

NARRATIVAS INDÍGENAS: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA ESCOLA WAJÂPI

INDIGENOUS NARRATIVES: THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES AT THE WAJÂPI SCHOOL

Aila Caroline Palheta Corrêa¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7913-8752>

Marlene da Conceição Trajano²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1561-9834>

Marcos Paulo Torres Pereira³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7769-7940>

Enviado em: 13/03/2025

Aceito em: 30/04/2025

Publicado em: 18/06/2025

Resumo: Este artigo analisa as cosmologias ameríndias e suas expressões nas narrativas Wajãpi, considerando currículo, animalidade, conhecimento e cultura escolar. A partir do perspectivismo (Viveiros de Castro, 2002) e da noção de identidade narrativa (Ricoeur, 1991), examina-se como essas narrativas funcionam como espaços de resistência contracolonial e de afirmação cultural (Krenak; Werá; Kopenawa). A presença da animalidade, entendida como linguagem simbólica e cosmológica, evidencia a interconexão entre humanos, animais,

¹ Graduada em Letras Português/Inglês na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas Pós-coloniais (NePC - UNIFAP), da Universidade Federal do Amapá. Trabalha com temas relacionados ao ensino de línguas em contexto indígena, particularmente com práticas voltadas à educação escolar indígena e identidades narrativas. Com experiência de trabalho sobre o ensino de Português Brasileiro na região do Parque Nacional do Tumucumaque com o povo Apalai e de análise de narrativas na região de Pedra Branca do Amapari com o povo Wajãpi.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Especialista em Gestão Urbana pela UNIFAP. Professora de Sociologia na rede pública de ensino do Estado do Amapá (GEA). E-mail: marlenetrajano@yahoo.com.br

³ Doutor em Teoria e História Literária pela UNICAMP. Professor do Curso de Graduação em Letras Português e Inglês da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor do Programa de Mestrado em Letras (PPGLET) da UNIFAP e do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas Pós-coloniais (NePC - UNIFAP). E-mail: marcospaulo@unfap.br.

espíritos e natureza, constituindo um imaginário que atravessa corpo, memória e território (Paes Loureiro, 2001; Fausto, 2018; Pereira, 2015, 2024 e 2025). Nesse contexto, a escola aparece como espaço em disputa, impondo modelos ocidentais, mas também possibilitando o fortalecimento de epistemologias indígenas. As narrativas Wajãpi, ao mesmo tempo que registram experiências, constroem mundos, preservam cosmovisões e reafirmam identidades coletivas. Assim, narrativas, perspectivismo e cosmovisão emergem como instrumentos teóricos essenciais para compreender a formação da identidade cultural Wajãpi no espaço escolar.

Palavras-chave: Narrativas Wajãpi. Identidade Narrativa. Perspectivismo. Cosmopolítica. Contracolonial.

Abstract: This article examines Amerindian cosmologies and their expression in Wajãpi narratives, focusing on curriculum, animality, knowledge, and school culture. Drawing on perspectivism (Viveiros de Castro) and narrative identity (Ricoeur, 1991), it explores how these narratives operate as spaces of counter-colonial resistance and cultural affirmation (Krenak; Werá; Kopenawa). Animality, understood as a symbolic and cosmological language, reveals the interconnection between humans, animals, spirits, and nature, forming an imaginary that permeates body, memory, and territory (Paes Loureiro; Fausto; Pereira). In this context, schools appear as contested spaces, simultaneously imposing Western models and enabling the strengthening of Indigenous epistemologies. Wajãpi narratives, while recording experiences, also construct worlds, preserve cosmovisions, and reaffirm collective identities. Thus, narratives, perspectivism, and worldview emerge as essential theoretical tools to understand the formation of Wajãpi cultural identity within the school setting.

Keywords: Narratives Wajãpi. Narrative Identity. Perspectivism. Cosmopolitics. Counter-colonial.

Advertência

Este trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida por pesquisadores não indígenas. Reconhecemos que nosso lugar de fala é o de observadores e pesquisadores comprometidos com a leitura atenta do material colhido e o respeito às epistemologias indígenas. Nossa análise não pretende falar pelos povos Wajãpi, mas dialogar com suas narrativas a partir de um lugar de aprendizado e respeito, conscientes de que todo olhar externo é parcial e situado. Assim, situamos este estudo no campo das aproximações dialógicas entre mundos, conscientes das fronteiras éticas, epistemológicas e culturais que nos separam e, ao mesmo tempo, das pontes possíveis que o diálogo intercultural permite construir. Essa postura epistemológica orienta

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

nossas escolhas metodológicas e analíticas ao longo do artigo, na busca de tentar compreender o modo como constroem saberes, identidades e resistências no espaço escolar.

Introdução

No horizonte de leituras, escuta e aprendizado, ocorreu em junho de 2019, na Universidade Federal do Amapá, o *I Chamado Internacional dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará*, espaço de trocas sobre políticas públicas voltados aos povos indígenas vinculados ao Coica⁴, o qual tivemos a oportunidade de participar, atuando na organização. Estiveram presentes lideranças Apalai, Karipuna, Wajãpi e Galibi, cujas falas destacaram o pertencimento e a sabedoria ancestral como modos de produção de conhecimento e de construção identitária. Foi a partir desse encontro e da convergência de caminhos trilhados que nos surgiu a ideia que orienta este artigo: compreender como nas narrativas indígenas, em especial as dos Wajãpi, manifestam-se espíritos, encantados, crenças e saberes como formas cosmopolíticas de elaborar identidades e resistir às práticas coloniais que buscam silenciar esses povos, em processo de desconstrução de visões de apagamento e de violência epistêmica que se impõem na educação indígena.

Nomes como Ailton Krenak (2019) e Davi Kopenawa (2018) ressaltam a importância da preservação do conhecimento indígena e do respeito a outras formas de conhecimento. Como xamã de seu povo, Davi Kopenawa trata da necessidade de reconhecer e respeitar as formas de saber que lhe são tradicionais, que estão enraizadas na relação com a terra, com a ancestralidade e com os encantados e cosmovisões: “aprender a escrever para manter, para continuar ensinando nossos filhos, nossos

⁴ A Coordenadora das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica (COICA) é uma organização multinacional que reúne a diferentes organizações indígenas da bacia do Amazonas e representa 511 povos indígenas de oito países amazônicos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Coordena%C3%A7%C3%A3o_das_Organiza%C3%A7%C3%B5es_Ind%C3%ADgenas_da_Bacia_Amaz%C3%B4nica. Acesso em 23 set. 2025.

netos, para conhecer a nossa realidade. O governo não quer, ele não quer olhar para o aparelho da terra, a natureza”. Nessa toada, Pereira (2024, p. 148) aponta para a necessidade de interlocução entre mundos, mesmo reconhecendo que isto se configura “como significativo desafio, pois exige uma abertura para novas formas de conhecimento e maneiras de se relacionar com o mundo”.

Kaká Werá (2021, p. 39) explica que na cosmovisão dos povos indígenas toda palavra é alma, “toda palavra é o corpo de uma alma, uma energia viva, e que todas as coisas têm energia viva”, força criadora que conecta realidade, tradição, memória, espiritualidade e cosmovisões. Assim, a construção da identidade em contextos indígenas deve ser compreendida como um processo dinâmico, culturalmente situado e historicamente marcado nos recortes de temporalidade⁵, de corpos e de simbólicas, responsáveis por evocar o espírito do *ethos* comunitário e toda a potencialidade de seu *devoir*, marcadas por conflitos, deslocamentos e ressignificações diante da imposição de modelos ocidentais.

O espaço da escola se estabelece tanto como reprodutor de apagamento quanto lugar⁶ de fortalecimento cultural e pertencimento, como espaço político em disputa, já que, como lembra Milton Santos (2006, p. 216), “o espaço é um conjunto de virtualidade de valor desigual, cujo uso tem de ser disputado a cada instante”. A escola, quando reconhecida como lugar, assume traços identitários relacionais e históricos, nos termos de Marc Augé (1992, p.73), para quem “o lugar se completa pela fala, a troca alusiva de algumas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores”. O problema é quando a escola não gera o sentimento de pertença a seus aprendentes,

⁵ Sobre a noção de temporalidade, observam Pereira, Picanço e Gomes (2025), “a historiografia brasileira foi estruturada a partir de uma temporalidade europeia, linear e homogênea, que inviabiliza outras formas de viver e compreender o tempo. Em contraposição, Nego Bispo propõe uma lógica circular: “começo – meio – começo” na qual passado, presente e futuro se entrelaçam pela oralidade e ancestralidade, constituindo temporalidades insurgentes que desafiam a temporalidade colonial”.

⁶ Segundo Milton Santos (1996), o espaço se constitui como o lugar do acontecimento humano, como campo de disputas. O lugar, por sua vez, é o espaço apropriado socialmente, carregado de identidades e significados.

quando estes não se reconhecem naquele ambiente, quando sentem que ela não os acolhe, o que a tornaria um espaço de trânsito, um espaço diáfano de simbólicas, pois “se um lugar pode se definir como identitário, relacional histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar” (Augé, 1992, p.73).

Durante o evento, conhecemos Telma Helena, professora não indígena de língua portuguesa do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena⁷, que compartilhou conosco a experiência educacional adquirida com os povos Wajãpi. Seu envolvimento com a etnia é não apenas acadêmico, mas de anos de comprometimento e respeito às formas de saber e viver desses povos. Percebemos que tínhamos encontrado alguém que poderia nos ajudar em nossa busca, a de como contribuir num processo de desconstrução de visões colonizadas na educação indígena na escola Wajãpi, pois, durante sua jornada, ela acabou colhendo uma série de arquivos que nos seriam muito úteis, que nos propiciariam nortes para que pudéssemos compreender a relação entre território, memória e narrativa na escola indígena⁸, orientando as reflexões apresentadas ao longo deste artigo.

As informações que compõem a caracterização da comunidade, a metodologia e as análises apresentadas a seguir foram elaboradas a partir de leitura e análise de instrumentais, questionários e de materiais outros colhidos pela professora Telma Helena, além das narrativas que se apresentarão no corpo deste estudo. Esses textos foram colhidos pela professora com seus estudantes Wajãpi, na faixa etária entre 16 e 45 anos, sendo em sua maioria falantes bilíngues (Wajãpi/Português), de turmas dos

⁷ Refere-se ao Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena no Amapá, uma política educacional que visa oferecer ensino fundamental e médio em aldeias e comunidades indígenas distantes, garantindo o acesso à educação de forma adaptada às necessidades desses povos. É uma extensão do Sistema Modular de Ensino (SOME) e é implementado pela Secretaria de Estado de Educação Disponível em: <https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/0203/governo-do-amapa-forma-56-professores-indigenas-wajapi-para-atuar-no-ensino-infantil-e-fundamental>. Acesso em 23 set. 2025

⁸ As escolas indígena Wajãpi estão localizadas na Terra Indígena Wajãpi, no município de Pedra Branca do Amapari-AP. Atendem a estudantes do ensino fundamental e médio, organizados em turmas multisseriadas, conforme o modelo do SOMEI, que alterna períodos de estudo intensivo e de atividades na aldeia, respeitando os tempos comunitários e os ciclos de subsistência.

anos finais do Ensino Fundamental, em práticas educacionais que valorizam a oralidade e a escrita como meios de preservação da memória ancestral.

Dessas narrativas, escolhemos três⁹ para estudo, por evocarem experiências e construïrem um mundo cosmopolítico, fortalecendo memória e ancestralidade, enquanto reafirmam vínculos com a terra, com animalidades e encantados, manifestos em espírito e humanidades¹⁰. Nosso fio de investigação foi a interpretação de narrativas de animalidade e de cosmopolítica em diálogo com o espaço e a cosmovisão identitária Wajãpi, lidos por intermédio de seu caráter contracolonial como forma de resistência ao branqueamento que se impões aos sistemas de ensino, responsável por reverberar a premissa de que as perspectivas do mundo ocidental são mais legítimas do que outras formas de existência, organização e pensamento.

Nesses termos, defendemos que as narrativas Wajãpi sejam trabalhadas na escola que a eles se destina, mas não apenas nela, uma vez que mobilizam saberes próprios que afirmam identidades. No espaço escolar, esses saberes se tornam ferramentas cosmopolíticas que introduzem epistemes e ciências indígenas em contexto historicamente marcado pela dominação ocidental, numa perspectiva que se alinha com o pensamento de Ailton Krenak (2019, p. 45): “quando partilhamos nossos mitos e cantos, não estamos falando de um passado perdido. Estamos afirmando modos de vida que desafiam a história única que tentaram nos impor”.

A concepção de mundos partilhados, que se encontram em narrativas e cantos, em palavras, espíritos e tradições, abre-se a percepção de múltiplas humanidades, articulados de acordo com corporalidades e condicionantes relacionais, enquanto

⁹ A escolha dessas três narrativas (História do Macaco, História da Mucura e História do Papagaio Fêmea) deve-se a recorrência simbólica e pedagógica desses animais nas narrativas Wajãpi, frequentemente associados a saberes, transformações e mediações entre mundos. A presença repetida dessas figuras nas histórias contadas pelos estudantes revela sua relevância cosmológica e educativa, motivo pelo qual foram selecionadas para análise.

¹⁰ Escreveu Ailton Krenak (2019, p. 17): “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo”.

reconhecem outros protagonismos que se assomam em cosmopolíticas, por isso essas narrativas Wajãpi são necessárias para que o outro possa ser também pertença.

A metodologia adotada durante nosso trabalho é de natureza qualitativa e interpretativa, pautada na análise hermenêutica das narrativas orais transcritas pelos estudantes. Ressaltamos que estas foram coletadas pela professora e disponibilizadas para fins de análise cultural e linguística, com foco em identificar como nelas se manifestam vínculos e identidades. A leitura desse material seguiu um procedimento interpretativo, norteado pelas proposições do perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro, 2002) e pela concepção de identidade narrativa (Ricoeur, 1991), buscando compreender como os enredos revelam modos próprios de perceber o mundo, de construir pertencimentos e mobilizar saberes.

Entre esses saberes, destaca-se a presença recorrente da animalidade como expressão cosmológica, que evidencia a relação entre humanos, animais, floresta e encantados. Pereira (2020) segue essa interpretação, discutindo como animalidade opera como dispositivo de ancestralidade, reforçando a ideia de que a transformação simbólica não é apenas recurso narrativo, mas prática de construção identitária que rompe com a visão ocidental de sujeito que não é, mas que está sujeito de acordo com o papel relacional que ocupa no momento da ação. Para o autor, todos os entes pertencem a “uma grande comunidade humana composta por pessoas, animais, plantas, espíritos, que se diferenciam por corporalidade e não por essência” (Pereira, 2020, p. 183), por isso agentes cosmopolíticos.

Nas narrativas Wajãpi, essa mesma lógica se manifesta: a animalidade aparece como linguagem cosmológica e política, afirmando existência, território e memória por meio de corpos que se transformam e transitam entre mundos, mobilizando representações, constituindo expressões de corpos e de identidades manifestos no ato dialógico entre natureza e cultura. O autor continua essa leitura da identidade como fluxo de corpos e permanência de essência na constituição perspectivista na figura da Onça Caetana, personagem da obra de Ariano Suassuna, que era onça e que era gente

na sua representação predatória: “a metamorfose de Caetana em onça e em moça não se dá por mudança de forma moral, mas física e simbólica, pois oncidade e humanidade, perspectivamente, são-lhe a mesma natureza (...). Dá-se uma transformação de corporalidade numa diferença de corpos, porém não de alma” (Pereira, 2015, p.6).

No perspectivismo ameríndio, tornar-se o outro não é uma negação de si, mas a expansão da subjetividade a partir do encontro com a diferença. Essa mesma acepção se encontra no narrar dos Wajãpi, em que os corpos humanos, animais e espirituais, são formas possíveis de existência e relação, modo de ser em constante deslocamento, natureza, espiritualidade e ancestralidade. Ainda segundo Pereira (2015, p. 7): “essa metamorfose, para os ameríndios, diferente do que acontece para aqueles que não o são, é natural, pois na acepção perspectivista todos os animais e todas as coisas têm almas, são pessoas. Uma onça veste-se de animal, mas em essência é fundamentalmente humana”.

O perspectivismo ameríndio, desenvolvida por Eduardo Viveiros de Castro (2002), explica que os povos indígenas concebem o mundo a partir da ideia de que todos os seres (animais, humanos, espíritos) possuem alma e pontos de vista, e que a alteridade é estruturante da cosmovisão. Conceito a que Juliana Fausto (2018) recorre para interpretar os animais como agentes de uma política de cosmos, dotados de agência própria e implicados em redes de coexistências que desestabilizam a centralidade humana. Para Donna Haraway (2009), as relações entre humanos e não humanos não são de hierarquia, mas de co-constituição de mundos comuns, pois humanos e não humanos não são entidades autônomas, mas atores de existências híbridas, sempre em transformação.

Esses embasamentos teóricos reforçam que, nas narrativas Wajãpi, a animalidade não pode ser entendida como recurso mítico, mas como expressão cosmológica política que afirma modos de existência interdependentes, imbricada

numa linguagem simbólica de condição estetizante¹¹, que cria experiências sensíveis de conhecimento e de relação com o mundo. Paes Loureiro (2001) observa que a cultura amazônica se caracteriza por uma elaboração poética e simbólica da realidade, em que mito, canto e ritual constituem formas de saber. Essa visão pode ser percebida também nos escritos de Taty Fully (2022, p. 6), ao caracterizar o ato de narrar como gesto político e poético de constituição real: “contar uma história é sempre uma escolha de mundo, uma forma de dizer o que importa, o que dói, o que pulsa”.

Meliá (1998, p. 54) defende que “a educação indígena é inseparável da cultura, da comunidade e da terra”. Tomamos esse axioma como fio de nosso estudo, por isso aqui se articulam os conceitos de identidade narrativa, corporalidades teriomórficas, cosmologia ameríndia e poética narrativa para compreender como as narrativas tradicionais da etnia Wajãpi atuam na formação dos estudantes e como a escola pode – deve! – promover-se como lugar de valorização de saberes ancestrais, manifestos na palavra-espírito que evocam, através de práticas pedagógicas contracoloniais capazes de afirmar identidades, fortalecer vínculos comunitários e reposicionar a escola como território de pertencimento.

A seguir, desenvolveremos a análise a partir de três eixos articulados: (1) a escola indígena como espaço contracolonial, (2) as cosmologias Wajãpi como fundamentos de saber e (3) as narrativas dos estudantes como expressão pedagógica e cosmopolítica.

¹¹ Paes Loureiro (2001) emprega o termo “condição estetizante” para se referir à forma como a cultura amazônica elabora a realidade por meio de símbolos e imagens poéticas. Nessa perspectiva, a experiência estética não se separa do cotidiano, mas integra modos de viver, de narrar e de transmitir conhecimento, revelando a dimensão criadora presente nas práticas culturais.

1. Escola Indígena Wajãpi: Institucionalização, Fundamentação Legal e Caráter Contracolonial

Os povos Wajãpi, de língua da família Tupi-Guarani, são encontrados no norte do Brasil, no norte do Pará e no estado do Amapá, onde coabitam com famílias Aparai e Wayana nas Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Paru de Leste, no alto rio Jari, e na Guiana Francesa, na margem esquerda do rio Oiapoque, entre Comopi e Trois Sauts. Segundo Gallois e Grupione (2003), os Wajãpi são indígenas que habitam a Terra Indígena Wajãpi no Amapari, homologada pelo decreto 1.775 de 1996, divididos em 49 comunidades.

A primeira citação histórica a respeito dos Guaiapi data do século XVII, época em que viviam na região do baixo rio Xingu, ocupada até hoje por outros grupos Tupi-Guarani, como os Araweté e Asurini. No século XVIII, cruzaram o rio Amazonas e empreenderam sucessivas migrações em direção ao norte, estabelecendo-se no interflúvio dos rios Jari, Araguaia e Oiapoque. Hoje, Wajãpi é um marcador étnico definido por conteúdos e usos políticos em constante transformação. Essa autodenominação refere-se à língua compartilhada por todos os subgrupos distribuídos entre o Pará, o Amapá e a Guiana Francesa e seu uso crescente vem agregando outros elementos selecionados como distintivos de sua cultura. (Gallois e Grupioni, 2003, p. 16)

A identidade Wajãpi se constrói em diálogo permanente com processos históricos de deslocamento, contato e resistência, cuja trajetória evidencia como o território não pode ser reduzido a um dado geográfico, pois se manifesta como lugar político em disputa, continuamente reocupado e ressignificado frente às pressões coloniais e extrativistas. Tanto a autodenominação quanto o território emergem como construções coletivas em constante atualização, articulando memória, cosmologia e estratégia política, que dá sentido ao percurso histórico, descrito por Gallois e Grupioni, na qual as migrações, os encontros e os conflitos marcam a sobrevivência física desse povo, enquanto consolidam formas de resistência e de pertença identitária.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

Historicamente, o território Wajãpi estendia-se do rio Jari ao rio Araguari, limitado ao sul pelo alto Iratapuru e ao norte pelos rios Oiapoque e Comopi, margem francesa. Nessa região mantiveram contatos intermitentes com diversas frente – cabanos, extrativista, colonos – desde o início do século XIX. Mas só passaram a conviver mais diretamente com não índios no final da década de 60, quando foram encontrados por “gateiros” e garimpeiros que viveram em suas aldeias e alastraram epidemias, provocando uma dizimação considerável entre vários subgrupos Wajãpi, alguns deles inclusive hoje instintos. Em meados da década de 1970, em função da aglomeração promovida pela Funai em torno de um posto de atração construído na proximidade da Rodovia Perimetral Norte, os Wajãpi encontraram dificuldades em reocupar suas áreas tradicionais invadidas por garimpeiros. Mas, a partir de 1980, os diferentes grupos locais conseguiram gradativamente reocupar todas as zonas invadidas. (Gallois e Grupioni, 2003, p. 40)

O território atualmente demarcado, segundo Gallois e Grupioni (2003), teve seu processo de controle impulsionado em 1994, quando os Wajãpi participaram ativamente da demarcação física de sua área, com apoio da CTI, Funai e Agência Alemã de Cooperação¹². A partir desse momento, ampliou-se isso o movimento para retomada do território, assim como estratégias de proteção a possíveis ameaças de invasão, com instalação de aldeias próximas aos limites da Terra Indígena para facilitar a fiscalização.

Podemos observar no mapa a seguir, a demarcação da Terra Indígena Wajãpi¹³:

¹² “Além dos órgãos governamentais (...), os Wajãpi contam com apoio de um programa de múltiplas ações – o Programa Wajãpi – desenvolvido pelo CTI até 2002 e ora sob gestão do Iepé”. (Gallois e Grupioni, 2003, p. 41)

¹³ Um panorama mais aprofundado quanto à trajetória vivenciada pelo Povo Wajãpi podemos encontrar em *Terra Indígena Wajãpi* – da demarcação às experiências de gestão territorial organizado pelo Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé); também nas obras de Gallois, como *Migração, Guerra e Comércio: os Wajãpi na Guiana* (1986) e *A reintegração da Fortaleza de Macapá na Tradição Oral dos Wajãpi* (1994).

Assim, discutir a pauta ambiental é discutir também a continuidade da própria existência do povo, pois natureza e cultura não se separam. Como lembra Kopenawa (2018), “a terra é o corpo dos nossos antigos, ela respira conosco”. Da mesma forma, Krenak (2019, p.46) reforça que a terra não é um recurso, mas “a nossa casa, a nossa mãe”, uma visão que revela o profundo vínculo espiritual e ético com o ambiente.

Essa concepção amplia o sentido político e pedagógico do território, que passa a ser compreendido como espaço de ensino, de memória e de pertencimento, e da luta pela demarcação da Terra Indígena, que representa também defesa de um parente, da floresta, dos rios e das cosmologias que a habitam. No território, os Wajãpi aprendem com a floresta, com os animais e com os encantados, consolidando um reconhecimento ambiental que é, ao mesmo tempo, espiritual e educativo. É nessa dimensão que a escola indígena se insere como comunidade desse espaço de aprendizagem e resistência cultural.

A institucionalização da escola indígena é fruto das mobilizações dos povos originários, principalmente após a Constituição Federal de 1988, que reconhece seus direitos à organização social, aos costumes, às línguas e às tradições (BRASIL, 1998). A educação escolar indígena passou a ser entendida como um direito diferenciado, previsto também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece a obrigatoriedade do respeito à diversidade étnica e cultural desses povos (BRASIL, 1996).

Além da LDB, outros dispositivos legais reforçam esse direito, como o Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99, que definem a educação indígena como específica, bilíngue, intercultural, comunitária e diferenciada. A esses documentos ainda soma a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), que afirma o direito dos povos originários de manterem seus próprios sistemas educacionais. Segundo Côrtes (2023, p.40) “na área da educação (escolar indígena) possibilita um olhar crítico sobre as teorias da reprodução sociocultural, à medida que se constitui a partir de diferentes formas de reação á

dominação, marcando identidades e diferenças”, a partir desta compreensão, percebe-se que a escola indígena não se limita a um espaço físico, mas atua como território simbólico e político onde o saber tradicional se articula ao conhecimento da sociedade envolvente.

A educação escolar indígena no Brasil está amparada por um conjunto de dispositivos legais que asseguram o direito à diversidade cultural e linguística e ao reconhecimento dos saberes tradicionais. Entre os principais marcos legais estão as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica. Essas leis representam um avanço significativo no processo de descolonização do ensino, pois rompem com o silenciamento histórico imposto às narrativas dos povos originários e das populações afrodescendentes, reconhecendo-as como parte integrante da formação nacional e da identidade brasileira.

A Lei nº 11.645/2008, em especial, reforça a necessidade de que a escola não apenas inclua conteúdos sobre a história e a cultura indígena, mas promova uma reflexão crítica sobre os modos de vida, as cosmologias e os conhecimentos tradicionais desses povos, valorizando a oralidade, os territórios e as formas próprias de ensinar e aprender. Essa dimensão está articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5/2012), que estabelecem princípios de interculturalidade, bilinguismo e autonomia pedagógica das comunidades indígenas.

No contexto das escolas indígenas, como a Escola Wajãpi, o cumprimento dessas leis e diretrizes implica reconhecer que o currículo é também território político e cosmológico, onde se disputam narrativas e epistemologias. A cosmopolítica, entendida conforme Stengers (2015), propõe uma educação que integre o cosmos como sujeito político, ou seja, uma pedagogia que considera humanos, animais, espíritos e a terra como participantes de um mesmo processo educativo. Essa visão amplia o sentido da educação para além da sala de aula, conectando o saber à vida e à ancestralidade.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

A inclusão da cosmopolítica como eixo formativo permite repensar o papel da escola como mediadora entre mundos, favorecendo a descolonização do olhar e o fortalecimento das epistemologias indígenas. Nessa perspectiva, a prática pedagógica se torna um ato de resistência, alinhado às reflexões de Krenak (2019) e Kopenawa (2018), que defendem a importância de ensinar o encantamento, a relação com a terra e a consciência cosmológica como fundamentos da vida e da educação.

Ao questionarem a hegemonia de um pensamento que impõe outras epistemologias, as escolas indígenas assumem um caráter contracolonial ao ressignificarem saberes tradicionais nesses espaços de disputa, trazendo de forma cosmopolítica suas narrativas fundantes de modos de vida e de cosmovisões como protagonistas. Como observa Oliveira (2013, p. 17), “a escola indígena é também um instrumento de luta política e cultural, uma forma de assegurar a continuidade dos saberes ancestrais em meio aos desafios contemporâneos”, e a experiência da escola Wajãpi exemplifica essa premissa ao integrar a língua materna às práticas pedagógicas, ao reconhecer a história oral como fonte legítima de conhecimento e ao conceber o território como espaço de aprendizagem, de afirmação cultural e fortalecimento identitário. Seu caráter contracolonial é fundamental para compreender como esses povos resistem e reinventam formas próprias de ensinar e aprender.

De acordo com Pereira (2024) a epistemologia indígena refere-se as formas próprias de conhecer, interpretar e viver o mundo. Esses saberes não são compartilhados ou fragmentados como no modelo ocidental, mas integrados de forma mais holística, relacionando natureza, espiritualidade, territorialidade, ancestralidade, corpo e linguagem. Como enfatiza Krenak (2019, p. 27), “os povos indígenas têm uma relação com o mundo, com o tempo e com a vida, que não cabe dentro das caixinhas da escola ocidental”, por isso as escolas indígenas se diferenciam da educação ocidental por promoverem currículos próprios construídos a partir das experiências e das

necessidades da comunidade¹⁴, numa *práxis* pedagógica que respeita saberes ancestrais e cosmológicos.

O caráter holístico da educação indígena se expressa na forma como os conhecimentos são transmitidos pela oralidade, vivência, observação da natureza, rituais, histórias ancestrais e práticas coletivas, numa concepção de ensino e aprendizagem que vai além da sala de aula, integrando o cotidiano, o território¹⁵ e os vínculos espirituais com a terra. A centralidade desse vínculo na vida e na educação indígena esta intrinsicamente ligada à manutenção dos saberes e à própria existência cultural, contudo o modelo escolar das escolas não indígenas evoca e impõe o rompimento dessa relação como forma de silenciamento e apagamento de suas formas de conhecimento. Em resistência, a pedagogia contracolonial promove a educação como prática cultural, política e espiritual ao valorizar os saberes de cada povo, suas relações, alteridades, oralidade e conhecimentos cosmológicos na leitura de modos de existir e aprender.

O povo Wajãpi tem buscado registrar e organizar seus próprios modos de tratar assuntos comunitários, institucionalizando procedimentos que refletem suas formas de ver o mundo. Entre esses documentos, destaca-se o livro *Terra Indígena Wajãpi* – da demarcação às experiências de gestão territorial (Gallois, 2011), produzido pelo Iepé, e o *Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi/ Wajãpi kô omôsätamy ayvu oposikoa romô ma`ë*, que estabelece os procedimentos que os órgãos governamentais devem seguir para realizar consultas prévias junto ao Povo Wajãpi, como anotam os próprios Wajãpi: “Nós resolvemos fazer este documento porque muitas vezes vemos que o governo quer fazer coisas para os Wajãpi, mas não pergunta para nós o que estamos precisando e querendo” (Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi, 2014, p. 7).

¹⁴ Como pontua Walsh (2009) “não é apenas uma crítica a colonialidade, mas uma proposta de construção de outros mundos possíveis, a partir de outras racionalidades”.

¹⁵ Segundo Silva (2015, p. 113), “o território não é apenas o espaço físico, mas a base da existência, onde se constroem os sentidos da vida, da memória e da coletividade”.

É no Plano de ação Wajãpi/ Mosíkoa `y rã kō que encontramos direcionamento bem claro quanto às linhas de trabalho sobre saúde, cultura, educação, fortalecimento político, terra e ambiente: “vamos usar este livro para orientar as políticas públicas e nossos parceiros no trabalho com nosso povo, e também para orientar o nosso trabalho interno. Por isso ele se chama plano de ação, que traduzimos na nossa língua como Mosikoa `y rã kō” (Plano de Ação, 2012, p. 7). Como estratégia de atuação, contam também com organizações próprias para o protagonismo político: Associação Wajãpi Terra, Ambiente e Cultura (Awatac), Conselhos das Aldeias Wajãpi (Apina) e Associação dos Povos Indígenas Wajãpi do Triângulo do Amapari (Apiwata).

A atuação dos Wajãpi faz com que a experiência de sua escola indígena se torne espaço cosmopolítico de afirmação cultural, resistência e autogestão comunitária, lugar de pertença e reconhecimento que articula identidade e vicências à medida que sua língua, narrativas, saberes, crenças e práticas reafirmam a centralidade de seu território e de sua memória, como manifestação estratégica de práticas pedagógicas próprias na perpetuação, diálogo e ressignificação de saberes tradicionais com desafios contemporâneos.

2. Cosmologias Ameríndias do Povo Wajãpi

As cosmologias ameríndias se constituem como modos de compreender o mundo em que natureza, espiritualidade, memória e ancestralidade se encontram imbricados, como tecido interdependente, no qual humanos, animais, plantas e espíritos partilham a mesma condição de sujeitos. Esse entendimento torna presente uma visão cosmopolítica, nos termos de Stengers (2015), pois não se trata de mitologia, mas de formas concretas de organização de vida coletiva, que envolvem práticas de cuidado, relações com a terra e modos de transmissão do saber. A cosmologia, nesse sentido, é também cosmosentir, uma forma de experimentar o mundo em que conhecimento, ética e estética se confundem (Pereira, 2025).

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

A cosmologia Wajãpi expressa uma compreensão do mundo em que todos os seres humanos, animais, plantas e espíritos compartilham a mesma condição de pessoa (ayvu), diferenciando-se apenas pela corporalidade. Dominique Gallois (1993, p. 132) observa que, para os Wajãpi, “a alma é o princípio de percepção e de intencionalidade que habita todos os seres vivos, inclusive os que a visão ocidental classifica como inanimados”. Essa compreensão desloca o humano do centro e reconhece o cosmos como grande rede viva de interdependências. O ancestral Yruwë ensinou aos primeiros Wajãpi as formas de viver, de cantar e de pintar os corpos com o grafismo kusiwa, que traduz o equilíbrio entre os mundos visível e invisível. (Gallois, 2002, p. 41).

Cada desenho kusiwa representa um ser ancestral, uma paisagem sagrada ou um evento cosmológico, funcionando como linguagem de memória e equilíbrio. Como explica Gallois (2002, p. 58), “as pinturas corporais não são ornamento, mas inscrição do cosmos no corpo, meio pelo qual os Wajãpi se reconhecem como parte de um universo vivo e interligado”. Os Wajãpi reconhecem a existência dos karawara, espíritos celestes que habitam as “casas do céu” e que se comunicam com os xamãs através dos cantos e sonhos. Esses espíritos participam da tradição da ordem cósmica e das curas, mas também existem os karowara-ã, associados às doenças e ventos, cuja presença exige rituais específicos de cuidado e mediação espiritual (Gallois, 1986, p. 97) e sendo a função do xamã manter o equilíbrio entre esses mundos, garantindo a continuidade da vida.

O cosmos Wajãpi é formado por múltiplas camadas interligadas, a terra dos humanos (yvy), o céu dos espíritos (karawara re) e o submundo das águas. Gallois (1986, p. 103) descreve que “as fronteiras entre esses mundos são porosas, permitindo o trânsito de humanos, animais e espíritos por meio de sonhos, cânticos e transformações corporais”. Essa estrutura cosmológica expressa uma ontologia em movimento, na qual toda forma de vida está em constante devir. Essa visão de mundo se materializa nos grafismos kusiwa, declarados Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (UNESCO, 2003), que representam visualmente narrativas e a memória

dos ancestrais. “O corpo pintado é o cosmos manifestado na pele”, sintetiza Gallois (2002, p.61), ressaltando que pintar-se é reatualizar a criação e tornar presente a palavra dos ancestrais.

O documentário *Kusiwarã: As marcas e criaturas de Cobra Grande* (Nunes; Puzzo, 2009) aprofunda visualmente essa relação entre corpo, território e cosmologia. As narrativas e imagens que revelam a força simbólica do grafismo e o elo espiritual entre humanos, animais e encantados, evidenciando como a arte e a palavra se unem na transmissão da memória e na atualização de tradições. O filme, ao retratar a força criadora da natureza e as relações cosmopolíticas com os seres da floresta, constitui-se como importante respaldo audiovisual para compreender a dimensão estética e espiritual da cosmologia Wajãpi. Assim como as narrativas produzidas pelos estudantes, o documentário evidencia que a cosmologia é também um modo de narrar o mundo, em que arte e palavra se entrelaçam.

Essa visão de mundo influencia diretamente as práticas educativas da escola Wajãpi, onde ensinar cosmologia não significa estudar mitos como passado distante, mas transmitir modos de viver e pensar. A palavra, o canto e o desenho tornam-se ferramentas de aprendizado, integrando ética, estética e espiritualidade, como lembra Gallois (1993, p.150), “conhecer é repetir o gesto de Yruwë, é redesenhar o mundo como a força da memória e da fala”. Assim, a cosmologia Wajãpi sustenta não apenas uma metafísica, mas também uma pedagogia de pertencimento, em que o saber é inseparável do território, do corpo e da ancestralidade.

Ailton Krenak (2019) e Davi Kopenawa (2018) destacam que a relação indígena com o cosmos é fundamental para a sobrevivência e continuidade de seus modos de vida e saberes. Para eles, a cosmologia indígena constitui-se em conhecimento vivo, prática social e espiritualidade, orientando decisões coletivas em sintonia com a terra, os rios, os espíritos, os ciclos e humanidades. Davi Kopenawa denuncia a recusa do mundo ocidental em reconhecer esses saberes... Paralelamente, Ailton Krenak alerta

para o risco de apagamento das narrativas indígenas diante da homogeneização globalizante, como caminho sistemático de silenciamento que estabelece lógicas de exploração que ameaçam a integridade ambiental e cultural das comunidades. A cosmopolítica, então, emergiria como revolta ao interdito ao trazer para o debate uma dimensão ética, simbólica e política que vincula pertença, alteridades e humanidades ao cosmos.

Cantos, narrativas, grafismo, corpos e rituais, manifestam cosmologias indígenas em linguagens simbólicas que expressam dispositivos de encantamento que organizam a experiência coletiva. Paes Loureiro (2001) observa que a cultura amazônica é marcada por uma condição estetizante, no qual mito, poesia e ritualidade configuram uma elaboração poética da realidade, que não se perfaz como mero ornato, mas como parte constitutiva da energia viva que abarca e ajunta todo vivente. Ao expressar a alma das palavras, os povos indígenas transmitem conhecimento, atualizam a memória e reafirma sua identidade coletiva.

“As cosmologias ameríndias são tanto narrativas de resistência quanto de pertencimento, reafirmando a historicidade e a complexidade de etnias amazônicas” (Pereira, 2024, p. 145), o que evidencia como esses saberes são incorporados em pedagogias contracoloniais que desafiam a dicotomia entre saber racional e experiência sensível, em uma forma de ver o mundo que não os compartimentalizam como arquivos a serem guardados em caixas separadas em afastadas estantes. O povo Wajãpi exemplifica essa imbricação ao integrar floresta, animais e seres encantados em sua visão de mundo, na qual as fronteiras entre humano e não humano permanecem fluidas, possibilitando transformações, deslocamentos de corporalidade e uma reconfiguração contínua das relações sociais e cosmológicas. Para Pereira (2020), essa perspectiva teriomórfica não se reduz a um recurso narrativo ou figurativo, pois se trata de um modo de afirmar existência e ancestralidade, garantindo que memória, estética e saberes tradicionais se mantenham ativos e resistentes.

Na escola Wajãpi, contar histórias é gesto político e simbólico que reafirma o vínculo sagrado com território, lugar de reconhecimento e pertença, de preservação cultural e afirmação identitária. Trata-se de uma prática educativa que articula cosmologias, que desloca o humano do centro e abre espaço para uma política compartilhada, na qual diferentes espécies contribuem para a constituição do mundo comum.

A discussão sobre a animalidade, recorte epistêmico que empregamos neste estudo, quando ampliada para a dimensão política nas práticas educativas das escolas Wajãpi, desperta a interpretação dos mundos indígenas como construção que se desenvolve a partir da coexistência de diferentes seres e perspectivas. Para Maria Esther Maciel (2016), a animalidade nos convida a repensar a própria condição humana, abrindo espaço para a imaginação de outros modos de vida e outras formas de subjetividade, defendendo que o encontro com o não humano é, ao mesmo tempo, um espelho e um desafio ao antropocentrismo.

Seguindo essa trilha, defendemos que a cosmopolítica não se limita a incluir os animais em uma discussão política já existente, mas redefini-la a partir da própria ideia de política, ao reconhecer a pluralidade de agentes que compõem mundos. A cosmologia Wajãpi toma humanos, animais, encantados e elementos da floresta como entes entrelaçados em rede viva de significações e de relações, seu *ethos* é resultante de um devir, de uma potência em andamento, derivado de sucessivas transformações e encantamentos.

As narrativas Wajãpi evocam o caráter relacional desses agentes, porque nelas os animais são humanos de acordo com o papel que exercem na intriga narrada: eles são mestres, ancestrais, criadores e transformadores. Ao narrar a transformação de um humano em onça ou a sabedoria de um pássaro que guia caminhos, essas histórias expressam uma cosmologia em que os limites entre humanidade e animalidade se dissolvem, numa tessitura não apenas estética ou literária, e sim uma compreensão

profunda da vida como rede de coexistência, na qual a identidade se constitui a partir da relação com o outro, humano ou não humano.

3. Produções dos Estudantes Wajãpi: Narrar, Criar e Pertencer

As produções dos estudantes Wajãpi, resultantes de suas próprias narrativas orais e escritas, configuram-se como práticas pedagógicas e cosmopolíticas fundamentais para a construção da identidade coletiva. Ao transformarem experiências, narrativas e memórias em textos, desenhos, performances e recontos, os estudantes participam ativamente do processo de construção do conhecimento, reafirmando a palavra como força viva e criadora. Esse gesto é político e pedagógico, pois insere a participação indígena no espaço escolar, deslocando o eixo da aprendizagem da recepção passiva para a autoria e a criação.

As produções dos alunos, ancoradas em suas narrativas e cosmologias, operam como dispositivos de resistência e de afirmação cultural, pois narrar é também existir no mundo, assim, quando os estudantes recontam histórias de seus ancestrais ou produzem novas versões de narrativas tradicionais, reafirmam vínculos com o território, com a língua e com os seres que compõem o cosmos. Trata-se de um processo pedagógico de autoconhecimento e de pertencimento que articula o pensamento indígena à prática escolar, promovendo a reapropriação simbólica do currículo.

Sob a perspectiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, essas produções ampliam o campo de representações e de narrativas no ambiente escolar, tornando a escola um território de reexistência. As produções dos alunos não apenas dialogam com o passado, mas projetam futuros possíveis, nos quais o conhecimento é tecido a partir da coletividade, da espiritualidade e da relação cosmopolítica com o mundo. Esse movimento reafirma que ensinar e aprender são atos de pertencimento, de memória e de criação partilhada entre humanos e não humanos. As práticas criativas e narrativas

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

dos alunos Wajãpi tornam-se atos cosmopolíticos que integram corpo, linguagem, território e memória. Elas consolidam uma pedagogia contracolonial que valoriza o saber comunitário e transforma a escola em espaço de autoria coletiva, onde a palavra deixa de ser apenas instrumento e se torna mundo em movimento.

Nas práticas dos alunos e nas narrativas da comunidade, o ensino cosmopolítico se transforma em ato de pertença e continuidade, sustentando o diálogo entre mundos e a criação de novas epistemologias. A escola Wajãpi se confirma como espaço de reexistência e de cosmopolítica, onde contar histórias é também criar e manter o mundo vivo. A análise de três narrativas que tomamos como objeto de estudo, assim, deve ser entendida como interpretação de modos de pensamento em que animalidade e cosmopolítica são princípios estruturantes de existência e conhecimento, dispositivos de memória, estética e resistência. Nessa direção, a narrativa é compreendida como gesto que presentifica ancestralidade, reorganiza experiências coletivas e tensiona os acordos combativos ao apagamento histórico e afirmações epistêmicas.

As narrativas tomadas como objeto de análise reinscrevem no espaço pedagógico representações comunitárias que possibilitam a hermenêutica identitária do grupo, à medida que, como propõe Paul Ricoeur (1991), a identidade narrativa organiza em intrigas a história comunitária que articula temporalidades, personas, memórias e ações. Nesse processo, a escola Wajãpi atua como mediadora ao acolher histórias em que humanos, animais e encantados se entrelam, promovendo uma pedagogia que não dissocia conhecimento e vida, mas os integra em um mesmo horizonte holístico de sentido.

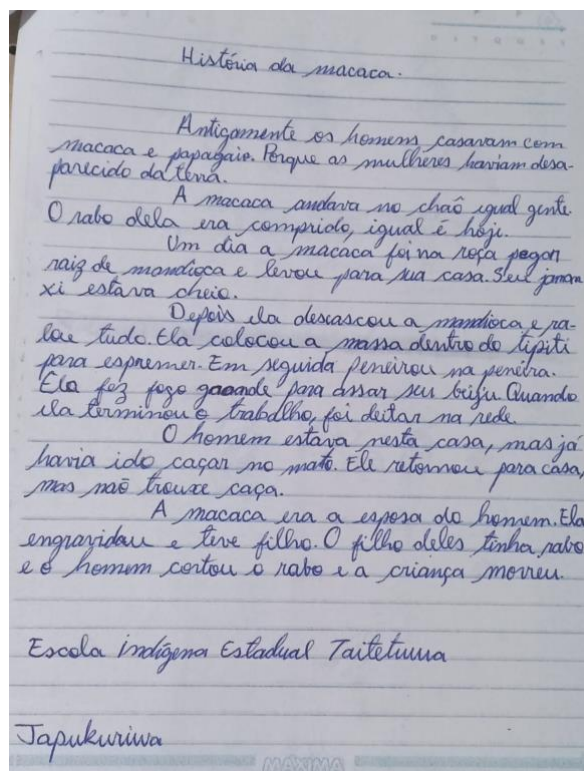
3.1 Narrativa 1: História do Macaco

Na *História do Macaco*, a figura do animal não aparece como coadjuvante, mas como sujeito que orienta a ação narrativa e transmite ensinamentos, atuando como agente cosmológico que porta memória ancestral, e não como figura folclórica. A

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

humanidade lhe é uma condição simbólica, um dispositivo que articula ancestralidade e identidade, questionando a noção ocidental de sujeito individualizado, numa ação que reverbera a percepção¹⁶ segundo o qual os animais, humanos e espíritos compartilham a mesma condição de pessoa, diferenciando-se pela corporalidade.



O macaco e sua relação com o ambiente e com os humanos da narrativa manifesta uma lógica cosmopolítica, no sentido dado por Fausto (2018), para quem os animais se apresentam como espécies companheiras, co-constitutivas da vida humana. Nesse quadro, a narrativa mostra que o macaco não é outro radical nem metáfora moralizante, mas parceiro de mundo, presença como alteridade que desestabiliza o antropocentrismo e convida a imaginar novas formas de vida.

¹⁶ Recomendamos a leitura dos conceitos de perspectivismo e metafísica canibal de Eduardo Viveiros de Castro (2002) para matizar essa interpretação

O caráter poético da *História do Macaco* representa a condição estetizante da linguagem simbólica, como aponta Paes Loureiro (2001), para a cultura amazônica. A narrativa organiza sentidos por meio de metáforas e imagens, criando uma experiência estética que ultrapassa a transmissão de ensinamentos, o macaco torna-se, assim, mediador simbólico de uma pedagogia sensível. Kaká Werá (2021) reforça essa dimensão ao afirmar que a palavra, entre os povos indígenas, é o corpo de uma alma, que conecta memória e espiritualidade.

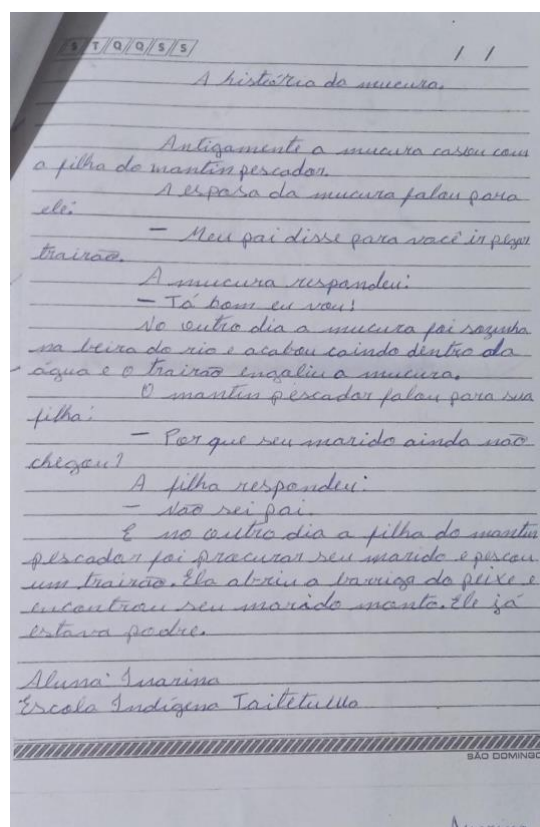
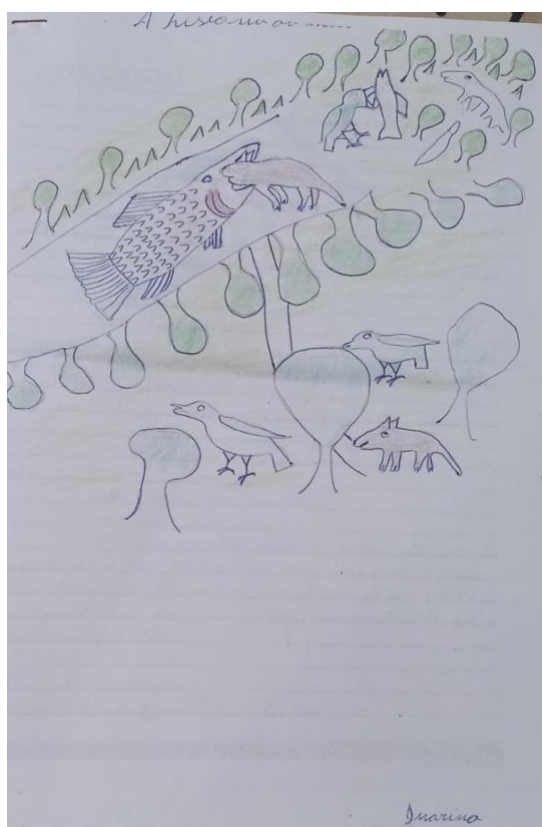
O texto cria mundo e pertencimento. Nessa perspectiva, a história do macaco expressa uma identidade narrativa Wajãpi que se contrapõem ao apagamento histórico e a incorporação dessa produção no espaço escolar dialoga com o pensamento de Ailton Krenak (2019), que defende a necessidade de *adiar o fim do mundo* pela preservação das narrativas e cosmologias indígenas. Ao narrar o macaco como sujeito de memória e ancestralidade, os estudantes reafirmam que a escola pode ser território de reexistência, fortalecendo epistemologias próprias diante da homogeneização ocidental.

3.2 Narrativa 2: A história da mucura

Na história da Mucura, a figura do animal aparece como mediadora entre mundos, transitando entre espaços noturnos, subterrâneos e marginal. Essa posição liminar expressa a lógica perspectivista de Viveiros de Castro (2002), segundo a qual diferentes seres compartilham subjetividade e agência. A mucura, por sua condição ambígua, simboliza a fronteira entre humano e não humano, reforçando a ideia de que a identidade é fluida e relacional. Pereira (2015) pontua que a transformação e o tornar-se o outro não são negação de si, mas expansão da sua subjetividade.

A narrativa revela que a mucura não ocupa posição marginal no sentido ocidental, mas integra uma rede de significados em que cada ser cumpre função no equilíbrio dos cosmos. Fausto (2018) defende que os animais participam da

constituição do mundo comum, e Haraway (2009) diz que as relações interespecíes são de coprodução da vida, aqui a mucura é espécie companheira que ensina sobre convivência com a diferença. Maria Esther Maciel (2016) ajuda a compreender a alteridade animal como um desafio ao antropocentrismo: a mucura, por ser considerada incomoda ou desprezível no imaginário não indígena, traz centralidade simbólica no pensamento Wajãpi, desestabilizando hierarquias coloniais.



A forma como a mucura é narrada mobiliza a condição estetizante da linguagem simbólica (Loureiro, 2001), pois a história reinterpreta a existência do animal como experiência poética e cosmológica. O caráter liminar da mucura expressa tensões e possibilidades de transformações, evidenciando que a palavra, como lembra Werá (2021), carrega energia viva e atua na construção de sentido coletivo. A narrativa, assim

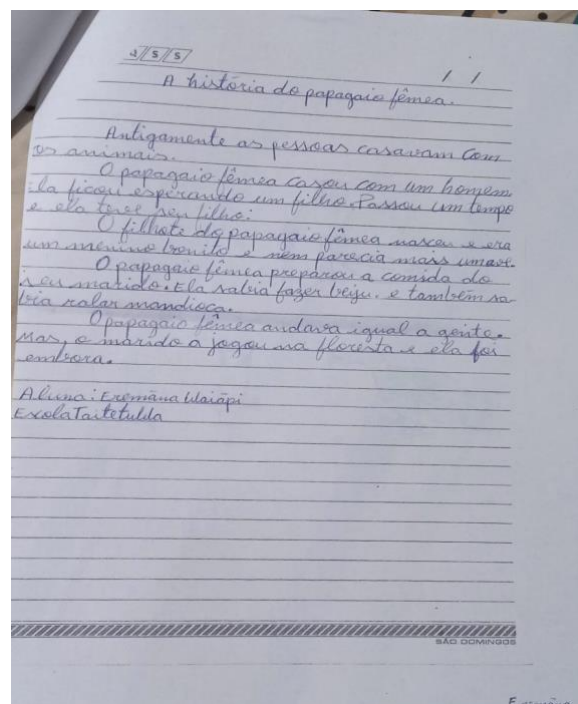
<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

não apenas descreve, mas cria uma imagem estética que reafirma a interdependência entre mundos.

Ao se apropriar da mucura como figura significativa, os estudantes reafirmam sua identidade em olhar contracolonial. Aqui o animal marginalizado pelo ocidente torna-se protagonista de uma memória coletiva, subvertendo categorias de valor, revelando que a alteridade não é exclusão, mas fundamento da identidade. A história atua como gesto estético e político, no qual a palavra carrega memória, energia e pertencimento. A mucura, como figura liminar, ensina sobre convivência com a diferença e amplia a percepção de mundo.

3.3 Narrativa 3: A história do papagaio fêmea



O papagaio fêmea assume papel de mensageira e guardião da oralidade, cujo caráter humano é móbil e matéria, pois o animal exerce a potência da voz, em *devir*

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

ensino e transmissão de saberes. Pereira (2020) destaca que a animalidade é prática de memória ancestral, e aqui o papagaio fêmea cumpre essa função, garantindo a circulação do conhecimento entre gerações. Como ave de fala e canto, o papagaio fêmea exemplifica a noção de espécie companheira (Haraway, 2009), que coexiste em redes de aprendizagem interespecies, atuando como mediadora da comunicação entre mundos. Maria Esther Maciel (2016) aponta que os animais na literatura e na cultura funcionam como alteridade radical, e nesse caso, a presença da protagonista desestabiliza a fronteira entre linguagem humana e não humana, trazendo à imaginação novos modos de narrar e existir.

O papagaio fêmea por sua habilidade de repetir e reinventar palavras, manifesta a força estética da linguagem simbólica: o canto é conhecimento, a palavra é alma, simbólica de vitalidade narrativa como prática estética que conecta tradição, memória e espiritualidade. A incorporação do papagaio fêmea como personagem central revela como a identidade narrativa Wajãpi se ancora em figuras que representam a oralidade e transmissão de saberes, numa continuidade da memória coletiva no espaço escolar.

Esse gesto dialoga com a visão de que as narrativas indígenas são modos de manter a terra viva e sustentar mundos possíveis. Ao trazer a ave como guardiã da palavra, os estudantes reafirmam que a escola é também espaço de resistência e de fortalecimento da memória ancestral, rediviva na oralidade e na cosmologia Wajãpi, demonstrando que a palavra não é apenas instrumento de comunicação, mas força criadora e identitária.

Considerações

A análise das narrativas produzidas pelos estudantes Wajãpi evidencia que a escola indígena pode assumir um papel fundamental na articulação entre saberes ancestrais e práticas pedagógicas, mostrando-se como espaço de resistência contracolonial e de fortalecimento identitário. As histórias do macaco, da mucura e do

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

papagaio fêmea revelam que a animalidade, longe de ser apenas recurso narrativo ou literário, expressa uma cosmologia viva que integra humanos, animais, espíritos e território em uma rede de interdependências.

Nesse sentido, a identidade narrativa Wajãpi se constrói como processo dinâmico e coletivo, mediado pela oralidade, pela memória e pela experiência com a floresta. Conforme aponta Ricouer (1991), a narrativa é mediação constitutiva do “si” e espaço de disputa cultural. Entre os Wajãpi, a narrativa reafirma a ancestralidade e projeta futuros possíveis, ao mesmo tempo em que tensiona os modelos ocidentais impostos pela colonialidade do saber. O estudo confirma a centralidade da pedagogia contracolonial entre os povos dessa etnia, que valoriza a sabedoria indígena como caminho de conhecimento. Krenak (2019) e Kopenawa(2018) lembram que narrar é também manter a terra viva e adiar um fim por desleixo a ela... Nesse pensamento, a escola indígena não se reduz a um espaço de ensino formal, mas torna-se território de memória, espiritualidade e afirmação cultural voltada à resistência e à proteção da vida.

Concluimos, portanto, que as narrativas Wajãpi analisadas não apenas preservam a tradição, mas atualizam formas de existência, abrindo espaços para o diálogo intercultural e para a justiça cognitiva. Ao deslocarem a visão antropocêntrica e colonial, elas afirmam a potência da palavra como energia viva e criadora, capaz de sustentar identidades coletivas, fortalecer vínculos com o território e resistir à homogeneização cultural. Dessa forma, a escola Wajãpi, ao incorporar e legitimar tais narrativas, insere-se como lugar de experiência, no qual contar histórias é também criar mundos possíveis.

Por fim, reconhecemos que escrever sobre narrativas indígenas é também um gesto de responsabilidade e limite. Enquanto pesquisadores não indígenas, compreendendo que nossa leitura só se sustenta em diálogo e escuta atenta, nunca em apropriação. Este trabalho é menos uma interpretação sobre os Wajãpi e mais uma tentativa de caminhar ao lado de seus saberes, aprendendo com a força de suas palavras

e cosmologias. As narrativas Wajãpi, ao reafirmarem a relação espiritual com a terra e os seres, revelam que contar é também um ato de resistência e continuidade da vida.

Referências

- AUGÉ, Marc. Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.
- CÔRTEZ, Clélia Neri. Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogos interculturais. Salvador: EDUFBA, 2023.p.40.
- FAUSTO, Juliana. A cosmopolítica dos animais. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2018.
- FULLY, Taty. Que história você quer contar? São Paulo: Nós Editorial, 2022.
- GADOTTI, Moacir. Educação e diversidade cultural. São Paulo: Vozes, 2001.
- GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. Povos indígenas no Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam? Brasília: MEC/UNESCO, 2003.
- GALLOIS, Dominique T. Migração, guerra e comercio: os Wajãpi na Guiana. São Paulo: NHII/USP,1986.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

GALLOIS, Dominique T. Mito e história entre os Wajãpi: o sistema Kusiwa e a transmissão dos saberes. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 36, n.1, p. 127-160, 1993.

GALLOIS, Dominique T. (org.). *Wajãpi – Arte Gráfica e Cosmologia*. São Paulo: Museu do Índio/ IEPÉ/ UNESCO, 2002.

HARAWAY, Donna. *O manifesto das espécies companheiras*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOPENAWA, Davi. Entrevista ao canal Itaú Cultural. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (aprox. 10 min). Disponível em: <https://youtu.be/3JeZQBGwvoo?si=9UVpmxlfLIFQL-Q->. Acesso em: 24 set. 2025.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACIEL, Maria Esther. *Literatura e animalidade*. Primeira edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 176 p. ISBN 978-85-200-1298-7.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena: articulação entre cultura, comunidade e terra. *Cadernos de Educação*, n. 11, p. 53 – 60, 1998.

MIGNOLO, Walter D. *Epistemologias do Sul e o pensamento contracolonial*. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

NUNES, Lia;PUZZO, Gianni. *Kusiwarã – As marcas e criaturas de Cobra Grande*. Direção: Lia Nunes e Gianni Puzzo. [S.I.]: Youtube, 2009. 1 vídeo (19 min) Disponível em: <https://youtu.be/ExrGVmN5abA>. Acesso em: 12 out. 2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A escola indígena como território de saberes. In: _____. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: povos indígenas e o Estado nacional*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. *Cultura amazônica: uma poética do imaginário*. Manaus: Valer, 2001.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. O sertão é o sozinho, é a sombra minha.... Do não-lugar á mediação humana em Grande sertão: veredas. In: Lima, Francisco Wellington Rodrigues; Nascimento, Regina Lúcia da Silva.; CALDAS, Yurgel Pantoja (org.). Grande sertão, 60 anos. Macapá: UNIFAP, 2017. P. 217-226.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres; PICANÇO, Emerson Luisi Damasceno; GOMES, Rosivaldo da Silva. Descentrar o tempo, reescrever o Brasil: Nego Bispo e as temporalidades insurgentes. Nau Literaria, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2025.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. A moça Caetana: tornar-se o outro numa constituição perspectivista no reino do sertão. Memento - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso, Três Corações, v. 6, n. 2, p. 1–12, jul./dez. 2015.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. Marcadores de corporalidade teriomórfica e metamorfose em O Romance d'A Pedra do Reino. Decifrar: Revista de Crítica e Teoria da Literatura, Manaus, v. 7, n. 14, p. 180–191, 2020.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. Mundos Indígenas e Cosmologias Amazônicas: história, identidades, resíduos e contracolonização. Periódicos UNIFAP, v. 10, n. 1, 2024. p. 145 -148.

PROTOCOLO DE CONSULTA E CONSENTIMENTO WAJÃPI. Wajãpi kō omōsātamy ayvu oposikoa romō ma`ë. Pedra Branca do Amapari: APIWATA, 2014.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa: tomo I. Tradução de Kathleen Eller. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Nego Bispo da. Colonialismo e epistemicídio. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2015.

STENGERS, Isabelle. No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 11, n. 1, 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial. In: _____. Educação na América Latina: saberes e práticas insurgentes. São Paulo: Cortez, 2009.

WERÁ, Kaká. Tekoá: uma arte milenar indígena para o bem-viver. São Paulo: Amanakey, 2021.

KAKÁ WERÁ. O poder do som, da alma e os 4 elementos [vídeo]. YouTube, [s.l.], consultado em: 25 set. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v-BPVo4hk3U>.