as suas artes corporais eles são monos. E é muito difícil se relacionar com os corpos indígenas que são pluri. Então tem que se fazer uma desmecanização corpórea do ocidente. Não adianta tentar dizer que a mente está sendo decolonial, mas o corpo no seu íntimo e automático funciona na mecanicidade do colonialismo e isso tem que ser desfeito no corpo.

Não adianta ser só na mente, porque você reproduz automaticamente a violência daquilo que você diz que não está reproduzindo. Então é necessário que isso seja desconstruído no corpo, esses professores decoloniais e essas licenciaturas interculturais têm que passar por um processo de descolonização corpórea para poder dar aula para os povos indígenas. Os Ye'kwana são lindíssimos, possuem histórias e cosmologias profundas, mas os TCC's têm a cara dos professores e não dos indígenas (e isso é recado de Maria Padilha neste texto).

As políticas linguísticas praticadas nas universidades são monológicas. Mesmo que a linguística fale de muitas línguas, ela não entende da linguagem do corpo, da linguagem dos encantados e da linguagem das intenções. Os negros e indígenas entram nas universidades com seus corpos praticando a epistemologia da dádiva, e o ensino monológico e monolinguístico (inclusive o travestido de plurilinguístico) impõe lógica da dívida.

Ao cruzar a porta estreita do castelo da universidade você se torna um devedor de fichamentos, devedor de leituras, devedor de tempo, devedor de produtos e de ações que incidem nos corpos e causam adoecimento, mas que são lidas apenas numa chave "intelectual". Então violência passa a ser chamada de "processo" e "superação"; ou "fracasso", para o caso dos corpos que não se subordinam a esse modelo.

Eu não vou deixar que a universidade ataque meu corpo e diga que eu preciso me desterritorializar e retirar do meu texto o barro da minha infância e o chão do meu terreiro para ser agraciada com um título de mestre e me tornar “mão-de-obra” qualificada.

Esse texto deu voz ao direito linguístico do meu corpo que é o atravessamento de vários encantados que se cruzam nesse texto, como é também o terreiro onde habito que é uma encruzilhada de saberes e força. Meu texto não poderia ser diferente do que é o meu corpo e o meu terreiro: contracolonial. Os decoloniais fazem um ilusionismo das palavras, mas nós contracoloniais estamos mostrando que esse ilusionismo na frente de Exú e Pomba-gira é derrubado.

Minha encantaria não estava deixando-me escrever um texto em que eles não estivessem dentro dele. E ao escrever essas linhas me pego pensando nos tantos casos de “fracasso” de acadêmicos indígenas e chego à conclusão que é a universidade que fracassa todo dia quando não permite que esses acadêmicos indígenas entrem com seu corpo realmente nas universidades.

Essa inclusão que vê nos corpos características fenotípicas e que é o que assenta a lei de cotas, continua não vendo corpo, porque vê corpos racializados onde existem corpos ancestralizados, enraizados, como os corpos indígenas (e negros, e “caboclos” como o meu) são. A universidade fracassa porque, sendo o espaço das “belas letras”, não é capaz de ler os corpos dos que nela adentram (e aqui incluirei também os corpos dos brancos e de todos que vivem no ambiente adoecido da academia).

Para os povos indígenas, o corpo é lugar de muitas transformações, mas quando chegam na escola, o corpo passa a ser violado pelo tempo escolar, pela fragmentação do conhecimento, pela disciplinarização dos corpos. E isso continua acontecendo nas licenciaturas interculturais, por mais que tenham um calendário “diferenciado”.

Não adianta os acadêmicos indígenas terem um “tempo comunitário” se esse tempo continua sendo artificial e pautado por metodologias e teorias colonialistas, se os professores não se disporem a aprenderem com o corpo e se territorializando nos territórios indígenas e não apenas fazendo visitas em assembleias. Os professores devem ser educados corporalmente em experiências longas de transformação dos seus corpos, para serem minimamente capazes de auxiliar os povos indígenas nessa tradução de

mundos que a universidade diz estar aberta a aceitar dentro de seus muros. É preciso que esses muros sejam derrubados e que a roça entre para dentro das universidades.

O exu te dá linha de aprendizado, não de finalidade. Não existe relação de causa e efeito. Mas de intencionalidade. Por isso eu trago Exú e Pomba-Gira e encantaria para dentro das universidades. Os povos indígenas precisam se reunir, precisam invocar a ancestralidade deles para entrar dentro da academia e curar esse povo adoecido. Os povos indígenas têm que fazer isso para mostrar para os brancos que eles estão doentes, são eles precisam aprender muito mais, eles precisam ir para escola da floresta, antes de querer ensinar aos indígenas alguma coisa. Tem que se incentivar as universidades da floresta.

A filosofia do Exú é sempre a de fazer equilíbrio e o eixo central do equilíbrio, que está relacionado às intenções. Como nas ättä Ye'kwana, a intenção é o poste central da casa de Exú. À dualidade do cartesianismo eu oponho à dualidade do conceito de intenção. Essa intenção de que falam os Exús não é a do ditado popular que diz que “de boa intenção o inferno está cheio”. Os eurocristãos usam esse ditado distorcido porque não entendem de intenção e escondem as suas nas máscaras da tolerância, da fraternidade e do amor cristãos. A intenção é a grande cobra central da casa redonda do Exú, como tem a cobra no poste da casa central Ye'kwana, que conecta as pessoas ao cosmos.

A terra tem um campo magnético. Nós também temos o nosso. Quando eu estou com raiva de você e digo o contrário. Minha verdadeira intenção com você é raiva, mas eu falo que está tudo bem, que nós nos acertamos. Diz que vamos ser amigos, mas a intenção permanece raiva. Só que essa palavra ela cai no chão, ela é morta e máscara cai e ela é morta. E a intenção ela atravessa o campo magnético de um e assenta no campo magnético do outro. Porque ela intencionou direcionado a você. Então as intenções ficam depositadas nos campos magnéticos de cada corpo. Porque todo corpo tem campo magnético e o maior é essa grande terra e isso está validado pela “ciência”, então isso o branco já disse.

A intenção é aquela em que você aprende que tudo está conectado, quando seus pés estão na terra, quando seu corpo sabe qual é a data em que você vai ter que plantar o feijão, o arroz, o tomate, de acordo com o tempo, de acordo com a lua. Então intenção é estar conectado. O corpo está tendo todos esses saberes. A terra está falando com o corpo e dizendo “tal filho meu pede feijão e quando a lua estiver assim vai brotar no melhor

nível”. Conexão do corpo com a terra, a intenção da terra fala com o corpo o tempo inteiro, mas ela não fala para a mente.

Por isso que o pensamento dos povos indígenas não é doente, porque eles falam com a terra e a terra fala com seus corpos, seus corpos falam com a terra porque eles sabem a linguagem dos corpos, que é o barro. No pensamento não tem barro, então ele não pode falar com a terra.

Por isso a separação da ação do pensamento é mascaramento e desvio de intenção. E isso não passa na régua de Xangô e por isso a justiça de Exú é outra. O corpo indígena é barro e o barro é o que sintoniza a cabeça. A terra sintoniza o corpo e o corpo sintoniza a mente. Mas a ciência quer tomar o caminho contrário. Querem sintonizar o corpo através das teorias do campo mental. Isso explica tantas doenças ocasionadas pela academia e pelo capitalismo. Quando os Ye'kwana constroem suas casas, eles cobrem todos os seus corpos também com barro. Eles sabem que essa é a conexão com o que se deve intencional e pensar, mas a escola diz que eles devem seguir um outro caminho.

O corpo da encantaria é barro e o barro é o que dita o que vai se assentar no pensamento, e não o contrário. Essa é a teoria da intenção que as epistemologias da encantaria apresentam para a academia. O campo da terra (barro) sintoniza (intenciona) o corpo que sintoniza (intenciona) a mente. E tudo que não está sintonizado com o corpo é máscara. E o que Exu faz é dizer que o colonialista tem o corpo colonizado e pode ter a sua mente dizendo que está descolonizada, por isso a violência continua sempre sendo feita através do corpo.

Máscara é aquilo que está dissociado do corpo (barro) e da terra. E isso é a sociedade sincrética, que é produto do colonialismo. E a universidade, que é produto e produtora da monologia colonialista, é também um instituição sincrética que esconde muito bem as suas intenções, mas que agora Exú e Pomba-Gira mandaram dizer que irão derrubar todas essas máscaras.

Exú nunca julga, Exú sempre testa. Como o Exú testa? É a partir de como você responde a Exú que ele borda os seus caminhos. Exú julga a sua intenção com o outro. Não no sentido moral, mas no da intenção corporal. Esse é o segredo de Exú. Ele te testa. Se você não passar no teste, Exu desfaz a linha e muda para a linha que está onde você vibra. Exu ensina o amor-próprio e o amor ao outro. Só recebe caminhos bons quem ama o outro.

Intencionar no corpo o que você quer para o outro. Isso é bem diferente do amor ao próximo porque não é um amor tolerante, é o amor da precaução e da intenção para com o outro.

Exú fica no campo da intenção. Ela é uma pedagogia da intenção e do amor. Porque Exú é doação. É ele quem leva essa linha da “dadivação” dada por exu sãos as Pomba-Gira, que são mestras no acolhimento. As Pomba-Giras tem muito a ensinar às universidades sobre acolhimento. Cristão acha que amor ao próximo é levar a palavra, como fazem missionários nas igrejas e professores nas universidades.

Exú muda as linhas o tempo todo, não porque ele faz o bem e faz o mal, mas porque ele te dá uma linha e quando vê que ela tem na frente algo ruim ele te tira essa linha. Ele pode esperar ao máximo para te tirar dessa linha, para que a aprendizagem chegue a você e para que a justiça do espelhamento retorne com mais força. Mas o espelhamento não é uma justiça como a dos brancos que divide o “bem” contra o “mal”. Ela não é transcendental, não divide quem está à esquerda ou à direita.

A mesma coisa que Exú condena ele pode deixar no seu caminho. Uma linha ruim pode fazer caminho para uma linha boa e o bem e o mal se complementam. A linha ruim pode te encaminhar para uma linha boa e uma linha boa pode te encaminhar para uma linha ruim. As universidades têm se proposto a ser uma linha ruim de adoecimento na vida das pessoas. Como criar boas linhas (de vida e de afeto) aos estudantes cotistas?

Esses corpos vêm para a universidade, aprendem uma outra língua, se submetem a sentar numa cadeira e passar por processos que são violentos em sua constituição, mas os professores não se dispõem a traduzir os saberes desses alunos a partir do corpo, a partir da experiência de viver como esses indígenas vivem, na riqueza do dia a dia e da experiência de sair de sua epistemologia que os desliga de forma radical com a natureza, o cosmos e a ancestralidade. Como disse minha mãe Maria Padilha das Almas, nós corpos negros, indígenas e caboclos vemos deus em tudo, em todos os materiais, e um livro representa uma multiplicidade de futuros através dos quais se pode fazer novas linhas de caminhos.

O corpo é presença e os povos indígenas, povos quilombolas e povos de terreiro têm presença. Nós estamos presentes na terra, no corpo da encantaria, mas o saber

sintético prende os brancos no seu próprio campo de abstrações mentais desterritorializadas.

A minha encantaria pediu que eu falasse sobre o que Exú entende por intenção e sobre colonialistas com intenções e máscaras. À comparação feita por Franz Fanon de que a branquitude é constituída por “máscaras” é complementada por Padilha e a epistemologia dos exus e Pomba-Giras na qual a intenção não deve ser encoberta pelas máscaras do colonialismo da política da inclusão e da tolerância. Bispo dizia que não queria ser incluído, mas queria confluir. Eu digo que não quero ser incluída, porque a inclusão de hoje é a integração de ontem.

O corpo é mais importante do que a mente. Mas os professores mono, que dizem que são pluri, estão trazendo os povos indígenas, que são pluri, para a universidade para se submeter ao mono. Por isso não é possível uma aliança entre contracoloniais e professores brancos decoloniais, como sugeriu José Jorge de Carvalho. É antes necessário que os brancos decoloniais aprendam com o corpo com os contracoloniais. Não basta “decolonializar” ou “interculturalizar” mentes docentes brancos. É preciso contracolonizar esses corpos a partir do desmascaramento do que aparece como “boas intenções”.

O ensino universitário pensa em poder empoderar os corpos das mulheres cotistas, mas não se cura uma doença com outra doença. Uma ideia doente não pode ser combatida com outra ideia vinda da mesma sociedade doente. O feminismo de certa elite universitária multicultural é colonial quando ele imagina que pode empoderar mulheres negras e indígenas com “letramento”, conceitos acadêmicos ou diplomas, porque quem empodera os corpos das mulheres indígenas e negras são os encantados, não a academia.

Esse feminismo acadêmico, quando olha para um corpo caboclo como o meu, vê uma pessoa sem voz, oprimida, que a “tomada de consciência” de gênero e as leituras acadêmicas devem salvar. Mas como posso ser dominada por alguém, se tenho Maria Padilha assentada no meu corpo e ela é a dona dos portais da energia feminina e dos fios que tecem os caminhos dos homens? Como posso ser vista como alguém que não é capaz? Que não tem força? Que precisa se desligar do plurilinguismo do seu corpo para adentrar no monolinguismo da escrita acadêmica para ter algum empoderamento?

Vejo no feminismo das mulheres brancas muitas vezes a manifestação da insegurança de pessoas monos, repetindo o mesmo vírus mono e enquadrador do

machismo, projetando relações patriarcais e de poder em todos os lugares como mecanismo fácil de se negar a acessar o mundo do outro e, assim, poder desrespeitá-lo e invadi-lo.

Para demonstrar que também sei falar e tenho teorias de gênero, cito seu Zé, que foi o mestre que me ditou a maior parte dos ensinamentos deste texto. Não poderia ser outro encantado a falar no texto que não o Seu Zé. Ele é o defensor dos oprimidos, ele é quem envia os caminhos para ser o grande contracolonial. Mas seu Zé é também um encantado muito caluniado. Mesmo nas casas de terreiro, ele é, algumas vezes, caluniado como o malandro, que é machista e mulherengo. Então Zé quer aproveitar este texto para ensinar a academia um outro feminismo.

O Seu Zé trabalha sempre para Pomba-Gira. Ele pode ser interpretado como uma entidade machista quando diz, como no começo do texto, que escolhe as mulheres que pedem em casamento. Mas na verdade, ele é um prestador de serviços à Pomba-Gira, e é, acima de tudo, aquele encantado que ensina e corporifica o melhor tratamento que pode ser dado para as mulheres. Por isso, quem conhece seu Zé Pilintra, não quer sair de perto dele.

As mulheres se apaixonam pelo seu modo cortês, sábio, engraçado e cuidadoso de cuidar de suas filhas. Os homens não querem sair de perto, porque ele os ensina como eles devem tratar as mulheres e a si próprios. Sem moralismo ou formalismo, porque Zé é o anticolonialismo. Então as voltas que o pensamento de Exú dá, revelando os vários lados das coisas, é de uma complexidade que corpos monológicos e eurocristãos não são capazes de alcançar. Os monos só conseguem ver uma volta (no binarismo entre bem e mal). Por isso eu digo que essa dissertação está subindo abismo e irá enfeitiçar as universidades e irá cobrar e irá retirar as máscaras de enganador. Zé Pilintra é doutor em ser pai, doutor em ser amigo, doutor em ser cuidador. Porque Zé Pilintra faz tudo com muita maestria e com muito amor. E a maestria do afeto de Zé Pilintra é a maestria manifestada nos cuidados diários. E Zé Pilintra é cura para as paixões tristes e os maus sentimentos

Meus conceitos não vêm do mundo dos humanos que é Aiyê, mas de Orum que é o Céu dos Orixás. Eu os aprendo no corpo através dos Exús e das Pomba-Giras que trazem as linhas, as energias e os ensinamentos dos Orixás para o meu terreiro.

O que é a universidade hoje depois das cotas? Será que a crise da universidade é decorrente tão somente da falta de verbas? Ou será decorrente da entrada de cotistas que

não alcançam excelência acadêmica ou não cumprem prazos? Ou será que é decorrente da proliferação de faculdades privadas e mercantilizadas? Nas análises falam muito em uma crise da universidade, do conhecimento, e o que podemos atestar hoje é que as universidades já não têm mais o prestígio que tinham e ele não se perdeu porque os cotistas entraram na universidade. Então eu respondo que a evasão escolar é resultado da feitiçaria que os povos dominados voltaram contra as universidades.

Todos os problemas das universidades hoje, são macroeconômicos, mas também são bloqueios dos ancestrais. Esse é um recado do meu pai Tranca-Rua das Almas. Enquanto as universidades bloquearem os corpos dos filhos de Tranca-Rua de entrarem com dignidade nesse espaço, as universidades vão ver o que é reversão das relações de poder na decadência de suas estruturas não só administrativas ou arquitetônicas, mas no prestígio que as suas “belas letras” têm. Essa feitiçaria está em curso porque esses corpos que adentraram após as cotas das universidades não se sentem completos nela. Não porque eles não alcançam as exigências da produtividade ou do tempo acadêmico. Essa cultura livresca de conceitos estrangeiros que não fazem parte da nossa realidade ela está em xeque porque ela é desenraizada.

Então a opção das camadas mais pobres pelas faculdades particulares, mesmo sobrando vagas nas federais (algo que também já é realidade entre os povos indígenas em Roraima) se dá não somente porque eles vão em busca de um ensino mais fácil ou não apenas porque não possuem condições de se dedicar a uma universidade em turno diurno porque estão submetidas ao mundo do trabalho. Ela se dá porque a universidade e os seus conceitos são desenraizados da nossa realidade.

Então, essa realidade desterritorializada do capital faz com que, já que a universidade não dá espaço para que esses povos se encontrem com seus corpos dentro dela, não reste alternativa senão a de se voltar para essa formação que é uma variação mais acessível da formação assimilacionista da universidade, para vir a ser uma mão de obra técnica no mercado de trabalho. Se tem uma coisa que as universidades estão ensinando aos povos indígenas e de terreiro é sobre a universalidade da monologia não somente no mundo social, mas nas metodologias de ensino praticado até mesmo nas suas vertentes mais “críticas”. Crítica não irá salvar os povos indígenas, e sim feitiçaria e encantaria.

Os povos indígenas, na universidade, veem a reprodução do que eles por séculos sabem ser a realidade dos brancos: a dívida. Eu estou falando da universidade, mas eu quero deixar claro que o câncer que desencadeou os tumores que assolam o conhecimento na universidade é o capitalismo. Eu quero dizer que sempre quando eu falo de universidade a seta maior é contra o capitalismo.

Os povos afropindorâmicos querem aliança com a universidade. Durante toda a história da colonização os povos indígenas e negros foram levados a crer que dívida é dívida. Então a encantaria irá mostrar para a universidade a teoria do inadividamento e da feitiçaria que cobra, via intenção e espelhamento, o que a universidade deve.

A universidade não pode ser curral. E o intercultural é curral. A universidade tem que se territorializar. Para se territorializar a universidade tem que levar os povos indígenas e seu território coletivo para dentro. Eles têm que estar dentro da universidade, eles têm que ocupar aquilo ali. Vocês acham que universidade ocupada agora tem muitos negros, muitos indígenas? Não, é preciso entrar muito mais. Porque não é só o mestre ou um tradutor quem irão resolver os problemas. É preciso que a universidade deixe de ser concreto e vire território e barro onde os corpos se fazem, e não um mecanismo sintético de tortura onde os corpos são domesticados para bem servir ao capitalismo cognitivo.

É a presença cotidiana desses corpos-território, desses corpos-terreiro, refazendo a universidade por dentro, transformando a universidade numa grande roça, numa grande capoeira. Eles vão roçar e vão plantar de uma outra maneira o conhecimento. Então eles têm que estar presentes. É preciso que as universidades possuam muito mais estrutura, para que esses acadêmicos possam se alojar em coletivos e em conformidade com suas temporalidades que são diversas de acordo com cada povo.

É o capoeirar que vai fazer isso brotar de forma que as pessoas encontrem o caminho de amar. E a universidade tem que ir para dentro dos territórios, não só para passear. Por isso estou dizendo neste texto que nenhum dos professores do Insikiran que orientaram viveram por longos períodos com eles no território. Não é possível viver através do corpo a experiência de se conectar com a terra ancestral desses povos se não for através de uma longa imersão. Ir passear ou ir para alguma assembleia ou acompanhamento pedagógico não traz para o corpo o deslocamento e a contracolonização que ele precisa. Por isso a assimilação continua travestida de inclusão. E assimilando os Ye'kwana num

quadrado da formatação que a ciência julga ser o padrão, que os acadêmicos desse povo se veem sem voz e sem capacidade de expressar de maneira adequada a riqueza do seu pensamento. Por isso seus trabalhos são mal-acabados, mal formatados e o leitor que não os conhece tem dificuldade de entender algo sobre quem escreve e sobre seu povo.

A epistemologia da encantaria, na linha do Mestre Zé Pilintra das encruzilhadas, da malandragem, quer dizer para a academia que ela não precisa do conhecimento crítico ou engajado. O que a academia precisa é do enviesado, do gingado, no lugar do engajado ou do teorizado.

A encantaria quer falar para a universidade. Ela quer ensinar o que é ser contracolonial e foi esse o caminho que Exú me deu para eu pensar os Ye'kwana e seus direitos linguísticos. E como a ciência não serve se não for para ajudar a nos pensar, esse foi o caminho que eu encontrei para entender e apresentar a ciência do meu terreiro, "Casa das Folhas". Neste texto fiz confluir o conceito de intenção proposto pelos encantados da academia e o conceito de linha e sobre o papel e o corpo, dos Ye'kwana.

Meu pensamento não é de fronteira, de borda. Estou falando de encruzilhada porque meu corpo é encruzilhada de encantaria. Fronteira é limiar de um estado para o outro e encruzilhada não tem fronteiras e, sim, várias linhas.

Quando finalizava este texto e organizava as falas que minha encantaria pediu para semear neste texto, fui para a casa do Exú de meu terreiro para pedir sabedoria e direcionamento. Meu Pai Tranca-Rua das Almas me disse para acender velas de sete dias ligadas às cores e aos Orixás. E para finalizar o texto desta dissertação, Tranca-Rua me disse que meu texto irá ser entregue com a lança de ogum, com machado de Xangô, com os raios, fogos e os ventos de Iansã para abrir uma nova percepção do plurilinguismo dos corpos destes cotistas, deste povo negro e indígena e caboclo.

Depois Exú irá trazer Iemanjá para a grande mãe segure e expanda o pensamento. Ela que é dona do grande mar de pensamento da humanidade. Então virá Iemanjá através dessas palavras que os Orixás guerreiros abriram caminho. Sinta, caro leitor, a força do mar de Iemanjá, e sinta depois dessa expansão de consciência a Mãe Oxum trazendo o amor o brilho da beleza da vida e permita esse processo de alteridade, desenvolvendo uma pedagogia do afeto e do cuidado.

Depois virá a força de meu Pai Oxossi, Orixá das matas. Oxossi vai ajudar “sementear” esse território, vai “farturar” com toda a encantaria para contracolonizar as palavras coloniais dentro do seu cerne. Sementear e farturar para transformar a universidade numa grande roça, assim como a simbologia das roças Ye’kwana e assim como o terreiro funciona nesse roçar dentro da dança das forças dos orixás.

No dia que entreguei esta dissertação, meu Pai Xangô veio em terra para dançar e comemorar a justiça que irá fazer por àqueles que foram mortos e assimilados pelo colonialismo. Como eu poderia entregar essa dissertação sem meu Pai Xangô vir dançar no meu terreiro? E como a CAPES ou o CNPQ ou a ABNT irão ser capaz de entender isso?

A primeira teoria que as epistemologias das encantaria trazem para a academia é a das linhas. Isso conflui com que vimos sobre a noção de linhas (wadeekui) dos Ye’kwana. Então meu trabalho não é autobiográfico, ou é classificável nos moldes acadêmicos convencionais. O trabalho dos Exú e Pomba-Gira nas linhas tem sua metodologia para construir caminho. Ele se dá pela replicação de realidade de linhas, pode ser por espelhamento, desdobramentos, desbordamento. Às vezes é pelo “bordamento”, pelo “desvioamento”, pelo “enviesamentos”, as vezes é pelo “cortamento” ou pelo “descortamento”. Esta é a metodologia de Exú na construção do caminho. Então quando Exú te fala alguma coisa, não é uma regra que ele te dá, mas uma linha que pode ser mudada logo adiante. E isso não é falsidade. Isso é cheque mate de Exú.

Os caboclos estão nesse texto com suas flechas. Estarão aqui com as suas linhas da cura, mas, antes, adentrarão com a linha das flechas. Os jejuns que preciso fazer para evocar os caboclos em meu corpo são um modo de escrita que estará presente neste texto, porque minha dedicação aos caboclos e aos pajés encantados é o que sustenta a linha da minha escrita. Também é o que me permite mexer com as folhas, porque sem caboclos, sem pajés, não há trabalhos de folhas, não há trabalhos de palavras.

Exú percorreu todo o texto e ver se cada palavra tem um alinhamento dentro da régua da justiça de Exú. E o Exú foi construindo junto a Pomba-Gira essas linhas do texto. Depois esse texto passou pelo ritual de Amanci e esse texto foi defumado com folha de Guiné. Foi passado folha de Guiné em todo o texto. E uma linha de futuro foi criada para ele. Depois de passar a folha de Guiné esse texto tem uma linha que será ativada no futuro, para que venha um banho de Alfazema. Ele vai se reatualizar pelo banho de alfazema,

porque Padilha gosta de trabalhar com os cheiros. E Maria Padilha tem a alfazema para purificação, para trazer espaço, abertura para se receber uma nova consciência; mas antes disse que esse texto todo está defumado com as folhas de Guiné. Padilha traz essências para todos os lugares e não seria para um texto que ela não iria colocar essências. Então eu estou colocando a essência de Guiné em todo esse texto para depois borrifar, vaporar, pela força de Padilha Alfazema, para poder dar um novo tipo de consciência.

Na minha infância, a gente tinha uma roça em uma região que tinha muita jurubeba. A jurubeba afetava o crescimento do milho, dos tomates, e dificultava, por causa de seus muitos espinhos, a colheita do arroz. Então sempre tínhamos que ficar capinando a jurubeba para que ela não afetasse os brotos que garantiria no futuro o alimento para a nossa mesa. Então foi isso que Ogum fez nessa formatação final do texto. Eu trouxe esse acontecimento corpóreo da minha vida para explicar Zé Pilintra chamando Ogum para roçar o caminho de entrega desse trabalho para o sistema da universidade.

Concluí minha dissertação num dia de chuva em Roraima. Como o tempo fala comigo, sei que era lansã desaguando, porque ela pelas águas, pela chuva, vai fazer chover a ancestralidade dentro da universidade para poder limpar. Porque quem reverte a assimetria de poder dos brancos na universidade são os encantados, são os poderes e as epistemologias dos encantados. Por isso eu peço para lansã e para Xangô, que levem para longe essas palavras para que como setas elas cheguem até o coração de cada um que precisa ouvir, para que esses dardos de más intenções nas universidades sejam derrubados e todos possam ser acolhidos nela com o mel da Oxum e os doces dos Erês.

É necessário ter barro nas universidades. O barro de Nanã, aquela que deu a vida, o corpo. Se estamos falando de corpo, o que é fundamental para o corpo é o barro. O barro é o que é perfeito para o corpo. Se estamos ligando o fio da meada, o barro e o corpo são duas coisas de faces e formas diferentes, mas com a mesma cosmologia. Então a universidade não tem barro, não tem como ter uma interculturalidade se não tiver barro dentro da universidade. Tem que ter barro porque esse povo só consegue ter raiz onde tem barro. No concreto eles morrem, eles secam, eles definham, eles não florescem. É no barro que se revitaliza línguas. É no barro que se revitalizam as linhas ancestrais. E no barro que se transmite as línguas da floresta para dentro do corpo porque é o barro o maior condutor de informação e por isso seus corpos são de barro.

É Tranca-Rua quem está dando a energia desse texto. Ele é o pano de fundo deste trabalho. É onde os seus movimentos acontecem, é o papel onde Maria Padilha, Zé Pilintra

e Maria Molambo escrevem. Tranca-Rua é o papel justo. Meu pai tranca Rua fala pouco, mas seus aprendizados são muitos e as suas palavras que eu encerro esta dissertação:

Já que estamos falando de corpo. O seu corpo é território de Tranca-Rua. É morada da justiça e da luta. É isso. E você movimenta muita energia. E o movimentar da energia... A semente dessas ideias deve ser plantada nas universidades. E elas devem florescer para tornarem esse lugar melhor. Porque o colonialismo derrubou as árvores, e o decolonial só promete que vai plantar sementes, só diz que entende que foram cortadas as árvores dos territórios dessas minorias. E eles dizem que vão plantar sementes, mas não plantam sementes. Mas se apresentam como plantadores de sementes quando ainda não plantaram as sementes. E... isso é de Tranca-Rua viu? E a contracolonialidade, se propõem... se propõem minha filha, a ser essa semente dentro das universidades, e é preciso criar mecanismos para que essas sementes sejam regadas e cresçam chegando a romper essa linha onde a semente está plantada, e esse véu da terra para fora desabroche e cresça como uma belíssima árvore. Então a universidade tem que se arvorecer. E tem que se abrir e no lugar de concreto ter barro, para ter raízes desses povos, para que esses povos se enraízem. Não tem como esse povo se enraizarem dentro da universidade em meio a tanto concreto. Esses concretos estão nos bancos das universidades. Esses concretos e cimentos estão nas universidades, nas estruturas, nas telhas e nos lugares onde nunca se poderia estar, no coração daqueles que estão administrando essas instituições. Não tem barro. Tem que dizer que não tem barro no coração desses professores, para que os povos indígenas que, quando se deslocam, se deslocam com raízes, eles só se seguram em lugares onde tem barro. As universidades não têm barro, as universidades não têm barro... como é que eles vão se enraizar? Eles estão morrendo, suas raízes estão secando em concretos porque não tem água e eles não conseguem ter alimentos nas universidades que alimentem as almas deles. É preciso o barro florescer nas estruturas da universidade, ela precisa arvorecer, para que esses povos que têm corpos onde acontece uma encantaria de linguagem não só da terra, mas de uma encantaria de cosmos existentes.

BIBLIOGRAFIA

ALBERNAZ, Pablo de C. The Ye'kwana cosmosonics a musical ethnography of a North-Amazon people. 2020. Doctoral dissertation – Universitätsbibliothek Tübingen: TOBIAS-lib, 2020.

ALBERNAZ, Pablo de Castro. Ättä Edemi Jödö: the musical ritual of inauguration of the Ye'kwana round house. *Hawo - Revista do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás*. Goiânia, Goiás, Brasil, v. 1, p. 1-31, 2021.

ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. *HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS (UFRGS. IMPRESSO)*. v. 63, p. 333-358, 2022.

ANDRADE, Karenina Vieira. *A ética Ye'kwana e o espírito do empreendimento*. Tese de Doutorado. Brasília: UNB, 2005.

ANDRADE, Karenina Vieira. Reflexões sobre o Significado das Mortes por Suicídio. In: Beto Ricardo, Fany Ricardo. *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

ARVELO-JIMENEZ, Nelly. Relaciones políticas en una sociedad tribal: estudio de los ye'cuana, indígenas del Amazonas Venezolano. Ciudad do México: Instituto Indigenista Interamericano, 1974.

BASTOS LOPES, D. O direito dos índios no brasil: a trajetória dos grupos indígenas nas constituições do país. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 83, 2014. DOI: 10.22456/1982-6524.41524. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/41524>. Acesso em: 15 dez. 2023. (org.) (2015) .

BANIWA, Gersem. 2011. 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 de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília.

BANIWA, Gersem Luciano da Silva. Lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED)*: 2012.

BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. Anais [...]. Goiânia, ANPEd, 2013.

Baniwa, G. (2019). Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Mórula, Laced.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 20 fev. 2024.» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

BRASIL. 2012. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 20 jan. 2024..» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

BRASIL. Lei n.º 12.416/2011. Dispõe sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12416.htm. Acesso em: 02 out. 2023.

CARVALHO, J. J. de. *A luta antirracista dos acadêmicos deve começar no ambiente acadêmico*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. (Série Antropologia, 394)

CARVALHO, José Jorge et al. 2020. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de saberes. *Sociedade & Estado* 35(1): 135-152.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 79-106.

CARVALHO, Fabíola (Org.) ; REPETTO, Maxim (Org.) ; SANTOS, J. M. (Org.) . PIBID Licenciatura Intercultural. Pesquisa do Calendário Cultural e Formação de Professores Indígenas em Roraima. 1. ed. Boa Vista, Roraima: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2018. 298p.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre la negritud. Negritud, etnicidad y culturas afroamericanas. In: Discurso sobre el colonialismo. Madrid, Spain: Akal, 2006c.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CLASTRES, Pierre. 2004. Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify. 325pp.

COPPENS, Walter. 1971 Las relaciones comerciales de los Yekuana Del Caura-Paragua. In: *Antropológica* 30, pp. 28-59.

COSTA, Isabella Coutinho. O Número em Ye'kuana: uma perspectiva tipológica / Isabella Coutinho Costa. Rio de Janeiro: UFRJ / FL, 2013.

COSTA, Isabella Coutinho. Trabalhos colaborativos com povos indígenas: o saber acadêmico e o tradicional na elaboração de materiais didáticos. *REVISTA LETRAS*, v. 101, p. 206, 2020.

CIVRIEUX, Marc de. Watunna -Mitologia Makiritari. Caracas: Monte Ávila Editores, 1970.

CIVRIEUX, Marc de. Watunna: An Orinoco creation cycle. Edited and translated by David M. Guss. San Francisco: North Point Press, 1980.

CUNHA, Manuela Carneiro da (1987) Os direitos dos índios: textos e documentos. São Paulo: Brasiliense.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020.

FREITAS, Marcos A. Braga de; TORRES, Iraildes Caldas. *Os filhos de Insikiran: da maloca à universidade*. Anais do 41º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu/MG, 23 a 27 out. 2017.

GIMENES, Henrique Aleuta. Ritos e passagens de idade do povo ye'cuana. Trabalho de conclusão de Curso. Boa Vista: UFRR, 2008.

GIMENES, Martim Albertino. *A história da mandioca*. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural) – Instituto Indígena Insikiran/Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2009.

GIMENES, Fernando Ye'kwana. *História da construção da casa: cantos tradicionais da cultura Ye'kwana (ädemi)*. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural) – Boa Vista, Instituto Indígena Insikiran/Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2010.

GROSGUÉL, Ramón. "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro Genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016

GRUPIONI, LUÍS DONISETTE BENZI. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. *Pró-Posições (UNICAMP. Impresso)*, v. 24, p. 69-80, 2013.

GUSS, David. Tejer y Cantar. Caracas: Monte Avila Editores, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Endereço digital: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=37417&t=resultados>

KAFKA, Franz. Diante da Lei. In: CASARES, A.B; Borges, J.L. Antologia da Literatura Fantástica. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. pp.238-240.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. De Roraima ao Orinoco (Volume 1). São Paulo: Editora da Unesp, 2023a.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. De Roraima ao Orinoco (Volume 2). São Paulo: Editora da Unesp, 2023b.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. De Roraima ao Orinoco (Volume 3). São Paulo: Editora da Unesp, 2023c.

KOPENAWA, Davi. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LISBOA, João F. Kleba. *Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação*. 2017. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais da UnB, Departamento de Antropologia, Brasília, 2017.

MARIANI, Bethania. Colonização linguística; línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.

MATO, D., (coord.). Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

MATO, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 6 (2), 41-65.

NOVAES, Adauto. A outra margem do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

QUIJANO, Aníbal. “El fantasma del desarrollo en América Latina” em Revista venezolana de economía y ciencias sociales (Caracas) Nº 2, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

ROCHA, Viviane Cajusuanaima Rocha. “História da Miçanga na Cultura Ye’kwana: Estudo realizado na Escola Estadual Indígena Apolinário Gimenes – Comunidade de Fuduwaadunnha”, Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural) – Boa Vista, Instituto Indígena Insikiran/Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.

ROSAR, Daniel Bampi. Bacharelado de Gestão Territorial Indígena: aprendendo com os Ye’kwana entre práticas, diferenças e acordos no Insikiran (UFRR) / Daniel Bampi Rosar. – Belo Horizonte, 2023.

RODRIGUES, Marcos. Arte verbal ye’kwana: saberes e histórias da comunidade indígena Kuratanha. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural) – Boa Vista, Instituto Indígena Insikiran/Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2009.

RODRIGUES, Marcos. Histórias e saberes Ye’kwana. In: Leitura e textos indígenas. CARVALHO, Fábio; FONSECA, Isabel, RAPOSO, Celino. Org.). Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. Colonização, Quilombos: modos e significações. Brasília, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. A terra dá, a terra quer / Antônio Bispo dos Santos; imagens de Santídio Pereira; texto de orelha de Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 pp.

SEEGER, Anthony., DA MATTA, Roberto, VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da Pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: *Boletim do Museu Nacional*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, n. 32, pp. 2-19, 1979.

SEGATO, Rita. 2021. Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda. Tradução: Danielli Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.

SILVA, J.I. Desafios para pensar o pluralismo linguístico no Brasil: podem os povos indígenas usar a língua tradicional em juízo?. 2018. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

SILVA, J. I. *Direitos linguísticos dos povos indígenas no acesso à justiça: a disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2019.

SILVA, Julia Izabelle da. OS DIREITOS LINGUÍSTICOS NO CONTEXTO DO NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO: (RE)PENSANDO A NOÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM DESDE COSMOVISÕES INDÍGENAS. *Travessias Interativas, [S. l.]*, v. 10, n. 22, p. 279–294, 2020. DOI: 10.51951/ti.v10i22. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15330>. Acesso em: 12 dezembro . 2023.

TANCREDI, Tomás. Capturas do Corpo: suicidados em Auaris, Terra Indígena Yanomami e Ye’kwana. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Sociologia, UFRJ, 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *MANA* 8(1):113-148, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

WOLKMER, Antônio Carlos. Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito. 2. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1997.

YUDAAWANA, Vicente; ALBERNAZ, Pablo de Castro ; ROCHA., Reinaldo. Seres invisíveis, cantos, cura Ye'kwana na voz de Vicente Yudaawana na UFRR. *Ayé: revista de Antropologia*, v. 5, p. 81-110, 2023.