

Do deslocamento de línguas à retomada linguística no Baixo Tapajós: desestabilizando a ideia de monolinguismo

*From language displacement to linguistic resumption in the Baixo Tapajós:
destabilizing the idea of monolingualism*

Sâmela Ramos da SILVA MEIRELLES*

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

RESUMO: Este trabalho discute o processo de retomada de línguas indígenas no Baixo Tapajós, oeste do estado do Pará, como um projeto político que desestabiliza um ideal monolíngue em português, tendo como ponto de partida uma reflexão sobre o deslocamento de línguas indígenas, resultado de um longo processo histórico de repressão linguística, que culminou com uma drástica redução da diversidade linguística. Apresentamos as bases epistemológicas orientadas pelos estudos decoloniais para refletir sobre o deslocamento linguístico e o esfacelamento da diversidade linguística relacionado às línguas indígenas. Discutimos a política de retomada do Mundurucu e Nheengatu diante do silenciamento das continuidades étnicas, culturais, linguísticas e modos de vida indígenas. Consideramos que a retomada de línguas indígenas no Baixo Tapajós tem construído uma profunda mudança na dinâmica sociocultural da região, reinscrevendo vínculos ancestrais, subvertendo a ordem social e as classificações homogeneizantes.

PALAVRAS-CHAVE: Retomada linguística. Deslocamento de línguas. Povos Indígenas. Baixo Tapajós.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the process of resumption indigenous languages in the Baixo Tapajós, located in the western region of the state of Pará, understanding it as a political project that destabilizes an existing monolingual ideal in Portuguese. To perform this endeavor, the work proposes, firstly, a reflection on the displacement of indigenous languages, which is a

* Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2020). Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2013). Professora permanente no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá. Professora Adjunta na Universidade Federal do Amapá, Curso de Letras Libras-Português. Membro do Grupo de Trabalho Nacional da Década das Línguas Indígenas e da Rede de Pesquisadores de Línguas Ancestrais. E-mail: samelaramos@unifap.br

result of a long historical process of linguistic repression, which culminated in a drastic reduction regarding linguistic diversity. Secondly, we present the epistemological bases of work, which are oriented by decolonial studies, in order to reflect about the linguistic displacement and the disintegration of linguistic diversity related to indigenous languages. In addition, we will discuss the reclaiming policy of Munduruku and Nheengatu considering the silencing of its ethnic, cultural and linguistic continuities. Finally, we consider that the reclaiming of indigenous languages in the Baixo Tapajós has built a profound change in the region's sociocultural dynamics, re-enrolling ancestral bonds, subverting both social order and the homogenizing classifications.

KEYWORDS: Linguistic Resumption; Linguistic Displacement; Indigenous people; Baixo Tapajós.

Primeiras palavras

No Brasil, um país multilíngue, existem pelo menos 200 línguas, entre línguas indígenas; línguas de imigração; línguas de sinais (Libras e línguas de sinais indígenas); línguas faladas em comunidades quilombolas. No entanto, esse multilinguismo se dá de forma assimétrica, no qual práticas linguísticas têm prestígios diferentes, o que implica no cenário sociolinguístico desigual. Há uma persistente invisibilização das línguas minorizadas, promovida, principalmente, pelo mito do monolinguismo, situando a diversidade linguística em um campo de contrastes e conflitos, deslocamentos e desigualdades entre línguas.

Com relação às línguas indígenas, a estimativa feita por linguistas como Moore (2011) e D'Angelis (2014), indicam, respectivamente, 150 e 170 línguas indígenas. Segundo o IBGE (2012), são 274 línguas indígenas, e uma população indígena que soma 817.963 mil pessoas e 305 etnias. Estima-se que já foram 1175 línguas no Brasil (RODRIGUES, 1994), o que indica uma perda gigantesca da diversidade linguística.

No entanto, nas últimas décadas, há um cenário de retomadas de línguas em vários lugares do país (RUBIM, 2016; BOMFIM, 2017; PURI; PURI; PURI, 2020; GOBBI; RAMOS, 2020; SILVA MEIRELLES, 2020; RUBIM; BOMFIM) que têm questionado os “atestados” de extinção de línguas, mas sem negar o processo histórico de deslocamentos linguísticos. No escopo dessa mobilização linguística nacional, este texto apresenta questões relacionadas ao Munduruku, objeto de nossa pesquisa de mestrado

(SILVA, 2013), e à retomada do Nheengatu em nossa pesquisa de doutorado (SILVA MEIRELLES, 2020). Partimos das reflexões, discursos e memórias que foram gerados junto com nossos/as interlocutores/as por meio de uma metodologia colaborativa, no qual a produção de conhecimento foi construída coletivamente em entrevistas, que enfatizam a perspectiva que eles/as têm sobre as ações que o movimento indígena e suas organizações construíram, desde o final da década de 90, com o início da mobilização étnica.

O texto se divide em duas questões: i) a discussão sobre as bases epistemológicas que sustentaram o deslocamento linguístico e o esfacelamento da diversidade linguística relacionado às línguas indígenas, a partir dos estudos decoloniais; ii) a política de retomada do Munduruku e Nheengatu diante do silenciamento das continuidades étnicas, culturais, linguísticas e modos de vida indígenas, que questionam o ideal monolíngue no Baixo Tapajós.

2 A colonialidade e a subalternização de línguas indígenas

Tomamos os estudos decoloniais ou decolonialidade, teoria crítica que tem um caráter analítico e político, para discutirmos a subalternidade imposta às línguas indígenas brasileiras que culmina nos cenários de deslocamentos linguísticos e esfacelamento da diversidade. Nesse escopo, as línguas nativas começam a ser deslocadas de suas funcionalidades na modernidade/colonialidade e continuam sendo na globalização, mantidas pela colonialidade do poder/saber, seus agentes e as políticas envolvidas.

Os estudos decoloniais propõem a discussão sobre a gênese dos fenômenos sociais estreitamente relacionados à formação dos Estados nacionais e à consolidação do colonialismo. Segundo Castro-Gómez (2005),

O surgimento dos Estados nacionais na Europa e na América durante os séculos XVII a XIX não é um processo autônomo, mas possui uma contrapartida estrutural: a consolidação do colonialismo europeu no além-mar. A persistente negação deste vínculo entre modernidade e colonialismo por parte das ciências sociais tem sido, na realidade, um dos sinais mais claros de sua limitação conceitual. Impregnadas desde suas origens por um imaginário eurocêntrico, as ciências sociais projetaram a idéia de uma Europa ascética e autogerada, formada historicamente sem contato algum com outras culturas (...).

Aníbal Quijano (2005), por sua vez, propôs a ideia de um mundo moderno-colonial, operado por um dispositivo de poder chamado colonialidade do poder. A colonialidade do poder “amplia e corrige o conceito foucaultiano de ‘poder disciplinar’, ao mostrar que os dispositivos pan-óticos erigidos pelo Estado moderno, inscrevem-se numa estrutura mais ampla, de caráter mundial, configurada pela relação colonial entre centros e periferias devido à expansão europeia” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 178). Quijano (2005) nos fornece a chave interpretativa dos estudos decoloniais: no contexto do sistema-mundo moderno-colonial, o fim do colonialismo na América Latina não culminou no fim da colonialidade.

Para Quijano (2005), o processo colonial se instaura a partir da classificação de sujeitos tendo como esteio a ideia de *raça*, construção teórico-ideológica que é analisada pelos/as pensadores/as decoloniais como estratégia colonial que estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada, que apaga as diferenças históricas, culturais e linguísticas dos colonizados. Essa categorização dos humanos colonizados se constitui também na violência epistêmica moderno-colonial, que solidifica relações de subalternização e silencia certos seres humanos, condenando-os e subjugando-os a uma estrutura de poder/saber.

Para além do legado de desigualdade e injustiças sociais provocadas pelo colonialismo e imperialismo, há uma herança epistemológica ocidental também fundamental no projeto colonial de dominação. A subalternização dos saberes é conceituada por Quijano (2005) como colonialidade do poder/saber, isto é, o legado epistemológico do eurocentrismo como padrão de conhecimento universal, que, por sua vez, desconsidera a diversidade epistêmica dos demais povos.

Como resultado da categorização dos colonizados em uma hierarquia cronológica, em vez da distância geográfica apenas, os povos da América, suas línguas e seus conhecimentos são considerados “primitivos”. Isso indicava que colonizadores e colonizados estariam em tempos históricos diferentes, aqueles já estariam na modernidade e esses, no estado natural. Assim, não poderiam ser considerados seus contemporâneos, o que Fabian ([1983] 2003) designou de negação da coetaneidade.

Com essa nova perspectiva temporal da história, os europeus situaram os colonizados, suas histórias e conhecimentos em um passado, e estabeleceram o que os distinguia a partir de categorias binárias, próprias do pensamento eurocêntrico moderno:

primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno (QUIJANO, 2005). O conceito de negação da coetaneidade tem um papel fundamental nesse processo de subalternização de saberes, pois a estratégia colonial de hierarquizar os colonizados como presos ao passado e o colonizador europeu como ligado à modernidade, estabeleceu seus conhecimentos, culturas e línguas como sem valor ou invisíveis, e tinha como objetivos a eliminação das diferenças e a domesticação (SOUZA, 2007).

Para desempenhar esse papel foram necessárias estruturas institucionais: Estado, governos, escolas, igrejas, dentre outras. Essas instituições, baseadas em “narrativas de transição”, começaram a executar a cristianização/civilização desses povos. Dentro da perspectiva da colonialidade do poder/saber, a máquina colonial empreendeu a eliminação das diferenças. A escola, instituição de controle social, se estabeleceu no território brasileiro, por exemplo, desde o século XVI, quando os jesuítas vieram e assumiram a responsabilidade de catequizar os povos nativos.

É a partir desse quadro teórico que lançamos nossa análise para a questão que envolve as políticas de silenciamento/deslocamento das línguas indígenas, dos seus falantes e de suas epistemologias. O silenciamento das epistemes do *Novo Mundo* é parte de um longo processo de subalternização dos saberes. Trata-se da “classificação do planeta no imaginário colonial/moderno praticada pela colonialidade do poder/saber, uma energia e um maquinário que transforma diferenças em valores” (MIGNOLO, 2003, p. 37).

3 Colonialidade como gênese das desigualdades entre línguas: deslocamento e esfacelamento da diversidade linguística

A produção de conhecimento sobre línguas será lida dentro de um contexto histórico e discursivo da colonização europeia, tendo como cenário as políticas de deslocamento dessas línguas e, por sua vez, a destituição de línguas minorizadas, seja na modernidade, seja na contemporaneidade. Em tais contextos, conhecimento, cultura e línguas são desigualmente e hierarquicamente distribuídos (SOUZA, 2007). É necessário, assim, localizar esses conhecimentos hegemônicos dentro da colonialidade (MIGNOLO, 2003), visto que as desigualdades entre línguas se instauram a partir de perspectivas eurocêntricas, sob as bases epistemológicas da modernidade/colonialidade.

Nos interessa discutir aqui, na linha do que já propomos acima, o processo de deslocamento e esfacelamento de diversidade linguística que perpassa pela descrição de línguas indígenas desenvolvidas no Brasil, cujos objetivos tinham finalidade proselitista, política e econômica. Situamos esses processos em perspectivas que concebem as línguas como deficitárias, hierarquicamente inferiores, mas eram vistas como um potencial para a governabilidade e para o controle da vida indígena, e, ainda, como essas estratégias culminam no deslocamento das línguas e no esfacelamento da diversidade linguística. Desde os primeiros momentos da colonização, há uma relação estreita entre descrição linguística, missionários e eliminação de diferenças. As políticas educacionais e linguísticas têm usado as línguas indígenas como “armas empunhadas no esforço de dominação” (SOUZA, 2007).

Nos dois primeiros séculos da colonização, a instituição colonial fundamental no controle da vida indígena era a igreja. A Catequese, prática das missões religiosas, tinha como intuito a conversão dos povos ao cristianismo cujo instrumento central era a escola (D’ANGELIS, 2012). A catequização contribuía para o controle, a expropriação de suas terras e de seus recursos, e “garantia o fluxo de mão de obra indígena para o empreendimento colonial. Os atores principais nesse contexto, durante esse período, eram os missionários jesuítas¹: portugueses, de São Vicente (São Paulo) para o Norte, até a calha do Rio Amazonas; espanhóis, no Sul e, por um certo período, no Sul do Mato Grosso do Sul” (D’ANGELIS, 2012, p. 19).

A catequese se mostra eficiente a partir de uma outra política, os aldeamentos. Nos aldeamentos jesuítas a dominação sobre os nativos era muito mais eficiente, pois iam concentrando, numa mesma missão, diferentes povos indígenas, nivelando-os por um padrão linguístico e cultural. Havia um processo de disciplinamento dos corpos e das mentes pela catequização e pela organização da força de trabalho indígena.

As primeiras descrições linguísticas das línguas nativas foram “ações da igreja católica e, mais especificamente, dos jesuítas na prescrição do modo e dos meios linguísticos para se processar a evangelização dos povos não cristãos” (MARIANI, 2003, p. 73). Nesse momento o conhecimento da língua era fundamental para dinamizar a

¹ A chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil deu-se na armada do primeiro Governador Geral, Tomé de Souza. A chegada da armada de Tomé Souza ao Brasil foi em 29 de março de 1549, acompanhado de soldados, colonos, degredados e missionários jesuítas (D’ANGELIS, 2012, p. 19).

comunicação com os povos indígenas, pois esses missionários acreditavam que conhecendo e acessando a língua nativa poderiam adentrar com mais facilidade na sua cultura, e, assim, consolidar sua catequização/dominação mais facilmente. A estratégia consistia na apropriação das línguas dos nativos e através do conhecimento delas iniciar o processo de domesticação desses povos. É desse modo que

A colonização lingüística engendrada pela metrópole portuguesa é construída em torno de uma ideologia do déficit que, ao mesmo tempo, é tanto já existente e prévia ao contato propriamente dito quanto serve para legitimar a forma como a dominação se processa. Assim, desde a Carta de Pero Vaz de Caminha e as primeiras descrições feitas por Anchieta, Gândavo, Fernão Cardim e Ambrósio Brandão, entre outros, constata-se e comprova-se lingüisticamente um sentido para a falta que já se presumia encontrar: o F, o R e o L inexistem na língua indígena e materializam a ausência de um poder religioso, de um poder real central e de uma administração jurídica [...] (MARIANI, 2003, p. 75).

A eliminação da diferença advém desse processo, tanto no apagamento da diversidade lingüística em detrimento de uma língua geral quanto na tentativa de controle da própria língua geral. De acordo com Makoni e Pennycook (2007), os regimes metadiscursivos (dicionários, gramáticas) são um conjunto de discursos e dispositivos epistemológicos da tradição colonial europeia, responsável por organizar e inventar, performativamente, povos, suas línguas e outras experiências que pudessem ser descritas. Eles constituem o projeto colonial de dominação e controle sobre os povos colonizados, e partem da concepção de língua como categoria separada e enumerável, que tinha como fim a cristianização.

Essa política lingüística colonial é responsável pelos deslocamentos das línguas indígenas, homogeneização e esfacelamento da diversidade lingüístico-cultural, ou seja, “uma única língua, ou a portuguesa ou a brasílica, era convocada para diluir a diversidade e civilizar os índios” (MARIANI, 2003, p. 76). Desse modo, paralela ao processo de domesticação de uma língua indígena havia a necessidade de expurgar a sua alteridade epistêmica, sua filosofia própria e reduzir a sua complexidade, tendo efeitos reais na diversidade lingüística, e cumprindo o objetivo de dominação da vida indígena, fundamental no processo de disciplinamento de corpos e mentes, estabelecendo um padrão lingüístico para diferentes povos. Nesse sentido, Barros (2015, p. 99) aponta que “[...] o conceito de língua geral (língua comum) foi estabelecido paralelamente a um

discurso negativo sobre o multilinguismo”. Compreendia-se que a “língua geral” favorecia a evangelização e o comércio, e os “tapuias” eram propensos à barbárie.

A homogeneização linguística servia ao projeto colonial de conquistar não só os falantes de línguas tupi, mas também os que não a falavam. Segundo Barros (2015, p. 99), “na literatura colonial portuguesa, *tapuya*² designava os índios que não falavam a língua geral”. Outra política central no processo de homogeneização foi a constituída pelos descimentos, aprisionamento e escravização de povos não falantes de línguas diferentes, levados para as missões, o que produzia um amálgama de etnias, com a intenção de controlar/apagar referências étnico-culturais. O resultado, na Amazônia, depois de dois séculos, foi uma população ‘genérica’ (do interior do Pará e do Amazonas), cujos membros eram designados de ‘tapuios’ (MOREIRA NETO, 1988).

Sob uma paisagem linguística de aproximadamente 1200 línguas (RODRIGUES, 1994), na chegada dos colonizadores, se empreendeu um processo de políticas de repressão linguística e a catequização dos povos com efeitos drásticos nessa diversidade linguístico-cultural. Mais de cinco séculos depois, o cenário sociolinguístico no Brasil não se compara com a diversidade estimada por Rodrigues (1994; 2002), posto que “nos silêncios impostos pela colonização, a imposição de uma língua camufla a heterogeneidade lingüística e contribui para a construção de um efeito homogeneizador que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil” (MARIANI, 2003, p. 77).

Chegando ao longo do século XX, pela atuação do indigenismo oficial (SPI³ e Funai⁴), escolas foram disseminadas em áreas indígenas, nas quais se implantaram programas de educação bilíngue. É nesse cenário da política indigenista que se estabelece – já na década de 1970 – a parceria com os linguistas missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), entidade estadunidense, criada em 1934 por William Cameron

² No Maranhão e Grão-Pará, outras categorias eram usadas para distinguir aqueles que não falavam língua geral, a saber: *nheengañba* e *baré* (BARROS, 2015). A designação *tapuia* na costa do Brasil também se referia ao não cristão, classificados como bárbaros e bélicos, nos séculos XVII e XVIII, com a “política linguística de tupinização” no Maranhão e Grão Pará (BARROS, 2015).

³ Após a Proclamação da República, é criado o primeiro órgão indigenista no Brasil, Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, vinculado em seus primeiros anos ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. No decorrer dos anos o órgão passou por vários ministérios: 1930, vinculado ao Ministério do Trabalho; em 1934, Ministério da Guerra; em 1940, volta para o Ministério da Agricultura; posteriormente, Ministério do Interior.

⁴ Em 1967, o SPI é substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), e mantém-se a política do SPI de assimilar os povos indígenas à “comunhão nacional”.

Twonsend e financiada pelo *Wycliffe Bible Translators International*⁵ e por doações de fundações filantrópicas e mesmo de agências governamentais estadunidenses. Atuou e ainda atua em áreas estratégicas como Brasil, Peru e Equador e opera também em mais de 50 países, incluindo entre seus objetivos “traduzir para as línguas indígenas material de valor moral e cívico, inclusive trechos da bíblia” (FERREIRA, 2001).

Podemos constatar que a ideologia colonial que reúne a tríade educação, religião e língua subsiste em práticas como as do SIL. A postura científica dos trabalhos de descrições linguísticas mascarava, em alguma medida, os objetivos proselitistas de suas práticas, pois, ao contrário da preservação das línguas e culturas, a tentativa era ‘livrar’ ou ‘salvar’ os povos do considerado ‘caos’ em que se encontravam, em palavras do presidente do SIL, Kenneth Pike, “preservar as tribos do caos” (SOUZA, 2007, p. 149).

O Governo brasileiro, por sua vez, vislumbrava a integração desses povos à comunidade nacional, a consolidação do seu subjugo e sua integração, e a língua portuguesa estava dentro desse contexto, como um dos instrumentos de controle e de apagamento das diferenças. Das narrativas de transição instauradas pelo princípio da negação da coetaneidade, o SIL impetra o ‘bilinguismo de transição’, a base permanece a mesma, eurocêntrica, os regimes metadiscursivos também, e a língua indígena é operada como instrumento de desintegração do próprio povo.

Talvez o papel mais importante da educação bilíngue seja o alcance de uma integração adequada. Através de explicações dadas na língua materna, a criança consegue entender muito melhor e transmitir para os pais conceitos e valores da cultura nacional (KINDELL; JONES, 1978, p. 9 *apud* FERREIRA, 2001, p. 77).

Dessa forma, reconhecemos outra estratégia que se insere nas narrativas de transição, a saber, o bilinguismo de transição. A comodidade dessa prática se afirmava no fundamento de repassar aos indígenas as ideias nacionais através da própria língua indígena, que com o tempo poderia ser relegada através da imposição da língua nacional.

4 A mobilização étnica no rio Tapajós: os povos e os discursos de sobrevivência e (re)existência

⁵ É uma entidade que se destina a promover trabalhos em grupos não-alfabetizados em vários países com os objetivos de prover programas educativos e a tradução do Novo Testamento.

A despeito das tentativas de desintegração étnica, discursos de extinção, deslocamentos e esfacelamento da diversidade sociocultural e linguística, na virada para o século XXI, processos de mobilização étnica e cultural configuraram um novo discurso diante da historiografia oficial na região no Baixo Tapajós (IORIS, 2019), no qual os Borari, Arapium, Maytapu, Tapajó, Tupaiú, Tupinambá, Tapuia, Jaraki, Munduruku, Munduruku Cara-Preta, Kumaruara, Arara Vermelha, Apiaká têm se autoafirmado e se consolidado politicamente. Foi a partir da contestação da ‘extinção’ que o movimento indígena teve como marco fundante a criação do Grupo de Consciência Indígena (GCI), em 1997, na cidade de Santarém; a declaração pública da comunidade de Taquara (1998) como indígena; e a criação do Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns (CITA), em 2000, a organização indígena que representa os povos indígenas do Baixo Tapajós.

O Baixo Tapajós consiste em uma região designada assim pelo Movimento Indígena e que abarca três municípios: Santarém, Belterra e Aveiro. Trata-se da região que compreende as comunidades indígenas no oeste do Estado do Pará. Há mais de vinte anos, essa região tem uma intensa mobilização étnica, contando atualmente com 14 povos indígenas⁶, nomeados acima, distribuídos por mais de 70 aldeias e 19 territórios em diferentes etapas do processo de reconhecimento, identificação, demarcação e articulações para a autodemarcação.

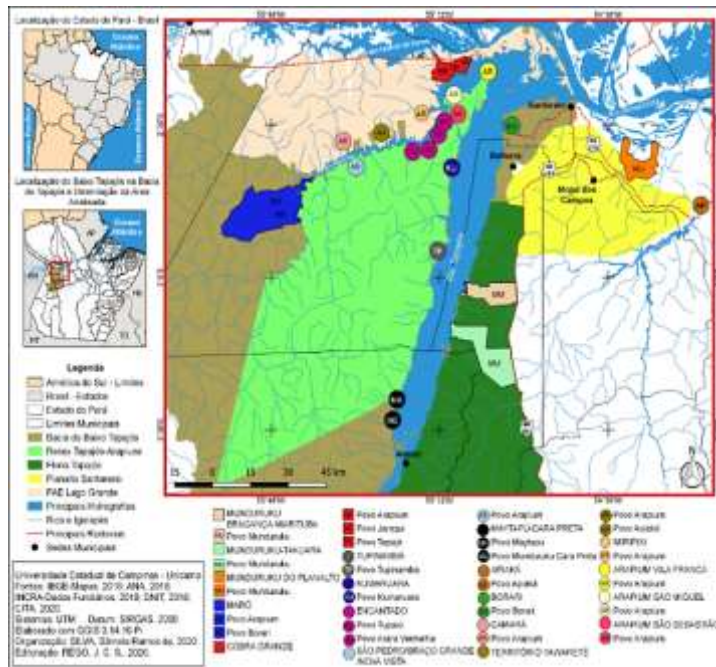
Desde 1998, esses povos têm construído um processo de retomada de memórias e práticas, em meio a muitas estratégias de luta e resistência. Nesses anos de resistência, diante do silenciamento de suas alteridades indígenas, os povos do Baixo Tapajós tornaram suas identidades indígenas públicas e integram, atualmente, o número de indígenas, que tem crescido no país, contrariando as previsões mais pessimistas que decretavam a extinção ou assimilação.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) anunciou que o percentual de indígenas em relação à população total brasileira saltou de 0,2% em 1991 para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas. No Censo realizado em 2010, último realizado pelo IBGE, a população indígena brasileira saltou para 817.963 mil indivíduos, sendo que 315.180 mil vivem nas cidades e 502.783 mil estão em comunidades nas áreas rurais. Na região do Baixo Tapajós, o IBGE identificou 4.742 pessoas autodeclaradas

⁶ Na assembleia do Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns, realizada no dia 12 de janeiro de 2023, o povo Sateré-Mawé se tornou membro do conselho, se juntando aos 13 povos.

indígenas nos municípios de Santarém, Aveiro e Belterra. O Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns (CITA) declarou serem 5.150 indígenas no Baixo Tapajós em 2011 (NOVA CARTOGRAFIA, 2014). Atualmente, são mais de 8 mil indígenas, segundo esse conselho indígena.

Mapa 1 – Territórios indígenas no Baixo Tapajós



Fonte: Silva Meirelles; Rego, 2020.

Até o ano de 2012, apenas três terras indígenas reivindicadas tiveram seus estudos antropológicos publicados (NOVA CARTOGRAFIA, 2014, p. 6). As portarias declaratórias do seu território foram publicadas no Diário Oficial da União em 12 de maio de 2016. Outros territórios do Baixo Tapajós ainda continuam em fases diferentes da reivindicação de suas terras, algumas, como o Território Cobra Grande, articulam sua própria autodemarcação frente à omissão do governo brasileiro.

Quadro 1 – Territórios e terras indígenas reivindicadas com estudos antropológicos publicados

TERRITÓRIO E TERRAS INDÍGENAS REIVINDICADAS	ALDEIAS/COMUNIDADES	POVO	ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS PUBLICADOS

Bragança-Marituba	Bragança, Marituba	Munduruku	DOU Nº 208 de 30/10/2009
Munduruku-Taquara	Taquara	Munduruku	DOU Nº 208 de 30/10/2009
Maró	Novo Lugar, São José III, Cachoeira do Maró	Borari, Arapium	DOU Nº 195 de 10/10/2011

Fonte: Adaptado de Nova Cartografia (2014).

A mobilização étnica desses povos nos remete, primeiramente, à insistência no direito de existirem como indígenas. A partir da contestação da ‘extinção’ dos indígenas na região, o Movimento Indígena articulou uma grande mudança e impôs suas demandas ao Estado brasileiro, mas impôs também uma nova dinâmica social à região. Os discursos de extinção e apagamento das identidades indígenas, que se instituíram também por meio das classificações dessas pessoas como caboclas e ribeirinhas, passaram a ter uma contraposição enfática de afirmação de existência e resistência.

Os povos indígenas do Baixo Tapajós se reinscrevem como sujeitos dentro de outra lógica de historicização, ou seja, da sua autoinserção na construção de signos que demandam espaço na história regional, construindo uma memória atualizada de seus vínculos étnicos, do que significa ser indígena numa região, até pouco tempo, tida como ‘área cultural cabocla’. Segundo Ioris (2019), os povos do Baixo Tapajós se autoinscrevem com o discurso do sobrevivente, por isso precisam narrar a outra história, mover os fragmentos de memória e se construir a partir de subjetividades que partem de vínculos ancestrais, mas que se atualizam no estabelecimento da diversidade dessas subjetividades e desestabilizam modelos de ‘indianidade autêntica’. Ao contrário das previsões sobre os povos indígenas no Brasil, a mobilização étnica no Baixo Tapajós, corresponde ao processo inverso à catequização desenvolvida nos aldeamentos jesuítas e “a despeito de todo processo de aculturação indígena no seio das missões, é inegável que restou um substrato oriundo das várias tradições indígenas particulares” (MOREIRA NETO, 1988, p. 101).

A política de retomada das memórias, a construção de um regime de memória que aciona conhecimentos indígenas, dentre eles o Nheengatu e o Munduruku, anuncia a elaboração de outra história, a história que renega a desintegração étnica e a perspectiva generalizante encapsulada nos termos ‘tapuio’ ou ‘caboclo’. Segundo Ioris (2019, p. 39),

“não se trata somente de um adendo para incluir os indígenas e seus protagonismos nas páginas da história da região, mas de maneira crítica compreender como os próprios indígenas têm procurado construir a memória na atualidade”. Os relatos registrados nas primeiras pesquisas do indígena e antropólogo Vaz Filho (2010) constituem uma série de narrativas que revelam a história da região por outra ótica e dão fôlego inicial para as retomadas étnicas.

Observemos o relato do ancião Antônio Nazário, povo Munduruku, da aldeia Taquara, como parte do trabalho de rememoração dessas narrativas de laços ancestrais:

[...] questão de nós assumir, nós tivemos que procurar...saber de onde nós éramos, da onde nós viemos, a origem. Foi assim que nós descobrimos quem nós somos. Foi aí que nós descobrimos a nossa origem. Aí, agora que tipo de povo? Aí descobrimos, uns...a minha mãe era Arapium, meu tio era Cumaruara, meu pai da etnia Munduruku..., desses povos que está aqui. E assim foi que nós descobrimos. Agora, pra sê legalizado mais um pouco, pra gente saber mesmo, tivemos que partir a Funai Itaituba (SILVA, 2013, p. 73).

Ioris (2019, p. 51) apresenta outra narrativa na aldeia Bragança, na qual seu Orlando rememora as histórias contadas por sua avó:

Sempre contava que eles viviam lá [no interior da mata], viviam assim por causa de que ficavam com medo da guerra, porque era tempo que tinha guerra. Eles tinham medo porque viam que o pessoal chegava e atacavam. Os brancos atacavam, aí ficaram, preferiram fugir e ficar mais escondido por lá, né, pra dentro da mata pra ninguém encontrar eles, pra eles não ser atacado.

Ioris (2019, p. 51) afirma que “são fragmentos de relatos, mas que dão indicativos importantes de processos de deslocamento que os indígenas podem ter sofrido”. Esses relatos, incorporados aos registros dos viajantes do século XIX (SILVA MEIRELLES, 2020), recuperam a história de fugas, de disputas pela força de trabalho dos indígenas, recuperam também, no relato de Antônio Nazário, a tática de miscigenação de várias nações e a tentativa de apagamento de suas diferenças em nome do surgimento de outra humanidade. A retomada étnica se assenta no reconhecimento dessas políticas de homogeneização e na afirmação da diversidade étnica no Baixo Tapajós.

Vaz Filho (2011, p. 187) explicita que a

autoidentificação indígena dos moradores das comunidades do baixo rio Tapajós implicou um novo discurso sobre sua cultura e sua identidade étnica.

Os nativos passaram a usar expressões como “assumir-se índio” e “resgate da cultura”, que estão entrelaçadas. A expressão “assumir-se como índio” foi muito usada na última década no baixo Tapajós, e tem um sentido de declaração pública de uma identidade que, segundo os nativos, já pré-existia”.

Nesse cenário, os processos de mobilização étnica no Baixo Tapajós tiveram de lidar com a suspeição daqueles que alegavam sua artificialidade. Um dos principais argumentos insiste na não-autenticidade e não-originalidade daqueles que ‘alegam serem índios’. Eles seriam ‘caboclos, ribeirinhos e populações tradicionais’, mas ‘índio’, como categoria pré-colombiana, não seriam, ou pelo menos não seriam mais. Diante desses argumentos, o senhor Antônio Nazário afirmava: “Nós não estamos virando índio, nós sempre fomos, mas estavam adormecidos”.

5 Retomadas de línguas indígenas: o multilinguismo está latente

A nossa convivência com o Movimento Indígena do Baixo Tapajós se iniciou em 2008. Naquela época, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Anjos (2008) já trazia reflexões importantes sobre a temática de retomadas. Em sua pesquisa, a autora e militante indígena do povo Arapium tinha estreita identificação com seu campo ao discutir sobre ‘identidade linguística indígena’ e sua relação com o Nheengatu. Seu trabalho tinha como objetivo identificar os “elementos indígenas no português da comunidade” e a “influência do nheengatu na fala da comunidade” pesquisada, São Pedro, no rio Arapiuns (ANJOS, 2008, p. 11), o que já indicava o reconhecimento de um repertório linguístico que teria como referência o Nheengatu.

Nesse contexto de retomadas, no ano de 2011, elaboramos uma proposta de pesquisa que tinha como objetivo compreender o processo de retomada do Munduruku. Essa pesquisa, a nível de mestrado, abordou o esforço linguístico dos Munduruku na aldeia Taquara (a primeira comunidade a se autoidentificar indígena no Baixo Tapajós no final da década de 90) para se reconectarem com sua língua ancestral, em resposta à exigência de ‘indianidade autêntica’ imposta pela sociedade majoritária (SILVA, 2013). Esse trabalho nos possibilitou a compreensão do potencial da política de retomada de línguas indígenas em um cenário sociolinguístico preconcebido como monolíngue, ao mesmo tempo que se reinscreve em um cenário que oblitera a presença e as referências indígenas, não valoriza a ancestralidade e os modos de vida indígena das práticas locais.

Em 2016, começamos outro trabalho de pesquisa que enfocava a retomada do Nheengatu, o que nos possibilitou, fundamentalmente, compreender o *continuum* linguístico e cultural presente nas práticas linguísticas, assim como o trabalho de Anjos (2008) e Vaz Filho (2010) já nos indicavam. Os dados que emergiram na pesquisa com os Munduruku de Taquara com relação aos cantos em Nheengatu, as práticas e o léxico – não como acessório, mas como elemento que se atualizava por meio das práticas socioculturais que representam a continuidade de modos de relação – se mostraram parte de um repertório linguístico amplo e atual (SILVA MEIRELLES, 2020).

O que apresentamos a partir desse momento enfoca a retomada do Munduruku e a retomada do Nheegantu que têm sido construído ao longo desses mais de vinte anos de mobilização no Baixo Tapajós, concentradas na área de estudo de revitalização e retomada de línguas indígenas, com intuito de compreender a política de retomada a partir de um conjunto de memórias, discursos e práticas, por meio da produção de conhecimento, que toma como metodologia o paradigma colaborativo, em diálogo com interlocutores/as que fazem parte do Movimento Indígena no Baixo Tapajós.

5.1 A retomada do Munduruku

Os povos Munduruku, no Baixo Tapajós, estão localizados, no município de Belterra, em três aldeias: Taquara, Bragança e Marituba; e na região Planalto, município de Santarém, em quatro aldeias: Açaizal, Amparador, São Francisco da Cavada e Ipaupixuna (ARRUTI; VIEIRA; SILVA, 2019). A retomada da língua Munduruku começa na aldeia Taquara, povo Munduruku. Nesta seção, abordamos a gênese da retomada, ou seja, a comunidade de Taquara.

O processo de retomada do Munduruku se iniciou de fato em 2007, quando reunidos em assembleia, deliberaram por lutar por um professor de Munduruku na escola indígena. Como explica o cacique Assis, foi

(...) a partir de 2007, [...] foi que nós começamos a fazer documento junto à Funai e a Secretaria de Educação ((*município de Belterra*)) para que nós pudéssemos conseguir um professor da língua materna. Aí encaminha documento, faz reivindicação, até que em 2009 nós tivemos a vitória de que chegou o primeiro professor que foi o professor Aleandro Karu né. Aí trabalhou em 2009 todinho...o ano...e voltou, quando foi ano passado nós tivemos de novo o outro professor que é o professor Edmilson né...então, quer

dizer que aí foi uma conquista que nós tivemos durante todo esse período de reconhecimento, porque nós começamos pelo Nheengatu, conhecemos um pouco realmente a língua Nheengatu, e... com a conquista os professores, desses dois professores da língua materna Munduruku foi uma conquista que nós tivemos muito grande que...começamos a conhecer a realidade da língua mesmo que é nossa...que nós começamos a aprender....porque foi uma parte que o...que a outra classe nos tirou...o nosso conhecimento da língua materna (SILVA, 2013).

A luta pelo ensino da língua na escola não envolveu somente a secretaria de educação do município de Belterra, mas também a negociação com as aldeias Munduruku do alto rio Tapajós. Segundo o cacique, havia um desconforto entre as comunidades Munduruku do alto rio Tapajós com os Munduruku da região do Baixo Tapajós. Para o cacique Assis, o ensino de língua Munduruku na aldeia foi fruto de um longo processo de luta e a conquista desse ensino deveria ser mais valorizada pelas/os alunos/as. O cacique considerava um privilégio aprender a língua na escola, ter um professor vindo de outra aldeia compartilhar com eles a língua que ainda é tão falada por aqueles Munduruku do alto rio Tapajós.

Além de liderança e dos mais velhos, entrevistamos também três jovens que participaram das primeiras oficinas de língua Munduruku ministradas por um frei franciscano que conviveu com os Munduruku do alto rio Tapajós, e também que tiveram aulas de língua Munduruku com o primeiro professor que esteve na aldeia no ano de 2010. Naquele ano, os três jovens estavam terminando o ensino fundamental. O relato da experiência deles com o ensino da língua nos remete à importância que os mais velhos dão ao aprendizado da língua.

A política de retomada do Munduruku em Taquara foi possível por uma estratégia fundamental: o intercâmbio com falantes de aldeias do médio e alto Tapajós, o que também foi aplicado no caso da retomada do Nheengatu. Do mesmo modo,

[...] a presença dos Munduruku na condição de alunos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), localizada em Santarém, que ingressaram através de processo seletivo especial para indígenas, também favoreceu a proximidade com a língua e a vinda de instrutores indígenas. Essa aliança não só possibilitou a revitalização da língua nas aldeias do Baixo Tapajós, como consolidou uma rede de alianças políticas entre o povo munduruku (ARRUTI; VIEIRA; SILVA, 2019, p. 132).

Para as lideranças mais importantes da aldeia Taquara, para os mais velhos e para as/os alunas/os, retomar sua língua indígena faz parte do processo de construção da sua

identidade, pois a língua é mais um aspecto que eles tentam incorporar no seu modo de ser indígena. A língua Munduruku tem sido tomada como um elemento na autoafirmação da identidade étnica da comunidade, isto é, a identidade que eles querem reconstruir. Segundo o cacique Assis, a língua indígena é um elemento importante na identidade étnica:

A importância da língua materna é porque...é o que...vamos supor, você tem um título, vai votar, mas aí eles pedem uma identidade onde comprova...o foto...

E a língua materna do índio, ele comprova sua IDENTIDADE, então, quer dizer que mostra o que você é...

Então, se você é Munduruku você tem que dizer que você é, mas também mostrar que você fala a própria língua materna, conhecer, né? Então, é...não é...não é... alguém que vai dizer, “não, tu é Índio”, se eu digo que eu não SOU. Então, se eu dizer que eu SOU, eu provo como dizer que eu SOU ÍNDIO, porque eu falo a minha própria língua, né?...não tem porque tá fugindo da realidade (SILVA, 2013).

A senhora Joelma também nos contou de sua vontade de retomar a ‘língua original’, algo muito constante entre os mais velhos que destacam o valor simbólico e emocional dessa retomada, o que representaria o contato com a ancestralidade, saber mais sobre sua origem. Retomar a língua para os mais velhos é se reconectar com o passado na construção de um presente, como me diz Joelma: “gostaria muito de saber me comunicar em Munduruku”.

(...) Pra mim é uma coisa, se eu ainda fosse mais novo, eu ainda ia aprender...minha língua, minha língua, a língua materna. Mas é muito importante porque...é muito importante aprender a língua Munduruku, a língua indígena né. Porque como é que nós corre, muitas pessoas corre atrás do inglês, e deixa a nossa própria língua pra querer a outra? (SILVA, 2013).

“Aprender a minha língua, a língua materna” expressa a relação de proximidade/afetividade que a língua Munduruku tem para essa anciã. Apesar de não ser falante de Munduruku, e nunca ter tido contato com alguém que falasse essa língua antes da chegada dos professores de Munduruku à aldeia, ela afirma ser essa sua língua ancestral.

Podemos considerar que os Munduruku de Taquara entendem as exigências da sociedade majoritária. Nesse sentido, Oliveira e Pinto (2011), mostram que há uma relação de ‘diálogo’ com o “conceito língua como produtor de identidade que foi construído e imposto pela sociedade não indígena, e ao mesmo tempo estão dialogando

com a violência das práticas de destruição de sua sociedade por processos como a imposição de outra língua”. A representação dessa exigência pode ser encontrada na própria Constituição de 1988, “onde ter direito a sua língua é também tenha uma língua diferente do português para que eu te reconheça como indígena” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 329).

Assim, aprender a língua Munduruku na escola tem um sentido de retomada também da identidade indígena, um elemento do qual eles ‘lançam mão’ para afirmar o que são, uma busca pela língua que respaldaria a busca pela identidade étnica ‘perdida’. Imbuídos nessa reafirmação identitária, os povos indígenas dialogam e negociam com essas ‘amarras’ impostas pela sociedade nacional. Dessa forma, língua Munduruku como identidade está recebendo um significado específico nesse caso: retomar a língua indígena significa incorporar um instrumento de identidade étnica, resistência diante do ‘roubo’ do qual foram vítimas, nas palavras do cacique Assis.

5.2 A retomada do Nheengatu

O Nheengatu tem sido retomado por dez povos indígenas do Baixo Tapajós, a saber: *Borari, Arapium, Maytapu, Tapajó, Tupaiú, Tupinambá, Tapuia, Jaraki, Kumaruara, Arara Vermelha*. Assim como a retomada do Munduruku, a principal estratégia da política de retomada do Nheengatu tem se dado por meio da educação. Os primeiros espaços de retomada foram articulados pelas organizações indígenas, por meio do Grupo de Consciência Indígena (GCI), e somente depois começou a ser institucionalizada no âmbito da educação escolar indígena. A partir das demandas iniciais do Movimento Indígena do Baixo Tapajós, “a instrução do Nheengatu como segunda língua se mostrava uma ação factível, para a qual se necessitava estabelecer parcerias e intercâmbios com falantes de Nheengatu de outros lugares e contar com a colaboração deles nesse processo” (SILVA MEIRELLES, 2020, p. 167).

Desse modo, vieram as primeiras oficinas de Nheengatu organizadas pelo GCI, em 1999, no município de Santarém, e que teve como ministrante a indígena Celina Baré, da região do rio Negro (AM), falante de Nheengatu. Em seguida, aconteceram oficinas nas aldeias de Muratuba e Taquara em julho de 2000, que também foram ministradas por Celina Baré. Além de Celina Baré, nos anos de 2003 e 2004, vieram também Alberto

Baniwa e Vitor Cecílio Baniwa que também foram indígenas fundamentais nesse início do processo de retomada. Os Munduruku de Taquara participavam das oficinas de Nheengatu organizadas pelo GCI nesse primeiro momento, mas logo depois iniciaram seu próprio processo de retomada do Munduruku.

É importante enfatizar que essas primeiras oficinas proporcionavam não apenas o estudo do ponto de vista da gramática da língua, da língua escrita, mas também tratavam de dimensões históricas e culturais do uso da língua, e consolidavam a reflexão sobre a presença e a persistência do Nheengatu nas práticas linguísticas. Argumentamos que a política de retomada recorre a um processo de rememoração (SILVA MEIRELLES, 2020), no qual esses primeiros militantes indígenas refletiam, com a ajuda de falantes do Nheegantu de outras regiões, que essa língua não era apenas uma prática linguística anterior, ancestral, mas que também estava e está vinculada a práticas linguísticas atuais. Esse tipo de rememoração continuará parte da política de retomada ao longo de outras etapas, como a ‘fala dos antigos’.

Nos relatos coletados por Vaz Filho (VAZ FILHO, 2010, p. 234), aparecem expressões como “a língua que meus avós/avôs falavam”, “eles falavam e a gente não entendia”:

[...] Dona Maria de Jesus falou: “minha avó falava a língua, dizia ‘arikatu, arikatu!’ que quer dizer ‘rápido!’. Por isso eu sou índia”. Em geral, diz-se apenas que eles falavam, e a “gente não entendia”, ou, como escreveu Karina Canêdo (2004, p. 13) sobre o que ouviu em Novo Lugar: *Relataram que os mais velhos não falavam o Português direito [...]*.

Esses trechos exemplificam a rememoração das práticas linguísticas de seus antepassados, assim como na aldeia de São Miguel, rio Arapiuns, a senhora Nadir Castro nos relatava: “minha vó, minha mãe falava palavras em uma linguagem que a gente não sabia o que significava”.

Além das oficinas de Nheengatu, o movimento articulou eventos anuais e fóruns sociais, no qual a demanda da educação escolar indígena era uma das principais pautas. No âmbito municipal, em 2006, se deu a efetivação da educação escolar indígena pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Santarém, seguida pelas prefeituras de Belterra e Aveiros, e uma das principais reivindicações era o ensino das línguas indígenas nas escolas. Com o estabelecimento da educação escolar indígena no Baixo Tapajós, se

inicia uma nova fase da política de retomada, no qual a educação é compreendida como um caminho de fortalecimento político, pois as lideranças consideravam que a ausência de uma educação para a valorização dos povos indígenas e seus modos de vida contribuía para a vergonha de se reconhecer indígena (ANJOS, 2010).

Nesse mesmo ano, foram cadastradas 26 escolas indígenas no censo escolar: 04 localizadas na região do planalto santareno, 07 em comunidades do rio Tapajós e 15 em comunidade do rio Arapiuns. Começou-se a delinear uma proposta de implantação do ensino de língua Nheengatu e notório saber como disciplinas, e seis escolas foram escolhidas para a implementação desse projeto em 2012: Nossa Senhora Assunção, aldeia de Vila Franca; Nossa Senhora do Carmo, aldeia Caruci; Nossa Senhora de Fátima, aldeia Garimpo; Nossa Senhora Aparecida, aldeia Arimum; e Professor Antônio Pedroso, em Alter-do-Chão.

A formação de professores indígenas para atuarem no ensino de Nheengatu passou a ser uma preocupação e demanda da militância indígena. Nesse sentido, a coordenação da educação escolar indígena da Semed de Santarém envidou esforços de formação, assim como a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)⁷. Novos indígenas falantes de Nheengatu, como Cláudio Mura, Agripino Baré, Miguel Piloto e Maria Bidoca, Baniwa, ministraram cursos que tinham como objetivo fundamental a formação de professores de Nheengatu para lecionarem nas aldeias indígenas.

Ao acompanharmos o curso ministrado pelos professores Miguel Piloto e Maria Bidoca, entre 2016 e 2017, observamos que as discussões conduzidas pelos professores constituíam um esforço coletivo em torno de conhecimentos linguísticos e socioculturais que envolviam a presença do Nheengatu contemporaneamente, proporcionando o reconhecimento e prestígio dessa língua, compreendendo-a como parte do repertório linguístico atual. Sobre isso, as atividades de reflexão linguística geravam espaços de rememoração e também de ressignificação de itens lexicais, como o exemplo das partículas *-péua* e *-rana*. Essa ação de pensar sobre as estruturas linguísticas, suscitou

⁷ O curso de Nheengatu foi uma atividade extensionista coordenada pelo professor Florêncio Vaz Filho, por meio do Programa de Extensão Patrimônio Cultural na Amazônia (Pepca/Ufopa) e da Diretoria de Ações Afirmativas (DAA/Proges/Ufopa), em parceria com o Grupo de Consciência Indígena (GCI). O curso teve o apoio do Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns (CITA), da Custódia São Benedito da Amazônia (Frades Franciscanos), Grupo de Pesquisa Leetra (USP/UFSCar), da Rádio Rural de Santarém e da Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão (Procce/Ufopa).

outras identificações e novas palavras emergiriam quanto à partícula *-péua*, como, por exemplo, *karapéua* (peixe de formato achatado).

Sobre a partícula *-rana*, outros itens do léxico cotidiano foram identificados, como em: *urucurana*, *mirirana*, *cajurana*, *piquiarana* e *paricarana*; e na fauna: *taturana*. O sentido de *-rana* como “algo parecido” ou “falso”, pode ser identificado em abundância no repertório linguístico relacionado, principalmente, à fauna e à flora, para ressaltar espécies que parecem, mas não são, os *-ranas*, como por exemplo na flora: Sobre a relação entre o Nheengatu e as práticas linguísticas do Baixo Tapajós, o professor Miguel Piloto, ministrante do Curso de Nheengatu (2016-2017), afirma:

[...] nós não fomos ensinar uma língua nova, e sim, a língua já existia antes. Para mim, o que nós percebemos com a Maria, os antepassados que moravam por aí, já falava, as etnias que tava lá já falava...não totalmente como está agora, mas era essa língua. Então, os antigos que moravam por aí, os mais velhos, nós percebemos que já falava essa língua. A língua estava viva. Até mesmo os lugares por aí, existe os nomes da cidade, do rio, dos lugares por essa língua, a língua Nheengatu, que muitos não sabem que tava sendo falado pelo Nheengatu.

A reflexão feita pelo professor Miguel considera que o Nheengatu continua presente no repertório linguístico, pois permanece nos “lugares por aí”, apesar de “muitos não sabem que tava sendo falado pelo Nheengatu”. A política de retomada do Nheengatu tem proporcionado que essas discussões cheguem até as escolas indígenas, e encontrem nela um espaço de retomada, subvertendo, inclusive, a escola como lugar de homogeneização das práticas linguísticas, enfraquecimento das línguas ancestrais e o conseqüente apagamento da diversidade linguística. A escola passa a ser um espaço fundamental na política de retomada no caminho da valorização das práticas socioculturais e linguísticas. Nesse sentido, compreendemos a operação de um projeto político de retomada de uma língua destituída, o Nheengatu, retomado, ressignificado e atualizado como língua ancestral por meio de um conjunto de memórias, discursos e práticas (SILVA MEIRELLES, 2020).

Considerações Finais

Na ebulição e visibilidade de políticas linguísticas indígenas (RUBIM; BOMFIM; SILVA MEIRELLES, 2022), a partir da Década Internacional das Línguas Indígenas

(2022-2032) proclamada pela Unesco, as políticas de retomada se mostram muito profícuas e em consonância com a promoção, valorização, reconhecimento, difusão e vitalização das línguas indígenas.

A política de retomada de línguas no Baixo Tapajós questiona o ideal de monolingüismo em português e desestabiliza o cenário sociolingüístico que apontava para o sucesso do empreendimento colonial de deslocamento e esfacelamento da diversidade sociocultural e lingüística. Do outro modo, os processos de rememoração e reconhecimento do Nheengatu parecem ser estratégias fundamentais, pois fornecem condições para o estabelecimento de uma consciência ancestral sobre os *continuum* socioculturais e lingüísticos, ressignificando recursos lingüísticos persistentes.

As práticas de linguajamento que operam a retomada de práticas lingüísticas como ancestrais são geradas no processo de ressignificação que, por sua vez, desestabiliza o mito do monolingüismo e reinscreve a diversidade lingüística no cenário sociolingüístico no Baixo Tapajós. Dessa maneira, a agência indígena tem subvertido esse cenário sociocultural, político, lingüístico, ao mesmo tempo que desestabiliza estruturas sociais que pareciam consolidadas no cenário aparentemente homogêneo, monolingüe, mas que ancoram outros modos de ser/pensar/sentir persistentes. É nesse contexto que o Munduruku e o Nheengatu são identificados como ancestrais.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Veraneize Sousa dos. **A educação escolar indígena no município de Santarém-Pará**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua e Literatura na escola) – Universidade Federal do Pará, Santarém, 2010.

ANJOS, Veraneize Sousa dos. **Identidade lingüística indígena**: estudo de caso na comunidade São Pedro. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Pará, Santarém, 2008.

ARRUTI, José Maurício; VIEIRA, Judith Costa; SILVA, Sâmela Ramos da. Território, educação e língua: notas sobre a afirmação étnica Munduruku no Baixo Tapajós. **Revista Ciências da Sociedade (RCS)**, v. 3, n. 5, p.118-139, Jan/Jun 2019.

BARROS, Maria Cândida Drumond. Em razão das conquistas, religião, comércio: Notas sobre o conceito de língua geral na colonização portuguesa da Amazônia nos séculos XVII-XVIII. Dossiê: Langues indiennes et empire dans l'Amérique du Sud coloniale. **Mélanges de la Casa de Velázquez**. Nouvelle série, v. 45 n. 1, p. 99-112, 2015.

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 303-327, jan. 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Trad. Julio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – Clacso, 2005, p. 169-186.

D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas Indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In BOMFIM, Anari Braz Bomfim; DA COSTA, Francisco Vanderlei F. (Org.), **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: EGBA, 2014. p. 93-117.

FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto**. Tradução Denise Jardim Duarte. Petrópolis: Voz, (1983) 2013.

FERREIRA, Mariana Kawall. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall; SILVA, Aracy Lopes da (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

GOBBI, Izabel; RAMOS, André Raimundo Ferreira. A língua como movimento de reexistir: a atuação da Funai em iniciativas de valorização e revitalização de línguas indígenas. In D’ANGELIS, Wilmar da Rocha; NOBRE, Domingos Barros. **Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2020. p. 47-84.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 – Características gerais dos indígenas**. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IORIS, Edviges Marta. Chamado do Pajé: regimes de memória, apagamentos e protagonismo indígena no baixo Tapajós. Dossiê Afirmação indígena no Baixo Tapajós: Território, Memória e Políticas. **Revista Ciências da Sociedade (RCS)**, v. 3, n. 5, p. 39-60, jan./jun. 2019.

MARIANI, Bethania. Políticas de colonização linguística. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 73-82, jul.-dez. 2003.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

- MOORE, Denny. As línguas indígenas no Brasil hoje. *In*. MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 217-240.
- MOREIRA NETO, Carlos A. **Índios da Amazônia: de Maioria a Minoria (1750-1850)**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- NOVA CARTOGRAFIA. Resistência e mobilização dos povos indígenas do Baixo Tapajós. *In*: **Mapeamento como instrumento de gestão territorial na Amazônia**. Manaus, UEA, 2014.
- OLIVEIRA, Elismênnia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 11, n. 2, p. 311-35, mai.-ago., 2011.
- PURI, Txama Xambé; PURI, Tutushamum; PURI, Xindêda. Kwaytikindo: retomada linguística Puri. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**, Macapá, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2020.
- 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. 227-278.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1994.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **500 anos de descobertas e perdas**. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 2002.
- RUBIM, Altaci Corrêa. **O reordenamento político e cultural do povo KOKAMA: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru**. 2016. 324 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.
- RUBIM, Altaci Corrêa; BOMFIM, Anari Braz; SILVA MEIRELLES, Sâmela Ramos da. A Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. **Working Papers em Linguística**, v. 2, n. 23, p. 154-177, 2022.
- SILVA, Sâmela Ramos. **Dimensões identitárias da língua Munduruku na aldeia Taquara-Pará**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- SILVA MEIRELLES, Sâmela Ramos da. **A reinscrição de uma língua destituída : o Nhengatu no Baixo Tapajós**. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SOUZA, Lynn Mario T. M. de. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. *In*: MAKONI, Sinfre; PENNYCOOK, Alastair (org.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 135-169.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A emergência étnica de povos indígena no baixo rio Tapajós, Amazônia**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais/Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

VAZ, Florêncio de Almeida. Pajés e encantados na re-etnicização do interior da Amazônia. *In*: **Anais do Congresso Internacional em Ciências da Religião**. Programa de Pós-graduação *strict sensu* em Ciências da Religião, Departamento de Filosofia Teologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. v.1. Goiânia: PUC Goiás, 2011, p. 183-203.