

Cosmopolíticas interculturais: dispositivos indígenas de tradução e conhecimento do Baixo Amazonas ao Submédio São Francisco

Leandro Durazzo

Doutor em Antropologia Social (UFRN). Membro dos grupos de pesquisa ETAPA (UFRN), Opará (UNEB) e Macondo (UAST/UFRPE).

E-mail: leandro.durazzo@ufrn.br

Ana Letícia de Fiori

Doutora em Antropologia Social (USP). Professora Adjunta (CFCH/Ufac). Grupo de Etnologia Urbana, LabNAU (USP); LaBinter (Ufac); Aflora (Ufac).

E-mail: ana.fiori@ufac.br

Resumo

Este artigo propõe conexões parciais entre os modos dos Sateré-Mawé, povo do tronco Tupi habitante do Baixo Amazonas, de manejo dos dispositivos de interculturalidade na produção de utopias políticas e educacionais guiadas pelo complexo do Guaraná no contexto da formação no Ensino Superior, e os modos dos Tuxá, do Submédio São Francisco (BA), de, por meio do “complexo ritual da *ciência*”, articular a *autodemarkação* de suas terras, projetos de revitalização linguística e o estabelecimento de redes cosmopolíticas heterogêneas. Evidenciamos como projetos políticos e educacionais dos coletivos indígenas, conquanto se enredem pelas constrições das estabilizações jurídico-estatais da sociedade nacional que enquadram enunciados por direitos, acionam também agências múltiplas de diferentes regimes ontológicos, que desestabilizam categorias e promovem encontros os mais diversos. Assim, se os projetos linguísticos e político-pedagógicos dos Tuxá instauram uma dimensão de *estudo* ao conhecimento da *ciência*, na qual relações marcadas pela cautela com os *encantados*, seres mais-que-humanos, são determinantes para o acesso à língua e ao complexo ritual por meio do qual se compreende a força do território; a busca sateré-mawé pelo acesso à universidade potencializa e energiza redes e práticas políticas que se desenrolam há séculos, atualizando os atributos da chefia e ao mesmo tempo modos de relação com os brancos, mediados pelo professor *waranã-sese* (o guaraná verdadeiro em oposição ao *waranã-rana*) e prefigurados nas dicotomias inscritas no *Puratig* (o remo mágico que se encontra em analogias com a Bíblia, as cartilhas escolares e a Constituição Federal). Em ambos os contextos etnográficos, elementos festivos e rituais – a Dança da Tucandeira para os Sateré-Mawé, a *ciência* para os Tuxá – delineiam enquadramentos interétnicos ao serem performados em diferentes contextos com intensidades distintas, mas também delimitam saberes restritos, esotéricos, para os quais outras concepções de tradução e compreensão se fazem necessárias.

Palavras-chave:
Ritual;
Interculturalidade;
Educação Escolar
Indígena; Tuxá;
Sateré-Mawé.

Abstract

This article proposes partial connections between the Sateré-Mawé, a Tupi people inhabiting the Lower Amazon River region, ways of handling intercultural devices in the production of political and educational utopias guided by the Guaraná complex in the context of higher education, and the Tuxá, of São Francisco River middle course (BA), ways of articulating, through the “ritual complex of science”, the auto-demarcation of their lands, linguistic revitalization projects and the establishment of heterogeneous cosmopolitical networks. Political and educational projects of indigenous collectives, while entangled by the constraints of legal-state stabilizations of national society framed by rights, also trigger multiple agencies from different ontological regimes, which destabilize categories and promote the most diverse encounters. Thus, if the linguistic and political-pedagogical projects of the Tuxá establish a dimension of study to the knowledge of science, in which relationships marked by caution with them (the enchanted ones) are decisive in order to access the language and the ritual complex, through which one understands the strength of the territory; the Sateré-Mawé search for access to the university enhances and energizes political networks and practices that have been going on for centuries, updating the attributes of the head and at the same time ways of relating to the whites, mediated by the *waranã-sese* professor (true guaraná in opposition to the *waranã-rana*) and foreshadowed in the dichotomies inscribed in the *Puratig* (the magic oar placed in analogies with the Bible, schoolbooks and the Federal Constitution). In both ethnographic contexts, festive and ritual elements – the Dance of the Tucandeira for the Sateré-Mawé, the science for the Tuxá – outline interethnic frameworks as they are performed in different contexts with different intensities, but also delimit restricted, esoteric knowledges requiring other conceptions of translation and understanding.

Keywords: Ritual; Interculturality; Indigenous School Education; Tuxá; Sateré-Mawé.

*À memória do tuisá Amado Menezes Filho, Tuxaua Geral do Andirá do
Povo Sateré-Mawé, vítima da Covid-19*

Introdução: conhecimento, comunicação e interculturalidade

Neste texto, procuramos pensar certas conexões parciais a partir de dois contextos etnográficos regionalmente distintos, evidenciados em pesquisas doutorais também teoricamente diversas e regionalmente distintas. Embora a apresentação sequencial dos dados e a consequente estruturação narrativa de ambos os universos ameríndios (Tuxá no Submédio São Francisco, Sateré-Mawé no Baixo Amazonas) procurem dar conta de problemáticas diversas, como a relação tuxá entre territorialidade e conhecimento, por um lado, e as dinâmicas acadêmicas e interculturais sateré-mawé, por outro, parte dos processos teóricos pelos quais as etnografias se construíram têm, entre si, elementos importantes de diálogo. Interessa-nos, sobretudo, buscar nas cosmopolíticas interculturais, como aqui as descrevemos, um entendimento analítico sobre os processos de mediação de instituições e distintos conhecimentos que os grupos indígenas em tela operam. Tais acionamentos e imbricações, específicos em cada caso, ainda assim nos auxiliam a compreender como práticas indígenas ditas tradicionais, por um lado, e as implicações advindas das relações indígenas com o Estado e a sociedade não-indígena, por outro, ainda assim oferecem a estes povos uma série de caminhos pelos quais articular conhecimentos acadêmicos, por exemplo, aos repertórios que tradicionalmente partilham.

Propomos pensar tais casos etnográficos a partir das dinâmicas próprias de conhecimentos que estes nos apresentam, de modo a estabelecer compreensões situadas que deem conta das múltiplas redes de sentido construídas em ambos os contextos, dinâmicas que designamos por cosmopolíticas interculturais. A partir disso, enfatizamos como a educação indígena, para além de sua institucionalização escolar e acadêmica, constitui-se como complexa produção e circulação de conhecimentos que se podem chamar interculturais. Desse modo, a compreensão dessa educação não se baseia apenas na legislação brasileira que garante tais direitos indígenas, mas também nas distintas formas de criar e transmitir conhecimentos de que lançam mão esses povos

(Gallois, 2014), formas que enfatizam a socialidade indígena com seus semelhantes viventes, mas também com seres mais-que-humanos, como os *encantados* de quem os Tuxá adquirem, ritualmente, certos conhecimentos (Salomão, 2006; Cruz, 2017; Souza, 2018; Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*); ou ainda a partir da mediação do *waranã-sese* e do *Purritig*, no caso sateré-mawé (Fiori, 2018). Por estas razões, sobretudo, à interculturalidade virá se somar uma concepção cosmopolítica, isto é, de ativo acionamento de relações cosmológicas com seres e elementos não-humanos e mais-que-humanos (Cardoso, 2018: 408; Durazzo, 2019: 163).

Nesse sentido, o presente artigo propõe conexões parciais por meio das quais se realizam comparações, empreendimento do qual a antropologia, enquanto disciplina, não pode se furtar. Não obstante, comparar não é simplesmente enumerar traços, características, processos ou o que quer que seja, identificando suas semelhanças e afastamento a partir das especificidades dos dois contextos etnográficos. Antes, os contextos tuxá e sateré-mawé nos interpelam quanto à habilidade parcial de traduzir conceitos oriundos de diferentes lógicas. Conectados parcialmente, tais contextos e nossas etnografias operam em uma compatibilidade funcional, que estende nossas capacidades e criam posições de análise que permitem trocar perspectivas, sem que nenhuma englobe a outra, de modo também a revelar premissas, lacunas, pontos cegos. Operamos, nas palavras de Donna Haraway ([1985] 2009), por meio de um acoplamento horizontal de imaginações distintas. Estas compatibilidades funcionais, em que não se busca uma síntese totalizante, mas que ensejam constantes modos de distinção e coletivização (entre elementos e conjuntos heterogêneos de pessoas, lugares, práticas, objetos, saberes, etc.) também estão presentes naquilo que tem sido designado e/ou traduzido por interculturalidade.

Assim, temos como intercultural o processo pelo qual saberes distintos, rituais e escolares, surgem para compor dinâmicas de criação e circulação de conhecimentos diferentes entre si, mas cuja complementação permite aos indígenas uma cosmovisão que leva em conta não apenas o aprendizado advindo do currículo escolar, mas também suas relações com os *encantados* mais-que-humanos, com o professor *waranã-sese* e mesmo com o território em que vivem e do qual depreendem sentidos para sua existência (Escobar, 2008, 2010; de la Cadena, 2015). A interculturalidade considerada neste artigo, portanto,

diz respeito também a essas formas múltiplas de se compreender o território, os modos de vida e a ocupação tradicional dos povos indígenas, de algum modo já indicada na Constituição brasileira de 1988 ao considerar os direitos indígenas a seus próprios usos, costumes, tradições e concepções de mundo (Amado, 2019).

Tal concepção de interculturalidade aproxima-se do debate realizado por Catherine Walsh, entre outros, que recusa a ingenuidade da proposta multiculturalista na qual se suporia a convivialidade de diferentes grupos dentro e a despeito das assimetrias e hierarquias do contexto colonial, entendendo interculturalidade como:

Um processo permanente e ativo de negociação e interrelação no qual as diferenças não desaparecem. Diferenças socioculturais, ancestrais, políticas, epistêmicas, linguísticas e baseadas na existência são afirmadas em termos coletivos e comunitários, e compreendidos como contribuindo para a criação de novas compreensões, coexistências, solidariedades e colaborações (Walsh, 2018: 59, tradução nossa).

No presente texto, compreende-se interculturalidade como uma forma de compor visões de mundo múltiplas e situadas, visões estas articuladas pelos povos indígenas a partir de suas relações cosmológicas e territoriais, significativas porque baseadas nos lugares em que tais grupos vivem e a partir dos quais elaboram sua realidade (Escobar, 2008, 2010; Vieira & Amoroso & Viegas, 2015). A interculturalidade nos interessa por ser um modo possível de tradução de conhecimentos interétnicos, como veremos, e por traduzi-los no seio da mesma dinâmica que permite aos povos indígenas se engajarem em processos de afirmação política pela garantia de seus direitos frente ao Estado. Contudo, uma apreensão etnográfica não ingênua dos processos da interculturalidade compreende também múltiplos agenciamentos dessa categoria, produzindo efeitos os mais diversos ao longo das conexões e nas variações que emergem enquanto a própria interculturalidade é traduzida em diferentes idiomas, gramáticas e práticas. Esse caráter da interculturalidade como um dispositivo sem uma definição apriorística é importante para que se mantenha a parcialidade não englobante que se busca ao aproximar contextos etnográficos distintos.

De partida, deve-se notar que uma série de conceitos mantém relações parciais entre seus significados, mesmo quando sua ênfase difere. Assim sendo, para além da interculturalidade conforme a expusemos, e adensando seu potencial de engajamento político, é pos-

sível compreender noções como ontologia política (Escobar, 2020) e cosmopolítica (de la Cadena, 2015) como também estreitamente relacionadas entre si e com os objetivos deste artigo. Segundo Marisol de la Cadena, a cosmopolítica é uma forma mais ampla de propor “relações entre mundos divergentes como uma prática descolonial da política, sem outra garantia que a ausência de identidade ontológica” (de la Cadena, 2015: 281, tradução nossa). A ontologia política, por sua vez, surge como mais “uma forma de contar as histórias da construção do mundo de forma diferente, na esperança de que outros espaços de atuação do pluriverso se abram” (Escobar, 2020: xxxii, tradução nossa). Assim, cosmopolítica como ação no mundo amparada por uma ontologia específica, ontologicamente política e, como apontamos acima, também histórica e territorialmente situada (Escobar, 2008, 2010; Vieira & Amoroso & Viegas, 2015).

Cosmopolíticas interculturais, então, são formas pelas quais os Tuxá e os Sateré-Mawé lidam com seus processos de educação escolar e formação acadêmica, mas amparando os coletivos engendrados (ou ingerados) por tais processos em suas visões de mundo, ainda que interculturalmente mediadas. Essa mediação se constitui ao passo em que as relações com instituições não-indígenas, como a escola indígena, as implicações estatais para a regularização fundiária de um território *autodemarcado* ou o processo de formação de licenciandos interculturais, colocam-se como acontecimentos interétnicos no cotidiano desses povos.

Se a ideia de cosmopolíticas interculturais expressa no título deste texto já aponta para uma imbricação entre as reflexões de Durazzo (2019) acerca dos Tuxá de Rodelas, na Bahia, e as de Fiori (2018) sobre os Sateré-Mawé do Amazonas, tal sobreposição de conceitos, cosmopolítica e interculturalidade, pode em certo sentido ser observada nos próprios liames etnográficos que as desvelam. Para tanto, baseamo-nos fundamentalmente em etnografias desenvolvidas respectivamente para o doutoramento na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o na Universidade de São Paulo.

No caso tuxá, as relações cosmopolíticas, isto é, integradamente cosmológicas e sociais, mostram um panorama dinâmico em que à luta pelo direito à terra vêm se somar processos de educação escolar, cujos projetos político-pedagógicos são também ações de política linguística. E, mais ainda, a política linguística tuxá, visando a valorização do que

chamam sua *língua ancestral*¹, o Dzubukuá, ganha fôlego quando da *autodemarkação* de seu território também chamado *ancestral*, D'zoro-babé. Os professores tuxá, muitos dos quais implicados direta e intensamente no processo *autodemarcatório* e, por isso, nas dinâmicas cosmológicas que o *território ancestral* favorece, sobretudo com os *encantados* e com o complexo ritual da *ciência* tuxá, serão tradutores preferenciais de sistemas distintos de conhecimento, que exploramos a seguir: uma pedagogia da mata e outra, intercultural, mediada pela escola indígena. O processo de tradução, portanto, mostra-se meio de transformação epistemológica, ainda que tentativo e levado a cabo sempre segundo mecanismos delicados de trato cosmopolítico.

O caso sateré-mawé é abordado a partir de diferentes tessituras do tempo, do território e de modos de conhecimento, justapondo a historiografia oficial que se presta a diferentes regimes de visibilidade e enunciação no qual figuram os Sateré-Mawé na região e as relações mitopráticas estabelecidas pelos Sateré-Mawé de modo a capturar potências nas relações com a alteridade, de modo destacado os brancos na presente análise, que interrelacionam a produção do guaraná, a política regional e indigenista, e os projetos de formação de professores indígenas, em que o guaraná, desdobrado em *waranã-rana* e *waranã-sese*, torna-se o mediador principal, apresentando uma epistemologia em que visualidades, palavras faladas e escritas (inscritas) prestam-se a traduções sempre transformadoras, operando agenciamentos distintos ao inflexionar perspectivas e ontologias. Tradução e ensinamento, ensino e aprendizagem, desse modo, oferecem campos etnográficos pelo quais pensar distintos dispositivos de interculturalidade, trazendo à escola indígena, às licenciaturas interculturais indígenas e também aos espaços políticos e rituais uma miríade de sentidos e conhecimentos que se complementam no processo mesmo de sua mediação. De sua tradução, assim.

Caberá observar, de partida, que tal complementação dá-se mais no sentido de possibilitar uma composição múltipla de conhecimentos do que de realizar uma sobreposição indistinta, um acúmulo sem critérios. Afinal, os atuais espaços escolares e acadêmicos, como aqui demonstramos, buscam dar conta de uma realidade sócio-histórica em que múltiplas fontes de conhecimento (tradicional, científico, interétnico...) oferecem aos sujeitos indígenas uma oportunidade que poderíamos chamar de pluriépistêmica.

1. Ao longo do texto, expressões em itálico correspondem a categorias nativas cujos sentidos transcendem suas definições vernáculas, posto se relacionarem a modos propriamente indígenas de conhecimento e práticas sociais.

O que é interessante observar nas dinâmicas acionadas pela interculturalidade, que aqui opera como um dispositivo, cujos conteúdos semânticos e efeitos performativos variam conforme conecta leis, verbas, órgãos e equipamentos públicos, técnicos, pesquisadores, professores e estudantes indígenas e não-indígenas, protocolos de produção e circulação de conhecimentos, idiomas e regimes de enunciação, é seu caráter sismológico, ora simétrico ora complementar, produzindo alinhamentos, mediações e contrastes em que se vão determinando o que pode ser considerado indígena, tradicional, científico, cultural, etc. Diferentes recintos de produção de saberes, como os rituais, a escola e a universidade, permitem vislumbrar as capturas recíprocas, por vezes apaziguadas sob a forma de um diálogo intercultural, que envolvem menos uma incorporação de diferentes epistemes, e mais aquilo que na Amazônia se denomina ingerar, um mecanismo imanente de complexificação, captura, transformação e geração de novas epistemes e ontologias (Cordeiro, 2017: 28). Diferentemente da noção de escola como fronteira, que Antonella Tassinari (2001) apontara ser limite nem sempre transponível entre circuitos distintos de conhecimento, as atuais práticas rituais e cosmopolíticas, como demonstramos a seguir, parecem sugerir que nesta segunda década de século XXI a escola e o ensino superior indígena tornam-se meios porosos em que se articulam saberes diversos e, embora nem sempre compatíveis, constantemente coetâneos.

Submédio São Francisco: revitalização linguística e a pedagogia da mata

Em Rodelas, sertão norte da Bahia, o povo Tuxá vive atualmente em duas aldeias, com algumas famílias residindo também na área urbana do município. As referidas aldeias são a Aldeia Mãe, contígua à área urbana, onde se localiza a Coordenação Técnica Local da Fundação Nacional do Índio (CTL/FUNAI; anteriormente Posto Indígena do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, desde 1944); e D'zorobabé, aldeia erguida em território *autodemarcado* desde 2017, à margem do rio São Francisco e defronte à Barra do Pajeú, cerca de 8 km da sede do município.

D'zorobabé se localiza na margem onde, segundo a memória indígena e a literatura histórico-etnológica, os índios rodeleiros, ante-

passados dos Tuxá, primeiro firmaram morada em terra firme, numa paisagem de caatinga. Antes disso, pelo que diz a memória do povo, viviam na ilha fluvial de D'zorobabé (também Surubabel, Sorobabé, Zorobabé entre outras nomenclaturas, Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*), até que uma grande cheia fez com que buscassem se fixar na margem baiana. A julgar pela literatura que se tem sobre o assunto, e cruzando informações históricas e documentais, isso teria ocorrido entre os séculos XVII e XVIII, tanto que Curt Nimuendaju ([1943] 2017) destaca o primeiro registro sobre os Tuxá, ainda no período colonial, tendo se dado em 1759. Seja como for, D'zorobabé é historicamente considerado território de ocupação de rodeiros e Tuxá, seja pela literatura etnológica (Cabral-Nasser, 1975; Sampaio-Silva, 1997; Salomão, 2006), pelos documentos e relatórios indigenistas do Estado brasileiro (Gomes, 1986) e, não menos importante, pela memória e pelas dinâmicas de circulação, ocupação e trabalho dos próprios Tuxá (Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*).

O que aqui nos interessa mais diretamente – a breve descrição de um complexo ritual da *ciência* tuxá, suas relações com os *encantados* no *território ancestral* de D'zorobabé e o esforço de revitalização linguística do Dzubukuá, idioma que consideram também ancestral – ganha destaque, entretanto, a partir do histórico mais ou menos recente de remoção de suas terras tradicionais e a posterior inundação da velha cidade de Rodelas, ainda nos anos 1980.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), empresa estatal do setor de energia, represou um trecho do rio São Francisco para a construção da Hidrelétrica de Itaparica, posteriormente nomeada Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga (Salomão, 2006; Cruz, 2017). Com isso, em 1988 inundaram-se as cidades de Petrolândia e Itacuruba, em Pernambuco, e Rodelas, Barra do Tarrachil e Glória, na Bahia. Como compensação parcial, a CHESF construiu novas cidades – daí Rodelas hoje ser chamada, por vezes, de Nova Rodelas. Mas o impacto mais substantivo se deu não na perda das cidades marginais, mas na inundação completa das ilhas fluviais que havia no trecho que hoje compõe o reservatório da usina. Dentre as muitas ilhas, perdeu-se também a Ilha da Viúva, última das que os Tuxá conseguiram manter como terra tradicional, reconhecidamente área indígena ao longo do século XX

(Nasser, 1975; Cabral-Nasser, 1975; Gomes, 1986; Sampaio-Silva, 1997; Salomão, 2006; Cruz, 2017; Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*).

Ocorre que pela inundação da velha cidade e pela perda da Ilha da Viúva, grandes mudanças foram observadas na organização social e política tuxá – para não dizer de suas relações ambientais, econômicas e cosmológicas, devido ao acesso cada vez mais prejudicado às águas do rio. Isso porque, se antes da represa a vida cotidiana se passava entre a “rua dos índios”, conjunto de casas que conformava a aldeia imediatamente à margem do rio, e a Ilha da Viúva – dentre outras ilhas onde trabalhavam – a zona urbana da nova cidade se instalou a alguns quilômetros distantes da margem. Com o passar dos anos e o crescimento do município, das roças a ele contíguas e também com o acréscimo de casas na Aldeia Mãe, o espaço até rio foi se tornando cada vez mais obstruído.

Também ocorreu uma primeira divisão da comunidade tuxá de Rodelas, com parte de suas famílias permanecendo na cidade, parte seguindo para uma reserva indígena em Ibotirama/BA e outra, menor, para uma reserva em Inajá/PE. Às famílias que permaneceram em Rodelas, a despeito da aldeia contígua à zona urbana – construída também pelo plano de reassentamento da CHESF – não se compensou até hoje, 2021, a perda da Ilha da Viúva. O povo Tuxá de Rodelas, portanto, permanece sem uma Terra Indígena (T.I.) devidamente demarcada.

Situado nesse histórico de remoção forçada e perda de terras tradicionais – desrespeitando acordos feitos à época com a própria CHESF e com a União (Salomão, 2006; Vieira, 2017) – os Tuxá de Rodelas, ainda hoje, frisam as alterações que as últimas décadas promoveram em sua *ciência*, isto é, no complexo de práticas rituais a que tradicionalmente se dedicam (Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*).

A *ciência*, o *regime de índio* (Grünewald, 1993; Sampaio-Silva, 1997; Carvalho, 2011), compõe um conjunto coerente, embora variado, de práticas rituais, sociais, epistêmicas e cosmológicas, e é encontrado junto a diversos povos do Nordeste (Grünewald, 2005). É por essa *ciência* que sujeitos de diferentes povos indígenas são capazes de *trabalhar na ciência* – isto é, praticar certas ritualidades, se dedicar às relações religiosas e cosmológicas que abrangem práticas rituais e o contato com seres mais-que-humanos, como os *encantados* – e também se engajar politicamente no que Maria Rosário de Carvalho (2011) chamou de “regime”, ou seja, um expediente sócio-ritual que, interligando distin-

tos povos da região Nordeste, ao longo do século XX, permitiu-lhes reivindicar direitos indígenas e afirmar etnônimos, competências rituais e direitos territoriais frente ao Estado.

Anteriormente à inundação da Ilha da Viúva, parte considerável de seus *trabalhos*, suas práticas rituais, eram ali realizadas. Era na Ilha da Viúva que os Tuxá tinham um contato mais forte, por assim dizer, com a *força* cosmológica do lugar (Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*). Porque a ilha era morada também dos *encantados*, e por ela as correntes das águas (Batista, 2005: 93) potencializavam a relação propriamente cosmopolítica com *eles*, os seres *encantados* cuja distinção ontológica face aos Tuxá é marcada por uma série de procedimentos de respeito, aproximação ritualizada, cautela e outras performances de tratamento (Durazzo, 2019: 166-209).

Entre 1988 e 2017, ainda que tenha havido tentativas de retomada de territórios junto ao São Francisco, os Tuxá de Rodelas mantiveram-se com menos acesso à *força* cosmológica do território tradicional – posto a Ilha da Viúva ter sido inundada – e do território que chamam *ancestral*, como já indicamos: D'zorobabé. Mas em 2017, seguindo-se a uma decisão judicial favorável aos Tuxá, o *território ancestral* de D'zorobabé foi *autodemarcado*, primeiramente por famílias residentes em Rodelas – na Aldeia Mãe ou na rua – mas logo se ampliando para buscar apoio, inclusive financeiro, de parentelas residentes em regiões mais distantes, como Ibotirama/BA. A ampliação desse apoio à *autodemarcação* marca não necessariamente uma mesma vivência cotidiana no território, mas o apoio à luta pelos direitos territoriais que ali se catalisavam.

O que interessa a nossa reflexão, entretanto, é a vivência cotidiana que a *autodemarcação* de D'zorobabé proporcionou. Pois com a progressiva construção de uma nova aldeia no *território ancestral*, também se intensificaram relacionamentos que podem ser compreendidos como cosmológicos, tal qual a vivência coetânea com *eles*, os *encantados* e *brabios*, antepassados dos Tuxá hoje viventes. Essa coetaneidade, esse cotidiano compartilhado, adensou sobremaneira as relações cosmopolíticas com D'zorobabé e seus habitantes mais-que-humanos, fortalecendo a *força* cosmológica a um nível talvez inédito desde a inundação da Ilha da Viúva. Já tivemos oportunidade de descrever pormenorizadamente tais expedientes rituais e cosmopolíticos, ao que remetemos o leitor (Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*).

Cabe destacar que tal fortalecimento da *força* cosmológica e o adensamento de relações cosmopolíticas com os *encantados* e a própria *ciência*, entendida como o complexo ritual que abrange as relações com *eles*, mas também os procedimentos rituais tais quais os *trabalhos*, o *toré*, dentre outros (Sampaio-Silva, 1997; Salomão, 2006; Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*), favorece o que o pajé tuxá Armando Apako sugere ser o modo preferencial de aquisição de conhecimentos como o da língua dos ancestrais. De acordo com o pajé e outros especialistas rituais tuxá, se os antepassados seguem vivendo ali em D'zorobabé, posto serem entidades *encantadas* e não finadas, é ali que o conhecimento *da idioma* está, e é pelo acesso, pela dedicação a essa comunicação com *eles*, mais-que-humanos, que tal conhecimento pode vir *pela ciência* (Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*; Ramos, 2020: 165-ss). A isso demos o nome de pedagogia da mata (Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*): o modo de aquisição de conhecimentos *na ciência*, vindos da comunicação com *eles*, desenvolvidos a partir dos *trabalhos* rituais no complexo que acima designamos.

A noção de uma pedagogia da mata como modulação tuxá de conhecimentos *pela ciência* corresponde a uma maneira ritualmente preferencial, conforme defendida pelo pajé Armando, mas nem por isso exclusiva. Embora a *autodemarkação* e a coetaneidade com *eles* favoreçam o acesso aos conhecimentos da *língua ancestral* no trato com a *ciência*, o próprio pajé reconhece a possibilidade de aquisição de tais conhecimentos linguísticos por meio do *estudo*. Embora não excludentes, aprendizado *pela ciência* e pelo *estudo* se diferenciam sobretudo no tocante ao acesso direto a *eles*, no primeiro caso, e na maior mediação que o *estudo* implica, posto se desenvolver a partir de documentos missionários bilíngues e estudos linguísticos, como veremos. Daí o pajé dizer que:

Tudo é bom, mas a coisa boa é quando o cabra aprende... aprende dentro da *ciência*. Estudo... bom, mas não é como o cabra aprender dentro da *ciência*. Às vezes o índio não quer falar... Vamos dizer, que falou, às vezes tem coisa que ele não quer falar, que ele não falou pra deixar escrito ou o que seja. Ele não falou. Dentro da *ciência*, o que ele sabe, ele fala (Armando Apako, 2017, Rodelas/BA. Cf. Durazzo, 2019: 247).

Como extensamente documentado (Sampaio-Silva, 1997; Salomão, 2006; Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*), os conhecimentos tuxá da *pela ciência* são processos altamente secretos, restritos apenas àqueles

indígenas do povo que *trabalhem na ciência*, a partir do que ganham permissão *deles* para acessar tais aprendizados. Por tal razão, não nos debruçaremos em uma análise pormenorizada da pedagogia da mata ou de seus procedimentos rituais. Em vez disso, e dado que o aprendizado pelo *estudo*, embora não se mostre preferencial para o pajé e outros especialistas rituais, ainda assim mantém sua validade como modo de conhecimento, resta-nos pensar como o fortalecimento da *força* em D'zorobabé também fortaleceu relações tuxá que já vinham se esboçando desde anos antes, mas por outra via: a educação escolar indígena, específica e diferenciada que oferecem na Aldeia Mãe de Rodelas. Por meio dela é que a dimensão do *estudo da língua ancestral* encontra uma ampliação de processos educativos, expandindo-se para além da pedagogia da mata e consolidando-se como um dispositivo de interculturalidade e vitalização de um idioma cujo domínio, atualmente, parece se efetivar especialmente em contextos rituais (Souza, 2018; Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*).

Destaque-se, de partida, que muitos dos professores e gestores da escola tuxá são também lideranças políticas e conselheiros do povo, havendo entre eles pelo menos uma cacica. Como tais, participam ativamente da vida política e das decisões comunitárias no seio de ambas as aldeias tuxá em Rodelas, tanto a Aldeia Mãe quanto D'zorobabé. Ademais, muitos desses professores são os sujeitos que vivem cotidianamente no *território ancestral autodemarcado*, e é também por meio deles que a coetaneidade com a *ciência* e com os *encantados* se estabelece. Escusado dizer, muitos desses professores tuxá dedicam-se também aos *trabalhos da ciência* e, em certa medida que a nós não cabe explicitar, a procedimentos rituais em tudo compatíveis com a pedagogia da mata, mesmo quando não o fazem de modo exclusivo e intensivo, como seria a forma preferencial de aprender *na ciência* (Durazzo, 2019: 268). Ainda, tais professores possuem grande inserção no sistema de educação superior fora de Rodelas, sendo estudantes, professores e pesquisadores principalmente no contexto do Opará: Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que possui um campus na cidade de Paulo Afonso, próxima a Rodelas. Vale destacar que embora muitos Tuxá possuam formação superior em diferentes cursos e instituições de ensino, parte dos professores que atuam na escola da Aldeia Mãe são também formados pelo curso de Licenciatura Intercultural em Edu-

cação Escolar Indígena (LICEEI) da UNEB (Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*), o que contribui para que a interculturalidade por eles acionada se dê não apenas na gestão da escola tuxá e de seu currículo, mas esteja presente mesmo durante suas formações como professores indígenas, durante as quais suas tradições e *ciência* são reiteradamente afirmadas.

Dentre os diferentes conteúdos que compõem o currículo do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas (CEICFR), instituição situada no interior da Aldeia Mãe e que abrange todo o ciclo da educação básica, duas disciplinas se destacam como conteúdos específicos e diferenciados desde sua concepção. São elas “Identidade e Cultura” e “Língua Indígena”. Em “Identidade e Cultura” os alunos estudam a história dos povos indígenas do país, de seus ancestrais da região do Submédio São Francisco e também das práticas e conhecimentos étnicos que seguem sendo observados pelos Tuxá contemporâneos. “Língua Indígena”, por outro lado, é disciplina que há cerca de dez anos tem permitido aos professores tuxá o trabalho de resgate do que chamam de sua *língua ancestral*, o idioma Dzubukuá, da família linguística Kariri. Tal organização curricular intercala, e por vezes sobrepõe, momentos de atividade didática com práticas étnicas e rituais que ocorrem dentro dos muros da escola, ainda que fora das salas de aula. Essa complementação étnico-curricular, poderíamos dizer, serve, então, para reforçar a educação escolar tuxá no seio de sua escola, ao mesmo tempo que traz para o cotidiano letivo uma prática ritual, como o é o *toré*, que demarca o dia em que as disciplinas específicas são estudadas. Como extensamente investigado (Grünewald, 2005; Souza, 2018), o *toré* é marcador diacrítico no contato interétnico, mas também acontecimento cosmopolítico a partir do qual as relações cosmopolíticas com *encantados* e com a *ciência* se ativam, fortalecendo, no caso do conteúdo de “Língua Indígena”, o *estudo da língua ancestral* que já vimos ser possível pela pedagogia da mata.

Assim como muitos povos indígenas do Nordeste, os Tuxá hoje são falantes quase que exclusivamente do português, afora *a idioma* que guarda relações intrínsecas com o complexo ritual da *ciência* (Durazzo, 2019, 2021, *no prelo*). Ao dizerem *da idioma*, os Tuxá se referem a uma modalidade linguística e, por suas dinâmicas de enunciação, também ritual e cosmopolítica, que se diz guardar relações diretas com os idiomas falados pelos antepassados da região, dentre os quais o Dzubukuá. Este, registrado nos séculos XVII e XVIII pelo missionário capuchinho

Bernardo de Nantes (1709) e estudado recentemente pelo linguista José Márcio de Queiroz (2008, 2012), conforma-se assim como a *língua ancestral* por excelência no que toca ao processo de revitalização linguística encampado pelos professores tuxá de Rodelas.

Não temos, aqui, condições de aprofundar detidamente os processos pelos quais todas as dinâmicas tuxá anunciadas ganham corpo no cotidiano de Rodelas, seja na escola da Aldeia Mãe, seja na *autodemarkação* de D'zorobabé. O que desejamos destacar é que, se o Dzubukú já há anos é considerado como a língua dos antepassados dos Tuxá, e por isso estudada na escola da aldeia, sua proximidade com a *idioma da ciência* torna-o ainda mais relevante, aos olhos tuxá, quando a *autodemarkação* intensifica os trânsitos, a convivência e o contato cosmopolítico com *eles, encantados e brabios* que detêm o conhecimento dos antigos – posto serem, justamente, os antigos a quem os Tuxá se voltam quando de sua comunicação com essa rede cosmopolítica ampliada.

O complexo ritual da *ciência*, assim, ampara os professores indígenas no estabelecimento de um projeto político-pedagógico, nos moldes de uma prática disciplinar da ciência moderna, mas tendo como um de seus fundamentos a garantia da *ciência*, base étnica e cosmopolítica que lhes permite articular conhecimentos indígenas e não-indígenas, rituais e escolares, numa dinâmica etnicitária própria. Tal complexo ritual, dinamizador de uma pluriepistemologia, se assim quisermos chamá-la, aproxima-se do que Carvalho e Reesink (2018) sugeriram ser esferas socioculturais próprias dos povos indígenas do Nordeste. Estes, dentre os quais os Tuxá se encontram, habitantes de uma área cujo histórico avanço da fronteira colonial fez surgir desde há muito a errônea ideia de “índios misturados” (Pacheco de Oliveira, 1999; Carvalho, 2011), isto é, índios já distantes de modos próprios de vida, não obstante mantêm enorme diversidade de práticas e concepções nativas de mundo e, como aqui frisamos, de conhecimentos. E mais do que concepções e práticas de conhecimentos próprios: concepções e práticas de conhecimento que continuamente buscaram – e seguem buscando – articulações com aquelas advindas da sociedade nacional que desde há séculos avança sobre seus territórios e de certo modo constroem seus modos de vivê-los e habitá-los.

Por isso, quando retomam e *autodemarkam* seu *território ancestral*, os Tuxá intensificam esferas socioculturais próprias por meio do

fortalecimento do complexo ritual da *ciência*. Com isso, aproximam-se mais cotidianamente *deles*, os entes *encantados*, e se envolvem dia a dia com o *fortalecimento da força*, esse fundamento cosmológico que serve de garantia a um projeto como a valorização da *língua ancestral*, projeto este que, por se desenvolver primariamente na escola, poderia ser visto tão somente como um modo acadêmico e ocidental de criação e circulação de conhecimentos linguísticos.

Entretanto, o que ocorre é um adensamento duplo dos modos de conhecimento. Por um lado, o engajamento étnico e a luta política pelos direitos territoriais de D'zorobabé fortalece o engajamento escolar, político-pedagógico de ensinar na escola o *idioma ancestral*, fazendo uso de fontes históricas e acadêmicas como material de trabalho. Ao mesmo tempo, o cotidiano vivido em D'zorobabé, o levantamento de uma aldeia no *território ancestral*, favorece a circulação de conhecimentos outros que não apenas documental. E em D'zorobabé passam a coabitar não apenas *encantados* e professores tuxá, ou seus especialistas rituais, mas também crianças e jovens do povo, estudantes que, na escola, têm contato constante com o aprendizado pelo *estudo*, mas que no *território ancestral* também passam a se aproximar da *força* do lugar, o que atesta sua tradicionalidade cosmopolítica (Durazzo, 2019: 162-ss) e amplia os horizontes de mundo dos Tuxá que se engajam no dia a dia da *autodemarkação*.

Quanto à modalidade de elaboração curricular dos professores, que não obstante se amparam na garantia da *ciência* – afinal, dizem, o Dzubukuá é língua registrada desde o século XVIII, considerada morta para a linguística, mas não para os Tuxá – esta poderia ser chamada de pedagogia intercultural, como Maria Rosário de Carvalho pontua ao analisar o caso tuxá por nós descrito (Carvalho, 2021, *no prelo*). A uma pedagogia da mata, conhecimentos aprendidos *na ciência*, corresponde assim um estudo acadêmico, científico, uma pedagogia intercultural que simultaneamente reforça o engajamento com projetos político-pedagógicos e aquele dedicado ao complexo ritual da *ciência*. Uma dinâmica tradutória e também um dispositivo intercultural, como denominamos a partir de nosso diálogo com o trabalho etnográfico junto aos Sateré-Mawé (Durazzo, 2019: 305-ss; Fiori, 2018: 281-ss), que cabe agora descrever.

Baixo Amazonas: os olhos do guaraná, distinções e conexões parciais

Há alguns séculos, o coletivo hoje conhecido como Sateré-Mawé habita uma região no interflúvio entre os rios Madeira e Tapajós, no baixo Amazonas, tendo como limite norte a ilha de Tupinambarana, que abriga a cidade de Parintins (AM). Os Sateré-Mawé habitam e circulam pelos municípios de Parintins, Barreirinha e Maués (AM), Aveiros, Juriti e Itaituba (PA), circunvizinhos à Terra Indígena Andirá-Marau, demarcada no início da década de 1980, estendendo seus circuitos até a capital Manaus, onde tiveram expressivo papel na ocupação de bairros periféricos desde a década de 1970 e erigiram aldeias urbanas (Andrade, 2012, 2018) e associações como a Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé – AMISM (Sertã, 2015). Cidades, aldeias, rios e florestas conformam circuitos nos quais os Sateré-Mawé traçam diferentes trajetos, pelos quais sua habitação propicia habilidades, conhecimentos, relações e memórias, algumas das quais conectadas pela educação intercultural.

A partir de diferentes regimes de historicidade, trabalhos historiográficos e mitos sateré-mawé relatam as reconfigurações entre os habitantes da região, em suas relações de conflito, comércio e alianças com a alteridade. Menéndez (1992) e Lorenz (1992) registram as primeiras iniciativas de missões jesuíticas na região na segunda metade do século XVII, em que os diferentes coletivos ali encontrados são registrados a partir de diferentes etnônimos que denotariam o quão povoada era a região no período. Trabalhando com documentos dos séculos XVII e XVIII, Menéndez identifica intensa circulação e comércio de guaraná e de outras drogas do sertão, na região, que mediaram relações com os colonizadores. Dentre os diferentes relatos de fundações e refundações de missões, trocas de jurisdição, e conflitos entre colonizadores portugueses e missionários, o território dos atuais Sateré-Mawé sofre expressiva redução e alterações em seus padrões de habitação.

Dessas fontes entrevê-se que as cidades circunvizinhas à Terra Indígena tiveram desde suas fundações uma grande parcela de população indígena, que se torna invisibilizada pela historiografia oficial, ao colocar os indígenas apenas como marco de origem ou alteridade das cidades, lembrados apenas na indianidade genérica que decora murais da cidade ou nos enredos dos bois-bumbás Garantido e Capricho-

so (Menezes, 2011). Como exceção relevante, os Sateré-Mawé reemergem nas narrativas não-indígenas sobre a Guerra da Cabanagem, cujos conflitos tiveram lugar na região, levando à tomada da cidade de Luséa (atual Maués) pelos Sateré-Mawé, uma ruptura da representação indígena como um passado primevo cuja teleologia integradora desaguardaria nos atuais “caboclo” e “ribeirinho”, como expressões do povo da região, para uma inscrição ativa na história.

A Terra Indígena Andirá-Marau foi, por sua vez, demarcada a partir da invasão dos territórios sateré-mawé pela companhia francesa Elf-Aquitaine, em uma parceria com o governo brasileiro para prospecção de petróleo, no final da década de 1970. Algumas lideranças sateré-mawé tornaram-se particularmente atuantes no movimento indígena nacional, tomando parte nas mobilizações da Constituinte, na direção da Confederação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB e fundando outras organizações, como o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé – CGTSM, o Consórcio de Produtores Sateré-Mawé – CPSM, e as organizações de professores, a Organização de Professores Indígenas Sateré-Mawé – OPISM, que posteriormente desdobrou-se em duas, vinculadas aos rios Andirá (OPISMA) e Marau e Urupadi (WOMUPE). Desde os anos 2000, há maior aproximação dos Sateré-Mawé à política partidária local, chegando mesmo à eleição de um prefeito sateré-mawé em Barreirinha (2005-2012), Mecias Sateré, compreendido como liderança não-tradicional por Gabriel Alvarez (2009), chamado pelo autor de *broker*, capaz de mediações de outra ordem.

Para além de marcos historiográficos e estabilizações jurídico-estatais, os Sateré-Mawé têm seus próprios regimes de historicidade, implicando outros modos de agenciamento. A tessitura temporal dos Sateré-Mawé é fundamental para compreender suas estratégias e projetos cosmopolíticos, em que são articulados elementos como tradição, autonomia e futuro. Para tanto, cabe escapar a uma oposição entre as noções de historiografia linear e suas teleologias e tempo mítico “cíclico”, e considerar atualizações e precipitações de elementos míticos como modos de captura de potências na e da história. Em justaposição ao resumo historiográfico acima apresentado, trazemos aqui versões bastante sintéticas de alguns mitos sateré-mawé, que são sistematicamente apresentados em diferentes contextos de elicitación da “cultura” com aspas, no sentido da metacategoria reflexiva defendido por Ma-

nuela Carneiro da Cunha, que envolve um processo de objetivação valorativa que organiza e enfatiza diferenças culturais (Carneiro da Cunha, 2009: 356), engendrando também dispositivos de tradução.

Há um mito sateré-mawé que conta a origem dos clãs, quando em um tempo imemorial um monstro terrível, um jaguar em algumas versões, irrompe em ataque, levando os ancestrais a se esconderem ou fugirem. O modo ou local no qual cada um se escondeu nomeou o clã ao qual pertenceria doravante – açai, *waranã*, inambu, caba, gavião, cobra, entre outros (a quantidade de clãs também varia) – sendo que aquele que não se escondeu seria o do clã sateré – valente como a lagarta vermelha de fogo. Estes clãs, também chamados de *ywania* ou de nação, são interpretados como indícios de uma coletivização sob o etnônimo Sateré-Mawé. Também configuram uma relativa exogamia clânica e endogamia de metades, que dá pistas das transformações históricas que Figueroa (1997) sugere serem uma “tupinização” de longa duração desde a subida pelo rio Madeira.

Por minha vez, sugiro pensar em aspectos morfogenéticos da socialidade sateré-mawé, em que certas formas de abertura para alteridade e alianças são possíveis, conquanto diferenças e contrastes sejam mantidos e explicitados a todo momento, em dinâmicas sismogenéticas, para usar uma expressão batesoniana (ver Bateson, [1958] 2006: 215-ss), e que ecoam desde a organização clânica ao modo como é operada a educação intercultural nas escolas e na universidade. Esta dinâmica de abertura e oposições tem reflexos nas relações de oposição entre Sateré-Mawé dos rios Andirá e Marau (da qual as organizações de professores são um exemplo), adstritas a diferentes municípios (Barreirinha-AM e Maués-AM) e nas estratégias de captura e transformação de elementos exógenos, como a presença de denominações religiosas (católica, batista, adventista e algumas igrejas pentecostais) e afiliações partidárias locais.

Mesmo divisões na organização espacial de algumas aldeias – de maneira algo distinta das aldeias circulares prototípicas Jê – refletem alianças e rivalidades não excludentes. Em Ponta Alegre, maior aldeia do Andirá, setores dividem famílias em desdobramentos socioespaciais da antiga divisão da aldeia entre os Sateré-Mawé e o governo, com o posto do SPI. Não à toa, Ponta Alegre é compreendida localmente como uma aldeia “misturada”, em que se falava nheengatu e agora se fala português, um lugar para que jovens que busquem estudar e viver

na cidade passem um tempo para se “aclimatar” e onde experimentações com formas e dinâmicas urbanas têm lugar (ver Fiori, 2018, seção 2.2.5). Como no caso tuxá discutido acima, se esta mistura advém do avanço da fronteira colonial, o modo como é atualizada deixa entrever práticas indígenas de socialidade e conhecimento. A divisão dual e a possibilidade de “mistura” são vetores que operam ao mesmo tempo distinções e coletivizações em diferentes processos interculturais de aprendizado em Ponta Alegre, seja da educação escolar e universitária, seja da política dos brancos. Territorial, linguística e institucionalmente, situam a aldeia contrastivamente em relação a outras comunidades onde predomina o uso cotidiano da língua sateré-mawé e outros saberes e práticas que cada vez mais a escola indígena demanda conhecer, para efetivar-se como intercultural. Atualiza-se, portanto, os eventos do mito do Imperador e partir de um jogo de contrastes entre um nós que fica e um Outro que se afasta e retorna.

Este mito remete a um tempo antes do tempo. Os Sateré viviam em Nosoken, onde as pedras falavam e as coisas eram imperecíveis. O Imperador, um demiurgo vindo de terras distantes, convida os ancestrais dos Sateré-Mawé a segui-lo em uma viagem. Em diferentes versões, os Sateré se atrasaram, esqueceram seu banco ou se distraíram na floresta. Diante do revés, o barco do Imperador seguiu sem eles. Aqueles que foram com o Imperador são hoje o clã do sapo, os brancos. O Imperador prometeu que voltaria, trazendo presentes, e os Sateré-Mawé ficaram encarregados de cuidar da floresta. Como Ailton Krenak escreveu na coletânea publicada por ocasião da celebração dos “500 anos do descobrimento” (1999), também os Sateré-Mawé têm seu mito de origem dos brancos como um “irmão” que foi embora para longe e que volta transformado, muito tempo depois. Krenak descreve este como o “eterno retorno do encontro”, que não acontece apenas uma vez, e sim muitas e muitas vezes. O retorno do Imperador é um grande tema que conforma uma matriz de interpretação de um contato benfazejo com a alteridade, os brancos, e se presta a associações com Jesus Cristo, Dom Pedro II ou os aparatos estatais de política indigenista, incluindo aí a universidade e nós, pesquisadoras.

A orientação de “cuidar da floresta do Imperador” é tomada pelo Consórcio de Produtores Sateré-Mawé em um enquadramento ambientalista e de sustentabilidade pelo qual se exporta guaraná produzido por famílias na T.I. no mercado do comércio justo (ver Kap-

hammer, 2012), em que *Nusoken* é a marca dos produtos da floresta (guaraná, mel, óleos vegetais, etc.) e o endereço do sítio eletrônico que abriga o projeto da Livre Academia do Wara, na qual podem, inclusive, ser encontradas produções acadêmicas escritas sobre e pelos Sateré-Mawé. A renda do comércio do guaraná deve ser destinada ao sustento das comunidades e ao financiamento de projetos de saúde e educação. Assim, Nusoken, o jardim do Imperador, a terra antes do tempo em que as coisas eram imperecíveis e as possibilidades de comunicação com não-humanos eram vastas, torna-se chave da projeção de um futuro cosmopolítico, negociando com alteridades e agências diversas.

Nesse sentido, é preciso considerar de modo mais atento o papel do guaraná, que tem sido historicamente um diacrítico das relações interétnicas dos Sateré-Mawé, em suas diferentes configurações e etnônimos, reconhecidos e autodeclarados “filhos do guaraná”. No mito de origem do guaraná, a jovem Oniwasap’i vivia em Nusoken com seus irmãos e detinha o conhecimento das plantas cultivadas e curativas. Seus irmãos tinham ciúmes e a buscavam controlar, mas mesmo assim ela, ao andar pela floresta, engravidou de uma cobra. Seu filho já falava com ela durante a gravidez e, ao nascer, percorreu a floresta e foi comer dos frutos das castanheiras plantada por sua mãe e apropriadas por seus tios. Seus tios, embora tenham permitido que o menino nascesse, não permitiam que comesse os frutos de suas árvores e colocaram animais de vigia, que acabaram matando o menino. Sua mãe o enterrou e, da cova, surgiram diferentes espécies animais. Do olho esquerdo do menino morto nasceu o *waranã-rana* e do olho direito o *waranã-sese*. Depois, o menino ressurgiu, como o ancestral Sateré-Mawé. O guaraná, originalmente um cipó e, graças à domesticação sateré-mawé hoje cultivado como um arbusto, exhibe seus cachos de frutas similares a olhos, uma mirada em muitas direções.

Não é possível discutir aqui muitas das dimensões, algumas esotéricas, desse mito. Destaca-se que a dinâmica de alteridade e oposição é aqui caracterizada por uma distinção de intensidade, pois *-sese*, verdadeiro, é também superlativo, e *-rana* pode ser falso ou latente. Entre o rana e o sese, existem potenciais de mediação e transformação, não apenas oposição. Nas atualizações mitopráticas, o *waranã-rana* é o “clonado”, plantado pelos brancos, como a AmBev, que mantém a produção de insumos de refrigerantes em Maués. O *waranã-sese* é aquele cultivado pelos Sateré, torrado, moído e preparado em bastões (*pães*,

traduzem) para serem ralados com água na cuia do *sapó*, tomado em número par de vezes por todos os presentes em reuniões, oferecido às visitas pelas lideranças, ofertado aos especialistas rituais nos convites e preparativos das festas, consumido pelos jovens que vão se ferrar² e dançar na Festa da Tucandeira. O guaraná é um mediador de boas palavras, produtor de compreensão e consenso, fornecedor de energia vital e alegria para os trabalhos coletivos, causa de longevidade.

E, sobretudo, o guaraná torna-se chave epistemológica na compreensão da relação entre a visão, a palavra falada e escrita e modos de produção e circulação de conhecimentos, incluindo a ligação entre diferentes domínios ontológicos. Pois, o guaraná, gerador de consensos e disposição para trabalhos coletivos, também permite ler as inscrições do *Puratig*, ou Porantim, o remo/borduna mágico tomado de um outro grupo por um herói ancestral dos Sateré. O *Puratig* não pode ser visto por todos, e apenas algumas lideranças o podem ler, com a toma do *sapó*, decifrando as inscrições que trazem boas palavras de convivialidade, de um lado, e palavras de guerra e dissenso, de outro. Estas inscrições não se configuram como desenhos pictóricos ou registros fonéticos, mas inscrições (geométricas, diríamos a partir de nossas categorias greco-latinas) traduzidas pelo especialista, que pode assim aconselhar. Seus conselhos vêm sob a forma das *sehay pooty*, as boas palavras, operando metáforas cujas camadas de sentido também não são acessíveis a todos. É o guaraná, fruto do olho, que permite ver, ler e falar as palavras inscritas no *Puratig*.

O *Puratig* é um elemento importante para escapar à desgastada oposição entre culturas orais e escritas, que povoam discussões sobre interculturalidade na educação indígena, e que se baseiam em divisões de sentidos e formas expressivas que não operam necessariamente nas epistemologias indígenas. O *Puratig* é lido, em uma escritura que não é um sistema escrito que pode ser abstraído para qualquer mensagem. Suas palavras são lei, enquanto conselhos na *sehay pooty*, sem correspondência exata a um *nomos*, mas com possibilidades de transformação a partir das conexões com as situações que engendram sua consulta. Conexões metafóricas e metonímicas foram feitas ao longo do tempo entre o *Puratig* e a Bíblia, por ocasião da tradução do Novo Testamento (*Tupana Ehay*) para a língua sateré-mawé por missionários linguistas ligados ao *Summer Institute of Linguistics*, em que a ilustração do *Puratig* está no frontispício do livro. A exegese do *Puratig* aciona

2. A ambiguidade da expressão “se ferrar” é explorada com humor pelos Sateré-Mawé, uma vez que a seriedade do ritual é contrabalanceada com pequenos desafios e troças à coragem e resistência à dor do iniciando.

uma ontologia sateré-mawé que divide o universo em diferentes planos, habitados por diferentes seres com seus atributos, potências e perigos. Não são todos que podem ver o *Puratig*, menos ainda aqueles que são capazes de o ler, com o auxílio do guaraná, e dele compreender as *sehay pooty*, e não obstante é amplamente reconhecido como fonte legítima de conhecimento. A exegese da Bíblia trazida e traduzida por missionários evangélicos é desempenhada por brancos e por Sateré-Mawé que buscam o pastorado, e que intentam compatibilizar os estudos escolares e aprendizados musicais com o estudo religioso, friccionando-se com diferenças entre as denominações religiosas assumidas por diferentes famílias na Terra Indígena e nas cidades, que oferecem diferentes alianças, recursos e rivalidades, capturando, a partir da cosmopolítica sateré-mawé e suas noções de liderança, o campo religioso.

O *Puratig* é também associado à Constituição Federal de 1988, que inclui artigos e um capítulo sobre direitos indígenas e, assim, também traz palavras de convívio e de luta (por direitos), que exigem um saber especializado para serem lidas, escritas e proferidas de modo eficaz. *Puratig* e Constituição, ferramentas tomadas de um coletivo exógeno, revelando traços dessa ontologia política que se constitui desde fora, desde a alteridade. O ensino escolar e universitário são vistos como o acesso às armas de hoje, pela palavra e pelo estudo das leis, conforme depoimento do *tuisá* de Ponta Alegre, Amado Menezes, no *Memorial Indígena Sateré-Mawé*, (NAU-USP, 2012). A equivalência funcional do *Puratig* à constituição é como o suporte de uma escritura a ser lida e como uma arma a ser empunhada, em jogos de figura e fundo. Essas conexões operam como compatibilizações prostéticas, tal como proposto por Donna Haraway ([1985] 2009) e Marilyn Strathern (1991), sem formar totalidades, mas com uma série de lacunas, brechas, acréscimos e incongruências, pelas quais há potencial para ingerir novas conexões.

Assim, reiteradamente, projetos de escolarização e formação de professores indígenas (o magistério Pirayawara em suas três edições, as licenciaturas interculturais oferecidas pela UEA e a UFAM) produzem materiais diversos, como cartilhas, em que ilustrações do *Puratig* figuram junto ao guaraná (a fruta e a cuia de *sapó* sustentada pelo *patawi*, um suporte que metaforiza a estrutura do universo), as luvas de tucandeira e as próprias formigas, arcos e flechas, entre outros elementos. Tais imagens não apenas expressam uma “indianidade”, mas o comple-

xo do guaraná como um sistema de conhecimento. As cartilhas escritas e ilustradas por professores cursistas em nível magisterial ou licenciaturas interculturais, inscrevem mitos e descrições dos “costumes tradicionais” e trazem vocabulários sobre os animais e seres que coabitam a Terra Indígena. Elicitam também que sua mera inscrição em papel, sem a mediação desses seres que ilustram a capa e dos contextos em que a comunicação com eles se realiza – a toma do guaraná, a festa da tucandeira, o feitio de teçumes, arcos e outras ferramentas – e sem o feixe de conexões que tornam a cartilha possível – entre professores indígenas de diferentes comunidades e rios e entre Sateré-Mawé e instituições dos brancos, em parte viabilizada pelas transações com o guaraná –, não garante a educação escolar intercultural, podendo se tornar uma mera pilha de cartilhas empilhada na casa de alguém.

Durante o trabalho de campo em 2017, ocorreria um módulo da Licenciatura Intercultural Indígena PROLIND-UFAM, uma proposta com currículo pós-feito a partir de discussões com o público-alvo, oferecida por professores da UFAM e professores indígenas, com tradutores disponíveis e a exigência da fala em Sateré-Mawé. As aulas eram iniciadas pela toma do *sapó*, ralado por uma aluna e colocado no centro do barracão em que a aula se daria, na comunidade de Guaranatuba. Assim, estudantes e professores do curso haviam consumido o guaraná e poderiam reter suas capacidades, sua disposição e sabedoria; a cuia do guaraná conteria as palavras de todos de modo a promover compreensão, e se marcava aquela como uma aula específica dos e para professores sateré-mawé. O guaraná, central no barracão, era o ponto de junção entre a proposta da Universidade em oferecer uma licenciatura cujo currículo pós-feito fora construído no diálogo com os professores sateré-mawé em formação e os docentes, e modos sateré-mawé de refletir sobre seus processos de conhecimento e agendas(cosmo) políticas intra e interétnicas, que exigiam traduções sempre parciais e sempre criativas, pelos olhos do *waranã-rana* e o *waranã-sese*, pelas palavras em português e em sateré-mawé.

O tema daquele módulo era a discussão sobre o conceito de autonomia, traduzido por aproximações semânticas a termos em sateré-mawé – como *saika* – que denotam capacidades geradoras e de agência, e como isto abarcava esferas como saúde, educação e soberania alimentar em diferentes comunidades do Andirá e do Marau, nas quais moravam e trabalhavam os professores em formação. Estas esfe-

ras emergiam na aula divididas a partir de procedimentos de distinção típicos de uma educação escolar disciplinar, que implicam em divisões em áreas do conhecimento e divisões de trabalho. Eram listadas no quadro como um roteiro para investigação e debate. As respostas, por sua vez, reconectavam as escolas ao pensar nos paradoxos da produção do guaraná para exportação dado o crescente abandono da abertura de roçados por famílias em muitas comunidades, roçados que fornecem alimentos que garantem a saúde e que poderiam prover merenda escolar regionalizada – que esbarra, por sua vez, nos problemas de licitação com as secretarias de educação, colocando em questão a autonomia das escolas indígenas. A centralidade do *patawi*, uma autoridade, e do professor *waranã*, permitem mobilizar o dispositivo da interculturalidade, de modo que as conexões realizadas entre diferentes modos de conhecimento são parciais e não redutíveis, mas reúnem em contrastes os dois olhos do guaraná.

A chegada dos Sateré-Mawé à universidade, que os alcançou em Parintins, Barreirinha e Maués (com os programas PARFOR e a Licenciatura PROIND da Universidade do Estado do Amazonas, as vagas reservadas nos cursos regulares da UEA, as cotas da UFAM e do IFAM), e posteriormente foi por eles levadas às comunidades (a Licenciatura Intercultural Indígena em Desenvolvimento Sustentável oferecida pela UFAM) é traduzida, em depoimento do professor indígena aposentado pela FUNAI Lúcio Menezes, como o retorno do Imperador. Já o *tuisá* Amado Menezes Filho, de Ponta Alegre, remetendo-se à história do povo Sateré e as mudanças de socialidade da guerra para o entendimento expressas no *Puratig*, diz que a luta se dará não pelo costume de flechar, cacetejar e matar, mas pelo estudo das leis, pela educação. Compreende-se assim o jogo de obviação em que a educação escolar e a universitária são elucidadas enquanto a guerra e a luta estão ao fundo, sem deixar de compor a pedagogia intercultural sateré-mawé.

A política de educação indígena tensiona possibilidades e limites do imperativo da pedagogia intercultural ao interpelar escolas e professores indígenas a produzirem suas Propostas Político-Pedagógicas. No cotidiano das aulas, premidos pela exigência dos currículos disciplinares regulares, que não podem ser abandonados para não interromper o encadeamento que no futuro permite o acesso à universidade, a concursos e a outras oportunidades propiciadas pela escola, professores e professoras promovem formas de socialidade em que se

busca envolver a comunidade, conectando-se a práticas de lazer, como o futebol e as festas. A própria escola se torna promotora de festas, chamadas “feiras culturais”, como um *accountability* à secretaria de educação e uma forma de inserir atividades para as turmas (algumas multisseriadas) identificadas como da cultura Sateré-Mawé, ainda que organizando saberes e práticas a partir de modos não-indígenas, em capturas epistêmicas recíprocas, cheias de riscos. Nessas apresentações, há distinções sutis entre o que pode ser considerado *sateré-sese* e o que é misturado, imitação, atualizando as distinções e modos de relação antevistos na dualidade do guaraná. A avaliação se dá também na intensidade da “animação” que as atividades escolares produzem, atraindo a comunidade, ingerando relações. Além disso, é nessas feiras, também, que é possível recontar as relações com os regatões, o comércio do pau-rosa (Figueroa, 1997; Lorenz, 1992), cuja extração predatória produziu relações de subalternidade cuja recordação traz um constante alerta.

Esta pedagogia intercultural se efetiva também em outro locus, nos mesmos barracões utilizados para reuniões e eventos das escolas indígenas, em um evento assinalado à cultura tradicional. A principal festa realizada pelos Sateré-Mawé é a Tucandeira, em que meninos e rapazes iniciandos (mulheres em raras exceções) colocam luvas rituais, nas quais dezenas de formigas tucandeiras são inseridas, presas a um tipiti, e dançam, de braços dados com um cantador e acompanhados por outras pessoas, formando um círculo pela união dos braços, e marcando o ritmo com passos compassados e chocalhos *inhaambés* amarrados acima dos joelhos. Os cantos, em *sehay pooty*, contam os mitos de origem do ritual, em que o tatu bola, aconselhado pelo tatu açu, busca nas profundezas o veneno das formigas tucandeiras para se fortalecer. Ensinado aos Sateré-Mawé, as ferroadas das formigas constroem um corpo saudável, bom caçador e bom guerreiro. Outros cantos ensinam sobre os confrontos com os brancos, as táticas de guerra durante a cabanagem, as tocaias contra os exércitos. Falam também das misturas que aconteceram entre brancos, negros e Sateré-Mawé, em uma linguagem altamente metafórica que fala de colares de miçangas e sementes. Festa, guerra, relações interétnicas e interculturais e modos distintos e complementares de socialidade, são cantados em linguagem metafórica e ensinados pela dor das ferradas e pelos preceitos e resguardos alimentares, sexuais e de cuidado com o corpo que os iniciandos devem observar, como abstinência de comidas reimosas, sal e relações sexuais,

e o consumo de *waranã* e formiga torrada com farinha. Os cantos e danças podem ser transplantados para outras ocasiões, como apresentações das comunidades urbanas manauaras para escolas em visitação, ou em reivindicações políticas, como o protesto na Assembleia Legislativa do Amazonas em novembro de 2015, por ocasião da dissolução da Secretaria do Estado para os Povos Indígenas (SEIND), em que Sateré-Mawé dançaram tucandeira e outras danças com outros indígenas que haviam se reunido em Manaus para a etapa estadual da Conferência Nacional de Política Indigenista. O que elicitava que as pedagogias da tucandeira, da educação escolar intercultural, da formação magisterial e universitária, traduzem-se reciprocamente e operam nos modos da convivialidade e da guerra coetaneamente, cada qual antecipando o outro, tal como prefigurado no *Puratig*.

Conclusão: interculturalidade e a interface com a colonialidade

Observadas as dinâmicas tuxá e sateré-mawé de educação e socialidade, pensando-as como complexos interculturais a articular políticas, pedagogias e cosmopolíticas diversas, buscamos evidenciar, neste artigo, modos propriamente indígenas de se relacionar com conhecimentos e práticas ditos tradicionais, por um lado, e esferas socioculturais inicialmente externas, como o são a escola, os procedimentos e as estabilizações jurídico-estatais e outras marcas de alteridade surgidas quando do encontro com a sociedade não-indígena e sua expansão colonial.

A escola indígena e outros projetos de educação intercultural, como as licenciaturas mencionadas, surgem em tais contextos etnográficos como espaços potenciais onde Tuxá e Sateré-Mawé buscam confrontar, adequar e/ou alterar intimações advindas de contextos e estruturas não-indígenas, complexificando-as e gerando novas possibilidades epistemológicas, ontológicas e, dado seu substrato constantemente cosmológico, possibilidades de aça o também cosmopolítica no trato com o mundo intra- e interétnico. Tassinari (2001), refletindo sobre a escola indígena ainda nos anos 1990, então a compreendia como um espaço de fronteira entre a cultura e modo de vida indígena, por um lado, e as restrições político-pedagógicas estatais, por outro, e por isso não pertencendo propriamente a nenhuma das esferas que articu-

lava. As interações interculturais apresentadas neste artigo, relativas à educação formal, mas também a cosmopolíticas, têm despontado em pesquisas recentes como indicativo de que a noção de fronteira talvez esteja se modificando, como se modificam as próprias práticas indígenas ao longo do tempo e do contato com instituições interétnicas que ora enfatizam restrições jurídico-estatais, ora obviam os mecanismos que ingeram novas conexões e reforçam esferas socioculturais próprias de cada grupo estudado (Carvalho, Reesink, 2018).

Em vista disso, Maria Rosário de Carvalho, no prefácio à obra de Durazzo, contrapõe a já exposta pedagogia da mata tuxá a uma modalidade que denomina, muito acertadamente, de “pedagogia intercultural”. Nesta, os

mediadores são professores indígenas que transitam entre os repertórios pedagógicos indígenas e não indígenas – os Tuxá têm se destacado pelo seu alto nível de escolarização –, cuja frequência ou amplitude é modulada pela *ciência* Tuxá. É em observância a esse trânsito que está sendo conduzida a experiência de revitalização linguística, no âmbito da qual a comunicação com os *mestres encantados* prepondera (Carvalho, 2021, *no prelo*, s. p).

A educação tuxá, pelo *estudo* ou *na ciência*, destaca-se como modalidade ativa de uma interculturalidade amparada pelo que chamamos complexo ritual da *ciência*. Este mobiliza, ao mesmo tempo, a dedicação aos *trabalhos* rituais e à comunicação com os *encantados*, reforçando e positivando o engajamento cosmopolítico dos Tuxá quando de suas relações interétnicas, como ocorre com a escola indígena, com os processos de formação de professores por meio da LICEEI/UNEB e, sobretudo, quando das reivindicações por seus direitos territoriais frente ao Estado, conforme evidenciado pelo acontecimento da *autodemarcação* e a tônica que este oferece ao projeto de revitalização da *língua ancestral*, idioma identificado com o Dzubukuá dos documentos históricos, mas também com o conhecimento que vem *na ciência* e daí se espraia.

Para os Sateré-Mawé, como vimos, o dispositivo da interculturalidade opera por meio de jogos sismogênicos, em que diferenças são necessárias para ingerir (criar, compatibilizar, complexificar, transformar, fazer crescer a partir de potências e capturas diversas) novos processos em diferentes regimes de conhecimento. O guaraná é um grande mediador interétnico, sendo chave de acesso e negociação com o mundo dos brancos desde o período colonial até as exportações sob

a égide da Amazônia sustentável na presente etapa do capitalismo, mas não apenas como um produto, e sim como um professor que pode acionar chaves de socialidade e de guerra, cujos olhos reúnem perspectivas e conectam diferentes inscrições de palavras ditas e escritas, nos registros escolares, legais, míticos, religiosos e da política intra e interétnica, em que o mundo dos brancos pode ser o retorno do Imperador ou o inimigo histórico da Cabanagem e das violações de direitos e invasões territoriais. O complexo cosmopolítico do guaraná permite entender a interculturalidade não como um método ou conteúdo estabilizado, como um diálogo entre entes ontologicamente distintos e discerníveis, mas como um dispositivo de complexificação a partir de conexões parciais e criativas.

Este artigo buscou indicar alguns aspectos desses trânsitos que alinhavam pedagogias da mata, ensinamentos do guaraná e uma ciência acadêmica a que os pesquisadores e professores indígenas têm cada vez maior acesso. Conforme se adensam as reflexões interculturais mobilizadas por acadêmicos de origem indígena e os processos que tais circuitos acabam por dinamizar, observamos uma miríade de articulações possíveis entre os chamados conhecimentos tradicionais e as formas de produção e circulação de conhecimentos científicos, cujo amparo institucional repousa em modos historicamente não-indígenas de saber. Contudo, o que aqui se nos apresenta é justamente um trânsito fluido e constantemente renovado entre os saberes não-indígenas e, acionados por processos epistêmicos propriamente indígenas, saberes tradicionais a sustentar modalidades de apreensão, compreensão, criação e transmissão de novos conhecimentos. Como a *língua ancestral* que a *autodemarkação* tuxá potencializa devido ao convívio com os *encantados*; como os mitos sateré-mawé conectados pelo complexo do guaraná encompassam a formação de professores indígenas sateré-mawé e dão legibilidade a suas relações com instituições do mundo dos brancos, a cidade, a escola, a universidade, as igrejas, a política.

Referências

- Alvarez, Gabriel de Oliveira. 2009. *Satereria: tradição e política – Sateré-Mawé*. Manaus: Editora Valer.
- Amado, Luiz Henrique Eloy. 2019. “Trajetórias e saberes dos povos originários”. *Philos* 1 (19 de abril). <https://revistaphilos.com/2019/04/19/trajetorias-e-saberes-dos-povos-originarios-por-luiz-henrique-eloy-amado/>.
- Andrade, José A. A. D. de. 2012. *Indigenização da Cidade: Etnografia do circuito Sateré-Mawé em Manaus-AM e arredores*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, USP, São Paulo, SP, Brasil. <https://doi.org/10.11606/D.8.2012.tde-05032013-123502>.
- Andrade, José A. A. D. de. 2018. “*Tudo pra onde eu chego tenho minha casa*”: mobilidade, parentesco e territorialidade Sateré-Mawé entre cidades amazônicas. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, São Paulo, SP, Brasil. <https://doi.org/10.11606/T.8.2018.tde-17102018-120559>.
- Bateson, Gregory. [1958] 2006. *Naven*. São Paulo: Edusp.
- Batista, Mércia R. R. 2005. “O toré e a ciência Truká”. In: Grünewald, Rodrigo de Azeredo (Org.). *Toré: regime encantado do índio do Nordeste*. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 61-80.
- Cabral Nasser, Elizabeth Mafra. 1975. *Sociedade Tuxá*. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas, UFBA, Salvador, BA, Brasil.
- Cardoso, Thiago Mota. 2018. *Paisagens em transe: ecologia da vida e cosmopolítica Pataxó no Monte Pascoal*. Brasília: IEB Mil Folhas.
- Carneiro da Cunha, Manuela. 2009. *Cultura com Aspas*, São Paulo: Cosac & Naify.
- Carvalho, Maria Rosário de; Reesink, Edwin B. 2018. “Uma etnologia no Nordeste brasileiro: balanço parcial sobre territorialidades e identificações”. *BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais* 87: 71-104. <https://doi.org/https://doi.org/10.17666/bib8704/2018>.
- Carvalho, Maria Rosário de. 2021 (no prelo). “Prefácio”. In: Durazzo, Leandro. *Cosmopolíticas Tuxá: ciência, ritual e educação a partir da autodemarcação de D’zorobabé*. Natal: EDUFRN.
- Carvalho, Maria Rosário de. 2011. “De índios ‘misturados’ a índios ‘regimados’”. In: Carvalho, Maria Rosário de; Reesink, Edwin; Cavignac, Julie (Org.). *Negros no mundo dos índios: imagens, reflexos, alteridades*. Natal: EDUFRN, 337-358.
- Cordeiro, Maria Audirene de Souza. 2017. “*A canoa da cura ninguém nunca rema só*”: o se ingerar e os processos de adoecer e curar na cidade de Parintins (AM). Tese de Doutorado em Antropologia Social, UFAM, Manaus, AM, Brasil. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5759>.
- Cruz, Felipe Sotto Maior. 2017. *Quando a terra sair: os índios Tuxá de Rodelas e a barragem de Itaparica: memórias do desterro, memórias da resistência*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, UnB, Brasília, DF, Brasil. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23488>.
- de la Cadena, Marisol. 2015. *Earth Beings: ecologies of practice across Andean worlds*. Durham/London: Duke University Press.

Durazzo, Leandro. 2019. *Cosmopolíticas Tuxá: conhecimentos, ritual e educação a partir da autodemarcação de Dzorobabé*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, UFRN, Natal, Brasil. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28628>.

Durazzo, Leandro. 2021, *no prelo*. *Cosmopolíticas Tuxá: ciência, ritual e educação a partir da autodemarcação de D'zorobabé*. Natal: EDUFRN.

Escobar, Arturo. 2008. *Territories of difference: place, movements, life, redes*. Durham/London: Duke University Press.

Escobar, Arturo. 2010. *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global.

Escobar, Arturo. 2020. *Pluriversal politics: the real and the possible*. Durham/London: Duke University Press.

Figueroa, Alba Lucy Geraldo. 1997. *Guerriers de l'écriture et commerçants du monde enchanté: histoire, identité et traitement du mal chez les Sateré-Mawé (Amazonie Centrale, Brésil)*. Tese de Doutorado em Antropologia Social e Etnologia, École de Hautes Etudes em Sciences Sociales, Paris, França. <http://www.nusoken.com/livre-academia-do-wara/segunda-seccao-biblioteca-academica/biblioteca-1>.

Fiori, Ana Letícia. 2018. *Conexões da interculturalidade: cidades, educação, política e festas entre Sateré-Mawé do Baixo Amazonas*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, São Paulo, Brasil. <https://doi.org/10.11606/T.8.2018.tde-13122018-163358>.

Gallois, Dominique T. 2014. "A escola como problema: algumas posições". In: Carneiro da Cunha, Manuela; Cesarino, Pedro N. (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 509-517.

Gomes, Jussara Vieira. 1986. *Relatório sobre os índios Tuxá (Rodelas, Bahia)*. Rio de Janeiro: FUNAI/ Museu do Índio.

Grünewald, Rodrigo de Azeredo. 1993. *Regime de Índio e Faccionalismo: Os Atikum da Serra do Umã*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, MN/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Grünewald, Rodrigo de Azeredo (Org.). 2005. *Toré: regime encantado do índio do Nordeste*. Recife: Fundaj, Editora Massangana.

Haraway, Donna. [1985] 2009. "Manifesto Ciborgue". In: ____; Kunzru, Hari; Tadeu, Tomas. *Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 33-118.

Kapfhammer, Wolfgang. 2012. "Tending the Emperor's Garden: Modes of Human-Nature Relations in the Cosmology of the Sateré-Mawé Indians of the Lower Amazon". *RCC Perspectives* 5: 75-82. <https://doi.org/10.5282/rcc/6161>.

Krenak, Ailton. 1999. "O eterno retorno do encontro". In: Novaes, Adauto. *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Cia. das Letras, 23-32.

Lorenz, Sônia da Silva. 1992. *Sateré Mawé: os filhos do guaraná*. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista.

Sertã, Ana Luísa. 2015. *Seguindo sementes: circuitos e trajetos do artesanato Sateré-Mawé entre cidade e aldeia*. 2015. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, USP, São Paulo, SP,

Brasil. <https://doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-03032016-145406>.

Menéndez, Miguel A. 1992. “A área Madeira-Tapajós: situação de contato e relações entre colonizador e indígenas”. In: Carneiro da Cunha, Manuela (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 281-296.

Menezes, Tito de Souza. 2011. *A Estilização da Mitologia Sateré-Mawé Apropriada pelo Festival Folclórico de Parintins*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em História, Centro de Estudos Superiores de Parintins, UEA, Parintins, AM, Brasil.

Nasser, Nássaro A. S. 1975. *Economia Tuxá*. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas, UFBA, Salvador, BA, Brasil.

Nantes, Bernardo de. 1709. *Katecismo indico da língua kariris*. Material microfilmado. Lisboa: Valentim da Costa Deslandes.

NAU-USP. Grupo de Etnologia Urbana. *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*. Dir. Diana Paola Gómez Mateus. Vídeo. 32'. 2012.

Nimuendaju, Curt. [1943] 2017. *Mapa etno-histórico*. Rio de Janeiro: IBGE.

Pacheco de Oliveira, João (Org.). 1999. *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

Queiroz, José Márcio Correia de. 2008. *Aspectos da fonologia Dzubukuá*. Dissertação de Mestrado em Letras, UFPE, Recife, PE, Brasil <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7319>.

Queiroz, José Márcio Correia de. 2012. *Um estudo gramatical da língua Dzubukuá, família Karirí*. Tese de Doutorado em Linguística, UFPB, João Pessoa, PB, Brasil. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6358>.

Ramos, Gustavo Moreira. 2020. *Contradualismos no Opará: lideranças tuxá no Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, UFSCar, São Carlos, SP, Brasil. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13440>.

Salomão, Ricardo Dantas Borges. 2006. *Etnicidade, territorialidade e ritual entre os Tuxá de Rodelas*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, UFF, Niterói, Brasil. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/20161>.

Sampaio-Silva, Orlando. 1997. *Tuxá: índios do Nordeste*. São Paulo: Annablume.

Strathern, Marilyn. 1991. *Partial Connections*. Savage, MD: Rowman & Littlefield.

Souza, André Luís Oliveira Pereira de. 2018. *Ecologia sonora indígena: uma cartografia das paisagens sonoras dos Tuxá de Rodelas*. Dissertação de Mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, UNEB, Juazeiro, BA, Brasil. <http://www.ppgecoh.uneb.br/wp-content/uploads/2021/03/ANDR%C3%89-LU%C3%8DS-OLIVEIRA-PEREIRA-DE-SOUZA-compactado.pdf>.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz. 2001. “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. In: Silva, Aracy Lopes da; Ferreira, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 45-70.

Vieira, Antônio Fernandes de Jesus. 2017. *Os índios Tuxá na rota do desenvolvimento: violações de direitos*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável, UnB, Brasília, DF, Brasil.

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31095>.

Vieira, José Glebson; Amoroso, Marta; Viegas, Susana de Matos. 2015. “Apresentação: Dossiê Transformações das Territorialidades Ameríndias nas Terras Baixas (Brasil)”. *Revista de Antropologia* 58 (1): 9-29. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2015.102098>.

Walsh, Catherine. 2018. “Interculturality and Decoloniality”. In: Mignolo, Walter; Walsh, Catherine. *On Decoloniality: concepts, analytics, practices*. Durham/London: Duke University Press, 57-80.