

Definições de infância na Amazônia ocidental indígena: a perspectiva *local* e o *etnocentrismo*

Definitions of infancy in indigenous occidental Amazonia:
the *local* perspective and *ethnocentrism*

TEREZINHA MACHADO MAHER ¹

RESUMO: Meu objetivo, neste texto, é examinar algumas representações de um grupo de professores indígenas que estão conduzindo investigações de cunho sociolinguísticos em suas aldeias, de modo a terem subsídios para implementar políticas linguísticas capazes de assegurar a continuidade de suas línguas tradicionais. O foco de análise recairá, dentre outras questões, sobre algumas visões conflitantes entre os modos como esses professores e suas formadoras não-indígenas definem a categoria “infância”, categoria essa contemplada em um dos instrumentos de pesquisa por eles utilizados. Além de argumentar que a não consideração dessas diferenças de perspectivas pode constituir obstáculo importante em processos de formação de professores-pesquisadores indígenas, pretendo chamar a atenção para o fato de que, por um lado, a categoria *local* precisa ser sempre lida com parcimônia e, por outro, que o conceito de *etnocentrismo* nem sempre é suficiente para explicar todos os complexos problemas de que se investem as relações interculturais.

PALAVRAS-CHAVE: professores-pesquisadores indígenas; descolonização metodológica; interculturalidade.

1. Mestre em Linguística Aplicada e Doutora em Linguística. Professora na Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem/Departamento de Linguística Aplicada; Campinas/SP. E-mail: tecamaher@gmail.com.

ABSTRACT: The aim of this paper is to examine discursive representations of a group of indigenous teachers who are presently conducting sociolinguistic research projects in their villages in order to produce knowledge that will help them devise linguistic policies capable of strengthening their heritage languages. The analysis will focus, among other issues, on some conflicting views these teachers-researchers and their teacher educators have on how the category “infancy” should be defined, as this is one of the categories used in their data-collecting instruments. Besides arguing that disregarding such different perspectives may result in serious constraints in their professional education as teachers-researchers, it is also claimed that references to *local* – as a category – should always be interpreted carefully, and that the concept of *ethnocentrism* is not always sufficient to explain all conflicts embedded in intercultural relations.

KEYWORDS: indigenous teacher-researcher education; decolonizing research methodologies; intercultural relations.

Neste texto, pretendo refletir sobre o modo como, na tentativa de descolonizar procedimentos de pesquisa, alguns impasses e desconfortos interculturais observados durante interações em que professores-pesquisadores indígenas do Estado do Acre e algumas de suas formadoras avaliavam instrumentos de pesquisa e processos de geração de dados. Para tanto, recorrerei a dados gerados para uma pesquisa interpretativista de base etnográfica – *Políticas Linguísticas, Políticas de Identidade: representações em práticas discursivas indígenas* (2008-2012) – cujo objetivo foi examinar as representações de um grupo de 37 professores acreanos de 07 diferentes etnias (Kaxinawa, Yawanawa, Shāwādawa, Katukina, Jaminawa, Asheninka e Manchineri) que, cômnicos da situação de risco em que se encontram suas línguas tradicionais, estão conduzindo investigações de cunho sociolinguístico em suas aldeias, de modo a terem subsídios para implementar políticas linguísticas capazes de assegurar a continuidade e o fortalecimento dessas línguas.

É importante frisar que, na análise dos enunciados aqui feita, tomo como certo, tendo por base as ideias do Círculo de Bakhtin, que a linguagem é lugar de disputas entre interlocutores – a palavra, afinal, “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1988 p.95) – e que, por meio dela, as pessoas projetam suas identidades como sujeitos históricos e sociais no mundo, posicionando-se em relação a outros enunciados, a outros já ditos, seja para confirmá-los, refutá-los ou ressignificá-los.

UMA TERRA DE MUITOS FALARES: O MERCADO LINGUÍSTICO ACREANO

Sempre que houver línguas em contato, elas estarão competindo entre si por usuários. Essas línguas podem ser vistas como produtos em um mercado linguístico e só continuarão vivendo se encontrarem fregueses dispostos a comprá-las. (HAUGEN, 1981, p.114).

O Estado do Acre caracteriza-se, hoje, por uma forte mobilização de lideranças indígenas para assegurar a existência de *fregueses* dispostos a continuar *comprando* as línguas indígenas locais, apesar de a língua portuguesa se apresentar, aos membros de suas comunidades, como um novo *produto* bastante sedutor. Dito de outro modo, observa-se, já há algum tempo nesse estado, uma situação de assimetria linguística com forte tendência favorável à expansão do português e ao enfraquecimento das línguas autóctones locais.² Caso essa tendência não seja revertida, várias das línguas indígenas acreanas poderão desaparecer no curso de apenas algumas gerações (MONTE, 1993; MAHER, 1996). Esse é o motivo pelo qual o grupo de professores indígenas mencionado deu início, em 2006, a investigações de cunho sociolinguístico, sob minha orientação.³ Tais investigações, como já dito, tinham o intuito de fazer diagnósticos das situações de suas línguas tradicionais em suas aldeias e das atitudes dos membros de suas comunidades em relação a elas, de modo a terem subsídios para definir e implementar políticas linguísticas locais capazes de assegurar a sobrevivência das línguas tradicionais de suas comunidades. A ênfase dada à importância de que tais políticas sejam pensadas muito localmente se torna evidente diante do fato de as aldeias acreanas se distinguirem, umas das outras, tanto do ponto de vista de suas localizações, de suas histórias de contato, quanto de suas organizações sociais e econômicas. Há diferenças também no que se refere ao grau de vitalidade atual de suas línguas tradicionais. Dados fornecidos pelos

2. É preciso enfatizar que a imensa maioria das línguas indígenas brasileiras, se não todas elas, são línguas, hoje, em situação de risco: estima-se que grande parte delas pode desaparecer nas próximas décadas, causando um empobrecimento significativo no Atlas Linguístico Brasileiro (RODRIGUES, 2000; MONSERRAT, 2006 e STENZEL, 2006, dentre outros).
3. Esses docentes fazem parte do Projeto “Uma Experiência de Autoria” sob responsabilidade da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac). Em consonância com as orientações do MEC (BRASIL, 2002), essa organização, não-governamental e laica, vem, sistematicamente, investindo na capacidade desses professores indígenas de atuarem como pesquisadores. Orientados por diferentes assessores e consultores da entidade, esses docentes vem conduzindo investigações sobre diversos temas: suas tradições culturais (mitos, cânticos, cerimoniais), sobre meio ambiente, história, políticas linguísticas etc.

professores-pesquisadores indígenas em questão e por assessores da CPI-Ac indicam que as aldeias acreanas podem, quando consideramos algumas das categorias apontadas por Hinton (2001), ser enquadradas em três situações:⁴

Situação 1: em aldeias nessa situação, embora a língua indígena seja falada por pessoas de todas as faixas etárias (adultos, jovens e crianças), já se percebe um aumento no número de crianças que têm o português como língua materna. Além disso, também se observa um declínio no número de domínios comunicativos nos quais a língua indígena é confortavelmente utilizada: em algumas situações, os falantes parecem preferir se comunicar, entre si, em português, em parte porque o vocabulário da língua indígena não dá conta do que as pessoas querem ou precisam dizer.

Situação 2: a língua indígena só é a língua materna de algumas poucas crianças nas aldeias que se encaixam nessa situação. Nelas, os avós das crianças são geralmente fluentes em língua indígena, mas, embora a maioria dos pais também seja razoavelmente competente nessa língua, muitos deles pararam de usá-la no dia a dia, exceto em algumas poucas situações. Já é visível, além disso, um número significativo de pais que compreendem o que é dito em língua indígena, mas não conseguem sustentar uma conversa nessa língua.

Situação 3: A língua indígena só é falada fluentemente, nessas aldeias, por algumas poucas pessoas idosas. A língua materna das crianças, dos jovens e da imensa maioria dos adultos é o português.

A grande maioria das aldeias acreanas, segundo os dados com que podemos contar até o momento, parece se enquadrar na situação 1, situação essa que, embora à primeira vista possa parecer favorável à sobrevivência das línguas indígenas em questão, já indica a necessidade de importantes intervenções preventivas, seja no sentido de *umentar o escopo funcional* dessas línguas, expandindo o seu uso; no sentido de oxigená-las com a criação de *neologismos*; ou, principalmente, no sentido de incentivar a sua *aquisição por parte de infantes*.

4. Em Maher (2008), o leitor poderá encontrar descrições mais pormenorizadas da situação sociolinguística em que se encontram algumas das aldeias acreanas, descrições essas feitas a partir dos relatórios de Weber (2005 e 2006).

Mas, menos do que discorrer sobre os resultados das pesquisas dos professores indígenas acreanos, importa aqui, discutir alguns descompassos que ocorreram no que se refere aos procedimentos metodológicos adotados para a geração dos dados de suas pesquisas.

A PREPARAÇÃO PARA ENTRADA EM CAMPO

Durante o VI Curso de Formação Continuada da CPI-Ac, realizado em janeiro de 2006, após termos estabelecido os objetivos das pesquisas que iriam iniciar, os 37 professores-indígenas e eu discutimos as etapas de pesquisa e os procedimentos metodológicos a serem adotados.⁵ Ficou acordado que cada um dos professores iria desenvolver as seguintes atividades de pesquisas:

- I. Fazer o levantamento populacional de sua aldeia.
 - II. Observar que língua – Língua Indígena (LI) ou Língua Portuguesa (LP) – é utilizada pelos membros de sua comunidade de fala em diferentes situações comunicativas ocorridas nas aldeias.⁶
 - III. Entrevistar diferentes membros, de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias, da sua comunidade para avaliar suas competências orais em LI e em LP, bem como suas atitudes em relação a ambas as línguas.
 - IV. Fazer um levantamento das práticas de letramento que ocorrem em sua aldeia, determinando a língua (LI ou LP) em que essas práticas ocorrem. Determinar as competências de leitura e escrita em cada língua dos membros letrados de sua comunidade.
5. É preciso deixar claro que esses projetos de pesquisa, embora conduzidos prioritariamente pelos professores indígenas, envolvem toda a equipe de educação da CPI-Ac, desde o seu planejamento inicial até o acompanhamento e orientação, durante as viagens de assessoria, dos processos de geração de dados e das discussões sobre os dados obtidos. Os assessores da CPI-Ac estão, além disso, em condições de gerar, eles próprios, dados complementares à pesquisa dos professores indígenas, o que, certamente, deverá contribuir para que tenhamos uma maior compreensão da atual configuração do Atlas Sociolinguístico Indígena Acreano.
 6. Para essa atividade, os professores indígenas elegeram como situações significativas: reuniões; festas tradicionais; cerimônias religiosas; momentos de confecção de artesanato; interações ocorridas no roçado; na casa de farinha; em pescarias; em caçadas; em brincadeiras infantis; em banhos no rio; em jogos de futebol; em viagens de barco, dentre outras.

v. Observar pelo menos 06 famílias com crianças pequenas da comunidade, em diferentes situações comunicativas, com o intuito de verificar se a transmissão intergeracional está sendo observada por seus integrantes adultos.

Os professores indígenas analisaram, em seguida, um conjunto de tabelas comumente utilizado em pesquisas de natureza sociolinguística para registro de dados. Após algumas poucas sugestões de modificação das mesmas terem sido acatadas, procedeu-se a vários exercícios de preenchimento dessas tabelas, já que a maioria dos professores não estava familiarizada com esse tipo de prática letrada. Além disso, um roteiro para as entrevistas foi estabelecido conjuntamente com os professores indígenas.⁷

Tendo se familiarizado com os instrumentos que iriam utilizar em suas pesquisas, discutido, de antemão, a viabilidade de se fazer uso de certos recursos (o caderno de campo e o gravador) e refletido sobre aspectos éticos das investigações, os professores partiram, confiantes, para suas aldeias. Nem eles, nem eu antevimos os muitos entraves e estranhamentos que nos aguardavam.⁸

DESCONFORTOS METODOLÓGICOS: AS ENTREVISTAS

Se antes de irem a campo, a única questão levantada como potencialmente problemática, com relação às entrevistas, foi a conveniência de se utilizar, ou não, o gravador durante as mesmas – alguns professores haviam nos dito que muitas pessoas em suas aldeias não gostavam de serem gravadas e, por isso, achavam melhor registrar por escrito as falas dos entrevistados em seus diários de campo –, quando retornaram a Rio Branco para o seu VII Curso de Formação Continuada, no ano seguinte (2007), ficou evidente que, para alguns professores, o próprio ato de entrevistar havia se mostrado inviável:

7. Esse conjunto de instrumentos foi construído tendo por base o encontrado em Monte (1993). Embora tivesse sido redigido em língua portuguesa, língua franca dos cursos de formação no Acre, os professores-pesquisadores foram orientados a, quando fosse o caso, fazer uso de suas línguas tradicionais durante as entrevistas com pessoas de suas aldeias, de modo a impedir que a própria pesquisa contribuísse para justificar o maior *status* da língua portuguesa, contribuindo, ainda mais, para diminuir a importância das línguas indígenas locais.

8. Reproduzo, no que segue, parte dos meus argumentos e do que foi analisado em Maher, 2008.

[...] pra mim foi melhor conversar... é muito difícil entrevistar, né? Você passar nas casas pra fazer perguntas... é difícil! Porque ficar fazendo entrevista direto pode ser um problema para nós... É mais fácil fazer essa entrevista acontecer só conversando mesmo numa festa, numa brincadeira...⁹ Mas sempre fazendo isso com aquela ideia de que a gente tem que trazer alguma informação de cada pessoa, de cada família, né? (*Professor-pesquisador Kaxinawá*).

Mas, mesmo para aqueles que se sentiram à vontade para realizar as entrevistas programadas, a adoção desse tipo de procedimento de pesquisa implicou desconsiderar parcialmente e de diferentes maneiras a orientação recebida em 2006: a fim de avaliar as atitudes dos membros de suas comunidades em relação à Língua Indígena e à Língua Portuguesa, os professores haviam sido orientados a entrevistar pessoas da sua comunidade de ambos os sexos em todas as faixas etárias. Em campo, no entanto, seus protocolos culturais determinaram quem podia, ou não, ser entrevistado:

[...] mas uma coisa complicada é a questão que eu falei também, né? Da estrutura [da comunidade] mesmo, né? Da gente chegar numa roda de mulher e falar com mulher.. Pra nós não é permitido... fica meio complicado a gente entrevistar uma mulher no nosso caso... Porque na aldeia tem algumas pessoas que a gente pode mais entrevistar... agora, outras, não pode. (*Professor-pesquisador Manchineri*).

Se, do ponto de vista da cultura Manchineri, um professor não deve entrevistar pessoas do sexo feminino, para um professor-pesquisador Ashaninka, a faixa etária é vista como uma variável que relativiza esse tipo de restrição:

[...] é muito complicado, eu não sei assim explicar, mas na nossa cultura é difícil você entrevistar uma mulher jovem... A gente não conseguiu, mesmo [sendo] na língua [indígena]. A gente conseguiu entrevistar só quando a mulher era mais velha, né? Porque as pessoas mais velhas, seja homem, seja mulher, elas já têm esse perfil de ensinar mesmo as outras pessoas, né? São pessoas que já dão depoimento de ensino mesmo pra gente... (*Professor-pesquisador Ashaninka*).

9. O termo *brincadeiras*, nesse contexto, significa jogos e/ou danças tradicionais indígenas.

É interessante observar, no entanto, que, se o ato de entrevistar pessoas mais idosas demonstrou ser, para esse professor Asheninka, um procedimento culturalmente adequado de geração de dados, ele não é, segundo um professor Jaminawa, uma prática bem vista pelos membros do seu povo: “[...] os velhos na minha aldeia não gostam quando um mais novo fica fazendo pergunta pra eles.” Por esse motivo, ele afirmou que, embora tenha feito algumas entrevistas com jovens e adultos Jaminawa, seria necessário avaliar as atitudes das pessoas mais velhas em relação às línguas quando e se o assunto surgisse em alguma conversa e apenas se elas quisessem falar sobre o tema.

A análise dos dados acima revelou, portanto, que alguns dos procedimentos de pesquisa sugeridos tiveram que sofrer adaptações, de modo a torná-los culturalmente mais sensíveis, adequados. Mas ela indicou mais: no interior de uma mesma aldeia, diferentes professores indígenas tinham posturas diversas com relação aos procedimentos de pesquisa em questão. À guisa de exemplo: à fala “[...] é muito complicado, eu não sei assim explicar, mas na nossa cultura é difícil você entrevistar uma mulher jovem, a gente não conseguiu, mesmo [sendo] na língua [indígena]. A gente conseguiu entrevistar só quando a pessoa era mais velha, né?”, um outro professor Ashaninka, que estava sentado ao meu lado e que é um dos três que trabalha na mesma escola, reagiu, dizendo baixinho: “[...] Eu não tive problema pra entrevistar algumas moças solteiras, não.” Esse pronunciamento obrigou-me a colocar o que estava entendendo como sendo *a perspectiva local, a perspectivaêmica*, sob suspeição. Essa, no entanto, é uma questão sobre a qual me debruçarei mais adiante. Antes disso, pretendo me deter sobre ajustes metodológicos de outra natureza que também se mostraram necessários.

DESCONFORTOS METODOLÓGICOS: O PREENCHIMENTO DE TABELAS

Já na leitura do primeiro relatório de viagem de assessoria que me foi enviado, logo após os professores-pesquisadores terem iniciado suas pesquisas (MARCHESE e UCHOA, 2006), ficou claro que modificações teriam que ser feitas nas fichas para o registro de dados que os professores indígenas haviam levado consigo, já que vários deles estavam tendo dificuldade com o preenchimento de algumas tabelas, como, por exemplo, a que reproduzo a seguir:

LEVANTAMENTO POPULACIONAL				
	Faixa de Idade	Sexo	Número	TOTAL
Crianças	0 a 6 anos	Masculino		
		Feminino		
	7 a 12 anos	Masculino		
		Feminino		
Jovens	13 a 15 anos	Masculino		
		Feminino		
Adultos	16 a 50 anos	Masculino		
		Feminino		
Velhos	mais de 50 anos	Masculino		
		Feminino		

A respeito do preenchimento desse quadro específico, encontrei nesse mesmo relatório:

Mauro¹⁰ [um professor indígena Kaxinawá] demonstrou algumas dificuldades e dúvidas para preencher a ficha relativa ao “Levantamento Populacional” (instrumento 1): a ficha divide a população em 4 categorias (crianças, jovens, adultos e velhos). A categoria “crianças”, por exemplo, se divide em 2 partes: 0-6 e 6-12 anos. Cada uma dessas partes, por sua vez, se subdivide em 2 (masc-fem,), com espaços para o levantamento numérico dividido pelos dois sexos. Depois, volta-se a ter um espaço único (para 0-6 e para 6-13) para o “Total”. Explicamos novamente como preencher a ficha, mas ele continuou muito inseguro. (MARCHESI; UCHOA, 2006, p.02).

Confesso que foi só quando li o excerto acima que me dei conta de que minha convivência com a leitura e escrita de tabelas já há anos havia me *cegado* para a sua real complexidade e para o fato de que pessoas com pouca experiência de letramento, quando as veem, podem, muito justificadamente, se deparar com uma barreira muito difícil de ser transposta. Se é verdade que a maioria dos professores em questão não teve problemas com o preenchimento desses quadros, já que, como já dito, haviam

10. Nome fictício para preservar a identidade do professor.

praticado como preenchê-los, para alguns – principalmente para aqueles que, como Mauro, já eram adultos quando tiveram o primeiro contato com a escrita – esses quadros continuavam se constituindo verdadeiros enigmas. Era preciso simplificar esses instrumentos de registro de dados, de modo que eles cumprissem sua função sem, contudo, inviabilizar as pesquisas para as quais os professores estavam tão motivados. Foi, então, a eles fornecida também a alternativa de documentar seus dados em forma de narrativa (“Na minha aldeia, tem um total de xx crianças. Tem xx meninos de até 6 anos e...”).

Lembro-me perfeitamente bem do alívio de Mauro quando, à sua pergunta — Então também pode fazer assim, professora?, respondi: — Pode, Mauro. É a mesma coisa... É preciso deixar claro que, enquanto a narrativa constitui-se o gênero textual indígena por excelência, não estou aqui querendo sugerir que esse professor indígena não teria condições de aprender a ler e a completar tabelas. Não é disso que se trata. Trata-se de criar condições para que ele possa desenvolver sua pesquisa com mais conforto metodológico, enquanto, paralelamente e em situações menos estressantes, a promoção do desenvolvimento dessas competências pode se dar. O que é imperativo aqui ressaltar, ao fim e ao cabo, é a importância de nos desvincularmos da noção de que só é possível fazer pesquisas sociolinguística se os instrumentos clássicos dessa área de investigação forem utilizados. É nesse sentido que toma vulto o argumento de Tuhiwai Smith (1999)¹¹ em favor da *descolonização de metodologias de pesquisa*, se o que se deseja é apoiar, de fato, intelectuais indígenas em seus projetos de investigação.¹² É preciso considerar que práticas que para nós, sujeitos altamente letrados, parecem simples – ler e preencher tabelas – podem se configurar como elementos complicadores, como barreiras algumas vezes intransponíveis, para membros de culturas com pouca experiência de letramento, constituindo-se, como argumenta Cavalcanti (2006), em verdadeiras *armadilhas metodológicas* nesses contextos.

DESCONFORTOS METODOLÓGICOS: INFÂNCIA, JUVENTUDE, ADULTEZ E VELHICE

É importante enfatizar que as armadilhas metodológicas observadas não se limitaram a questões que envolviam práticas de letramento. Categorias eleitas para classificar

11. Linda Tuhiwai Smith é membro da nação Maori, um povo indígena da Nova Zelândia, e docente e pesquisadora da Universidade de Waikato, em Hamilton.

12. A esse respeito ver, também, Patrick (2012), McCarty e Nicholas (2012).

dados de pesquisa também se mostraram empecilhos metodológicos importantes. Reconsideremos, por exemplo, a tabela sobre levantamento populacional aqui já reproduzida. Nela apareciam as categorias *criança* (0 a 12 anos), *jovem* (13 a 15 anos), *adulto* (16 a 50 anos) e *velho* (mais de 50 anos). Quando entraram em contato com esse quadro, antes de sua entrada em campo, os professores sugeriram algumas poucas modificações com relação à faixa de idade compreendida em cada categoria (uma pessoa de 16 anos, inicialmente incluída na categoria *jovem*, passou, por exemplo, a figurar na categoria *adulto*; o início da velhice foi demarcado como 50 anos, e não 60, como aparecia na tabela inicialmente). Mas as próprias categorias incluídas no quadro, enquanto tais, não foram, à época, alvos de questionamentos. Assim que voltaram a Rio Branco, um ano depois, no entanto, os professores indígenas argumentaram que esse e outros quadros nos quais as mesmas categorias apareciam precisavam ser modificados. Após discutirmos intensamente a questão, foi ficando claro que estávamos lidando com categorias cujos sentidos não poderiam ser vistos como universais. Embora a categoria *jovem* fosse produtiva, para alguns professores, porque entendiam que ela se referia a pessoas mais permeáveis a influências de culturas alheias em oposição à categoria *velho*, isto é, a alguém mais apegado às tradições – e aí um *jovem* poderia ser utilizado para designar tanto alguém de 12, quanto alguém de 30 anos de idade –, ela não fazia sentido, para um professor Shawādawa, que afirmou: “Na minha aldeia, professora, ou a pessoa é criança ou já é logo adulto!”¹³ E mais: se, para os Kaxinawá, colocar alguém na categoria *velho* não representou nenhum problema, já que, usado como adjetivo anteposto ao nome (*o velho Raimundo*) o termo é considerado elogioso porque indica que a pessoa é sábia, é merecedora de respeito, para os professores Ashaninka era muito desconfortável colocar um membro de sua comunidade nessa categoria porque chamar alguém de *velho* é ofensivo (“não é permitido, dá confusão!”), pois indica que a pessoa é incapaz de ter uma vida sexual ativa. Também o início da velhice, tal como aparecia na tabela por eles já revista, foi contestado por alguns professores indígenas: “Meu irmão... ele já é avô e é muito respeitado lá na minha aldeia... Por isso é que ele faz parte do Conselho dos Anciãos. Mas ele só tem 43 anos...”

A discussão sobre o que marcaria, para os professores, a saída da infância e a entrada na vida adulta também deixou claro que o que estava em jogo eram classificações que me pareceram muito particulares:

13. Sposito (1997, p.38) nos lembra que os critérios que envolvem a definição da categoria juventude são sempre históricos e culturais.

[...] tem um menino na minha aldeia, ele tem 7 anos, e ele já é adulto... a mãe dele morreu, num sabe? Ele cuida do roçado, ele pesca, ele faz tudo sozinho... (Professor-pesquisador Jaminawa).

[...] na minha aldeia, depende do sexo, né? Se for mulher, com 12, 13 anos elas já são mães, né? Então, já não é criança... E se for homem... o pai já prepara a criança desde/se ele souber pescar, souber caçar, ele já não é mais criança, né? Criança é uma coisa que... ainda é um coisa que, que ainda está na companhia dos pais... se com 7, 8 anos ela já sabe atravessar o rio, já sabe fazer tudo, então ele já é adulto também. [...] Mas aí também depende muito... porque tem criança que não consegue fazer muita coisa, né? Então até os 8, 9 anos, essa pessoa ainda é considerado criança porque ela não consegue fazer muita coisa, né? Agora ninguém com 12 anos é mais criança, não! (Professor-pesquisador Ashaninka).

Os excertos acima exemplificam o fato de que, da ótica dos professores indígenas, o que permite a entrada no mundo adulto, não é, necessariamente, a chegada a uma determinada idade cronológica, mas são acontecimentos que ocorrem nas vidas das pessoas (a menarca, a chegada do primeiro filho) e/ou a demonstração de algumas competências (autossuficiência, força de trabalho, capacidade de gerenciar certas tarefas).

Mas é importante aqui enfatizar que nem sempre houve concordância entre professores do mesmo grupo étnico, com relação aos parâmetros exatos a serem utilizados para definir quem não se encaixaria na categoria *infância*, como atesta a interação abaixo, ocorrida entre um professor e uma professora Yawanawá, que trabalham na mesma escola, e uma antropóloga que acompanhou o curso em que as categorias estavam sendo avaliadas:

Professor Yawanawá: — [...] o homem começa a andar com seu pai com 6 anos... com 6 anos ele já começa a aprender já a caçar, a mariscar [pescar]... A partir dos 8 anos em diante, ele já começa a depender bem dizer quase só dele... Ele já se vira, ele já caça, já pesca sozinho. Até 6, 7 anos ele ainda vive no domínio do pai, é o pai quem... vai ensinando ele. Mas a partir dos 8 anos em diante, eles já ... já começa a fazer suas próprias atividades sozinho... já não é mais criança.

Antropóloga: — Vocês acham que dá pra considerar então criança até 7 anos?... Mais ou menos, assim...só pra gente ter uma base?

Professora Yawanawá: — Eu acho que de zero até 12 anos é criança... porque... nesse período ele ainda NÃO tem força de, de fazer coisas pesadas... apenas [tem força] pra fazer algum trabalhinho dentro de casa, acompanhando o pai, pra não deixando o pai sozinho... mas não é considerado como adulto... de 12 anos pra frente, ele já ta começando a trabalhar só, porque já tem 12 anos, já é adolescente, já é jovem, já ta pronto pra namorar, então... Nós [os Yawanawá] consideramos criança de zero até 12 anos. A mocinha também... a partir/a menina de 12 anos, ela já começa a menstruar, então ela já começa assim com coisas de adulto. Mas enquanto elas não menstruam... elas são consideradas como crianças.

Considerando que a infância “[...] é uma construção social, determinada pelo contexto cultural pelo qual é difundida” (PEREIRA; NASCIMENTO, 2011, p.142), os especialistas da área, certamente, teriam muito a dizer sobre as representações implícitas nas falas anteriormente descritas sobre o que é “ser criança” das perspectivas analisadas e o fariam com muito mais propriedade do que eu jamais poderia fazê-lo. O que posso fazer é chamar a atenção para o fato de que a interação acima, entre esses dois professores Yawanawá, demonstra, claramente, que *há dissenso no interior das culturas*.¹⁴ E é essa certeza o ponto de partida para as considerações com as quais pretendo encerrar este artigo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos especialistas, de diferentes campos de investigação, vêm insistindo na importância de se considerar os conhecimentos, as experiências e as perspectivas locais, ou êmicas, em nossas investigações, importância essa que se justifica, tanto do ponto de vista ético, quanto do ponto de vista da eficácia do conhecimento por nós produzidos quando o que se pretende é apoiar os anseios políticos de nossos sujeitos de pesquisa (CANAGARAJAH, 2005; CAVALCANTI, 2006; MCCARTY, 2011, dentre vários outros). Conquanto esse posicionamento seja altamente desejável, é preciso

14. Os argumentos trazidos pelos professores-pesquisadores indígenas acreanos demonstraram, de forma inequívoca, a inviabilidade de manter faixas etárias para as categorias *crianças, jovens, adultos e velhos* nos quadros para registros dos dados gerados por eles. Essas foram, então, abolidas na segunda versão desses quadros. É importante ressaltar, no entanto, que as modificações feitas nos instrumentos utilizados para o registro dos dados gerados não devem ser entendidas como *desvirtuamentos* dos projetos iniciais dos professores-pesquisadores indígenas, mas, sim, como *redirecionamentos* que são próprios de pesquisas de base etnográfica (ERICKSON, 1986).

estar atento, ao adotá-lo, para o risco de enxergarmos, equivocadamente, o Outro como uma totalidade. O *local* não é sinônimo de *consensual*. E porque sempre haverá disputas e negociações em torno do que seriam os conhecimentos e as práticas legítimas de um dado grupo ou categoria social, melhor seria que esse “local” fosse sempre lido com um *grano di sale*. Fujamos, sim, da pretensão de que o olhar do “especialista” basta para entender as coisas tais como elas estão postas no mundo; mas rechacemos, igualmente, a tentação de nos tornarmos surdos e cegos para as clivagens internas que, necessariamente, constituem toda e qualquer alteridade: é necessário resistir à tentação de atribuir, não apenas a nós mesmos, mas também ao Outro, imagens pretensamente satisfatórias de completude e consenso (SKLIAR, 2003, p.205). É preciso, portanto, ter clareza que, com nossas pesquisas, o máximo que conseguiremos fazer, se tanto, é tornar inteligível, é dar voz a *uma*, ou a *algumas*, das perspectivas locais, como me dizem, com insistência, os dados com que venho trabalhando.

Se a noção de partilhamento cultural obrigatório entre os membros de um dado grupo étnico ou social (todos os Ashninka, todos os Kaxinawa agem assim, bem como todos os “brancos” agem assado) é questionável – as culturas são frequentemente alvos de disputas internas! –, não me parece produtivo continuarmos insistindo em dicotomias como “[...] interpretação êmica *versus* interpretação ética”, “perspectiva local x perspectiva externa”. Mais sensato seria nos despirmos de polaridades reducionistas, pois, como afirma Fleury (2003, p.24):

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações.

Como já afirmei anteriormente (MAHER, 2007a), as polaridades nos forneciam, na modernidade, categorias e conceitos teóricos acabados, inertes, encapsulados e, por isso mesmo, confortáveis, seguros: deles derivávamos “certezas” que nos ofereciam sabores de Verdade. A pós-modernidade, no entanto, nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige.

A análise dos dados nas seções anteriores deste texto também me leva a aqui problematizar a questão da origem dos conflitos interculturais. A percepção dos desconfortos metodológicos sentidos pelos professores-pesquisadores indígenas gerou em mim mesma, inicialmente, também muito desconforto: creditei, em um primeiro momento, toda a culpa pelo ocorrido ao meu *grafocentrismo*, ao meu *etnocentrismo*. Mas, à medida que minha compreensão acerca do que ocorrera foi aumentando, à medida que foi ficando mais evidente a complexidade das relações interculturais em jogo, comecei a suspeitar que o poder explicativo desses conceitos – ainda que eles ajudem a minimizar a culpa em nós impressa pela tradição judaico-cristã – talvez não seja tão grande como frequentemente supomos. Eles são certamente produtivos para explicar situações extremas em que os sujeitos envolvidos se recusam, determinadamente, a fazer qualquer concessão cultural. Mas, esse certamente não era o caso: quando os instrumentos de pesquisa foram, em 2006, apresentados aos professores indígenas, eu estava acompanhada de uma antropóloga e de uma educadora, assessoras da CPI-Ac, ambas com larga experiência com os povos indígenas acreanos. Nós três convivemos com esses professores há quase duas décadas, e é de se supor que, no mínimo, tenhamos adquirido alguma sensibilidade para as diferenças culturais existentes entre eles e nós. Mas, apesar dessa convivência, apesar de estarmos informadas teoricamente – procedimentos, instrumentos de pesquisa não são *neutros*; são *artefatos*, *produtos* culturais (CAMERON et al, 1992; TUHIWAI SMITH, 1999; MARCHESI; UCHOA, 2006) – não conseguimos evitar nenhum dos conflitos observados. E, tenho hoje convicção de que alguns deles, pelo menos, dificilmente poderíamos ter sido evitados. Porque o fato é que é impossível suspender, peremptoriamente, nossa visão de mundo, nossas referências culturais, mesmo quando se tem um compromisso político genuíno com as causas do Outro. E é porque é impossível apagar as diferenças nos encontros interculturais que, como já afirmei anteriormente (MAHER, 2007b), ele será sempre tenso, difícil. Não apenas porque nele estão sempre em jogo relações de poder, evidentemente, mas também porque sempre haverá diferenças de valores, de interpretações ininteligíveis à primeira vista: como saber, aprioristicamente, que uma pessoa de 7 anos, pode não ser, para muitos, uma criança? Como construir, de antemão, um instrumento de pesquisa satisfatório, do ponto de vista das culturas de base oral, se o letramento é a orientação fornecida pela minha cultura? O que importa é considerar sempre o que nos ensina Burity (2001, p.04): não há como zerar os inevitáveis antagonismos culturais. A resolução de um dado conflito

intercultural apenas o desloca para outros lugares. Assim sendo, não há que se ter qualquer ilusão: cedo ou tarde ele voltará a brotar, assumindo novas formas. Não se trata, portanto, de tentar escamotear a diferença, como também argumenta Skliar (2003), mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada, respeitosa possível.

Por último, gostaria de chamar a atenção para o fato de que a descolonização de metodologias de pesquisa proposta por Tuhiwai Smith (1999) demanda um trabalho árduo, paciencioso de todos envolvidos, inclusive dos membros das minorias étnicas. Os professores indígenas acreanos, como apontado no início deste texto, não questionaram, inicialmente, as categorias incluídas nos instrumentos de pesquisa. Isso só ocorreu um ano depois, quando eles expuseram, de forma muito assertiva, a inadequação das mesmas. Por que isso não foi feito em 2006? A resposta, parece-me, é que as culturas, via de regra, são vividas, não teorizadas. Mas, para que essa descolonização possa ocorrer, nós todos somos convocados a teorizar sobre nossas culturas. E esse processo não é nada fácil. Ele implica estranhamentos mútuos, ajustes, negociações, muitas idas e vindas, enfim.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOSHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC; SEF, 2002.
- BURITY, J. Globalização e Identidade: desafios do multiculturalismo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2001. Disponível em: <www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>. Acesso em: 23 jan. 2005.
- CANAGARAJAH, S. Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: CANAGARAJAH, S. (org.) *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M. B. H. e RICHARDSON, K. *Researching Language - Issues of Power and Method*. Londres: Routledge, Chapman e Hall, 1992.
- CAVALCANTI, M. C.. Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITROCK, M. C. (org.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan, 1986.
- FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, mai/jun/jul/ago, p.16-35, 2003.

- HAUGEN, E. Language Fragmentation in Scandinavia: revolt of the minorities. In: HAUGEN, E.; MCCLURE, J.; THOMSON, D. (org.) *Minority languages today*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1981.
- HINTON, L. Language Revitalization: an overview. In: HINTON, L.; HALE, K. (org.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, California: Academic Press, 2001.
- MCCARTY, T. L. Entry into Conversation – Introducing Ethnography and Language Policy. In: MCCARTY, T. L. (org.) *Ethnography and Language Policy* New York: Routledge, 2011.
- MCCARTY, T. L.; NICHOLAS, S. E. Indigenous Education: local and global perspectives. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Londres/ Nova Iorque: Routledge, 2012.
- MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a.
- _____. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B. E CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.
- _____. Em Busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(2), p. 409-428, ago./dez., 2008.
- _____. *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Língua(gem) e Identidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.
- MARCHESE, D; UCHOA. M. L. Relatório de Viagem à Terra Indígena Kaxinawá Praia do Carapanã. Rio Branco: Arquivos da Comissão Pró-Índio do Acre, agosto, 2006 (mimeo).
- MONTE, N. L. Repensando a Educação Bilíngue e Intercultural: o caso do Acre. In: SEKI, L. (org.) *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 1993.
- MONSERRAT, R. M. F. Política e Planejamento Linguístico nas Sociedades Indígenas do Brasil Hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.) *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- PATRICK, D. Indigenous Contexts. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2012.
- PEREIRA, B. E.; NASCIMENTO, M. L. B. P. De objetos a sujeitos de pesquisa: contribuições da sociologia da infância ao desenvolvimento de uma etnografia da educação de crianças de populações tradicionais. *Educação: Teoria e Prática*, vol. 21, n. 36, p.138-156, jan./jun., 2011.
- RODRIGUES, A. D. Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.
- SPOSITO, M. P. Estudos sobre Juventude em Educação. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 05, p. 37-52, 1997.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- STENZEL, K. *Lenguas Y tradiciones orales em la Amazônia brasileña*. In: VACHERON, F.; BETANCOURT, G. *Lenguas y tradiciones orales de la Amazônia. ¿Diversidad em peligro?*. Havana: Fondo editorial Casa de las Américas, 2006.
- TUHIWAI SMITH, L. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London-Otago: Zed Books, University of Otago Press, 1999.
- WEBER, I. Relatório de Viagem de Assessoria à Terra Indígena Yawanawá do Rio Gregório. Rio Branco: Arquivos da Comissão Pró-Índio do Acre, julho, 2005. (mimeo).
- _____. Relatório de Viagem de Assessoria à Terra Indígena Kaxinawá do Rio Humaitá. Rio Branco: Arquivos da Comissão Pró-Índio do Acre, outubro/novembro, 2006. (mimeo).

Recebido em 20 de maio de 2013 e aprovado em 15 de julho de 2013.