

Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Camila Boldrin Beltrame

sobre a pele, paredes e papéis:
a escrita entre os Xikrin do Bacajá

São Carlos – SP
2019

Camila Boldrin Beltrame

sobre a pele, paredes e papéis:
a escrita entre os Xikrin do Bacajá

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Orientador: Dr. Felipe Ferreira Vander Velden

São Carlos – SP
2019

Beltrame, Camila Boldrin

Sobre a pele, paredes e papéis: a escrita entre os Xikrin do Bacajá / Camila Boldrin Beltrame -- 2019. 282f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Felipe Ferreira Vander Velden Banca

Examinadora: Geraldo Luciano Andrello, Edmundo Antonio Peggion, Artionka Manuela Góes Capiberibe, José Ribamar Bessa Freire

Bibliografia

1. Mëbêngôkre-Xikrin do Bacajá. 2. Grafias indígenas. 3. Educação escolar indígena. I. Beltrame, Camila Boldrin. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Camila Boldrin Beltrame, realizada em 22/08/2019:

Prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden
UFSCar

Prof. Dr. Geraldo Luciano Andrello
UFSCar

Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion
UNESP

Profa. Dra. Artionka Manuela Góes Capiberibe
UNICAMP

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire
UNIRIO

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Artionka Manuela Góes Capiberibe, José Ribamar Bessa Freire e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden

para João e Helenice,

Bep Djare (in memoriam) e Bekwynhre,

Tàkàk Jakare e Nhôka.

AGRADECIMENTOS

Aos Xikrin do Bacajá, pela amizade e por tudo o que, gentil e generosamente, compartilharam comigo. Agradeço de modo especial aos meus parentes de lá.

Ao Felipe, pelas orientações e pelas palavras de incentivo e de confiança, que foram imprescindíveis para realizar este trabalho.

À CAPES, pela bolsa de estudos e ao CNPQ, pelo financiamento de parte da pesquisa de campo por meio do projeto “Ver, ouvir, registrar: modos de aprender e contar o mundo entre os Xikrin do Bacajá” (MCTI/CNPQ N°14/2014).

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSCar.

À Vanessa Lea e ao Geraldo Andrello, pela leitura e sugestões na qualificação.

Aos amigos de São Carlos, em especial, Ana Elisa, Amanda Marqui, Larissa, Ana Luísa, Amanda Danaga, Tullio, Miriam, Tamires, Maurício e Adriana.

À Thais e à Stéphanie, amigas e parceiras nas andanças entre os Xikrin.

À Fernanda, Ludmila, Patrícia, Milene, Maria Aparecida, Maria Cristina (Bimba), Adriana e ao João e Lucivaldo. Ao Daniel e à Luciana.

Ao pessoal da FUNAI, SEMED e SEDUC, todos de Altamira, pelo apoio e disposição para ajudar em diversos momentos da pesquisa.

Aos avôs e às avós: Laurindo (*in memoriam*) e Helena (*in memoriam*), Lilo (*in memoriam*) e Rosa. Aos irmãos e às irmãs: Aline, André, Ana, Rodrigo e Letícia. À sobrinha, Malu. Ao meu pai e à minha mãe, João e Helenice. Agradeço-lhes por serem parte da minha vida.

RESUMO

Esta tese é uma etnografia sobre as apropriações que os Xikrin do Bacajá, povo de língua Jê no estado do Pará, fizeram e fazem da escrita dos não indígenas. Busca-se ressaltar as manipulações, bem como os efeitos que os grafismos provocam em suas relações. A escrita é levada por estrangeiros e aprendida pelas crianças na escola. Da parte dos Xikrin, foi destinada aos *mais novos* e passou a compor o conjunto de saberes desse público, sendo incorporado em uma lógica indígena que organiza a exibição do conhecimento a partir do gênero e das fases da vida de uma pessoa. Além disso, a escolha xikrin é pela desarticulação entre oralidade e escrita, evidenciada em diferentes situações. Por fim, a escrita não se constitui em um meio de expressão que mobiliza as pessoas de forma espontânea, dependendo dos pedidos dos estrangeiros para ser exibida. No entanto, grafismos são feitos livremente pelos *mais novos* quando escrevem os nomes pessoais sobre suportes diversos. Tal ação, junto do uso e, sobretudo, da recusa do uso da escrita em diferentes contextos, permite ver relações por meio de outras formas de expressão. Assim, rastreando manifestações visuais estrangeiras, foram construídas as reflexões sobre os significados que os Xikrin concedem aos escritos.

Palavras-chave: Xikrin do Bacajá; escrita; oralidade; nomes escritos.

ABSTRACT

This thesis constitute a ethnographic study concerning the appropriations that the Xikrin of Bacajá, Jê speaking people in the state of Pará, made and makes of non indigenous writing. It seeks to highlight the manipulations as well as the effects that these graphics cause in their relationships. Writing is brought to them by non natives and its learned by children at school. Regarding the Xikrin people, it was aimed for the younger ones of the tribe and it began to compose the set of knowledge shown by this public. It has been incorporated into a indigenous logic that organizes the exhibit of knowledges from the gender and stages of one's life. Furthermore, the Xikrin group chooses for the disarticulation between orality and writing and it becomes evident in different situations. Finally, writing is not a form of expression that spontaneously mobilizes these people. It depends on foreigners requests to be shown. However, graphics are made freely by the young ones when they write their personal names on various supports. This action that Xikrin people makes of writing in different contexts, its use - and mainly the refusal to use - allow us to observe relations through other forms of expression. Thus by tracking non native visual manifestation that reflections were constructed on the meanings the Xikrin acknowledge on the writings.

Keywords: Xikrin do Bacajá; writing; orality; written names.

SUMÁRIO

introdução...10

indígenas entre grafias...43

1. os *kubẽ*, as escolas e as letras...60
2. os *mais novos*, fazendo como o estrangeiro...105
3. expressões de prestígio, a fala e a escrita...144
4. as materialidades se dissipam...198
5. um outro jeito de ver os nomes...228

considerações finais...265

referências bibliográficas...272

introdução

As paredes e janelas da escola indígena na aldeia Mrôtidjãm, do povo Xikrin, são repletas de nomes pessoais. Do lado de dentro e do lado de fora. Nomes escritos a caneta e lápis; nomes feitos com giz de cera ou giz de lousa e, também, com canetinha hidrocor. Nomes talhados na madeira ou traçados com carvão. Nomes soltos ou ligados por declarações de amor, algumas vezes, acompanhados de desenhos de corações, outras vezes, seguidos de complementos como “te amo” ou apenas “amo”.



Escola na aldeia Mrôtidjãm. Fotos de 2011 e 2012, respectivamente. Nomes das crianças, estando alguns visíveis, outros, rasurados ou sobrepostos. Fonte: arquivo pessoal.

Lembro de essa ter sido uma das primeiras imagens a causar-me curiosidade quando cheguei à aldeia Mrôtidjãm para iniciar o trabalho de campo do mestrado, em 2011. Naquela ocasião, a intenção era ficar com as crianças xikrin durante as aulas e entender o que lá se passava, tendo como referência as relações que estabeleciam com o espaço, com as suas dinâmicas, com as pessoas e os objetos enviados pela Secretaria Municipal de Educação de Altamira para fazer a escola funcionar. Essa curiosidade, que muito me intrigava por sinal, hoje percebo, era estimulada mais pela maneira como via os nomes sendo articulados, qualificada por mim como “declarações de amor”, do que pelo fato de serem feitas de nomes. Corações e expressões que, para mim, denotavam um sentimento romântico convencional eram elementos que não imaginava encontrar entre os indígenas. Mas, não era isso que as expressões escritas pelas crianças queriam dizer, como se verá.

Foi a partir daí que comecei a me interessar em como eram produzidos os escritos e a observar as crianças nessa tarefa. Vi que eles são feitos ou durante as aulas, após os estudantes terminarem de copiar no caderno o que foi passado na lousa pelo professor, ou no período oposto do horário de estudos, quando as crianças ficam ao redor da escola, observando o que acontece no interior das salas e imprimindo marcas naquele espaço. Por diversas vezes, reparei grupos de meninas a procura de nomes escritos nas paredes da escola – nomes que as próprias crianças escrevem enquanto vivem a experiência escolar de aprender algo que vem de fora, os grafismos estrangeiros¹.

Atenta a essa questão, percebi que as crianças se empenhavam em fazer seus nomes e os nomes de outros em suportes que não os papéis. Mais do que isso, o ato de escrever na estrutura física da escola parecia ser algo que tinham de fazer ao estar naquele lugar, como um imperativo. Era, por um lado, uma atividade que as movia até lá; por outro, era esperado que elas mostrassem seus nomes com a forma que os professores lhes ensinavam – as letras do alfabeto –, usando as paredes como um painel de revelação. Mostrar, no sentido aqui articulado, remete à exibição de conhecimento, o que permite o outro ver o que se sabe.

Passei um tempo me perguntando por que as crianças precisavam mostrar os nomes, seus e de outros, no formato escrito. Para quem estariam mostrando-os? Apenas as crianças – o público escolar – interessavam-se por aquilo, interrompendo alguns instantes do dia para apreciar o que elas mesmas tinham modificado na estrutura física da

¹ Explicarei o que chamo de “grafismos estrangeiros” na sequência da introdução.

escola. Nada disso, porém, durava muito, pois os nomes eram rasurados sem demora. A confusão que se produzia nas superfícies de paredes e janelas, com as dinâmicas das crianças de fazer e desfazer nomes, refletia a confusão que tal prática significava para mim. Contudo, sua continuidade e persistência não deixavam as dúvidas se dissiparem, assim como não diminuía minha curiosidade por observar e entender as elaborações.

Não sei se cheguei a compreender o que de fato move as crianças a imprimir seus nomes pessoais nos materiais que sustentam fisicamente a escola, aquilo que lhe dá forma e delimita o lugar das atividades. Porém, esse interesse, que acabou sendo posto em segundo plano durante o mestrado (porque não tive tempo suficiente de cuidar dele naquele momento), levou-me a insistir em investigações no espaço escolar no doutorado, o qual, durante os anos de convivência com os Xikrin, foi se desvelando como um emaranhado de nomes pessoais – não somente os escritos, mas também os nomes pessoais xikrin e estrangeiros que aparecem na oralidade, nas histórias sobre a escola ou no dia a dia das atividades. São eles que compõem esse lugar dos *kubê*² na aldeia e ajudam a compreender a maneira como a escola foi apropriada e significada pelos Xikrin.

Além do contexto escolar, é preciso dizer que os nomes pessoais feitos pelas crianças, e exclusivamente por elas, manifestam-se em outro suporte: os seus corpos, que são tatuados com escritos e desenhos figurativos ensinados pelos professores. Os Xikrin não fazem tatuagens em nenhuma outra situação. Logo, essa é outra superfície escolhida pelas crianças xikrin para mostrar os conhecimentos transmitidos na escola. Há mais um suporte, ainda: as paredes das casas de alvenaria nas aldeias; porém, a quantidade de nomes nelas escritos é bastante tímida em comparação com os demais, devido às construções serem muito recentes.

Os diferentes suportes escolhidos pelas crianças xikrin para receber grafismos específicos fazem-me pensar que o papel não lhes parece suficiente para comportar o conhecimento. Ou, talvez, seja mais adequado colocar essa ideia como uma indagação:

² A palavra *kubê* é usada como sinônimo de não indígenas e os Xikrin costumam traduzi-la como *brancos*. No texto, traduzirei também como “estrangeiros”. Esse termo, como já comentado pela maioria das etnografias dos povos *mêbêngôkre*, pode ser usado para manifestar diversos significados contextuais, incluindo a referência a outras etnias indígenas e a subgrupos *mêbêngôkre*. Quando for um desses casos, irei anunciar no texto; do contrário, será usado para se referir aos não indígenas.

Aproveito esta nota para pontuar dois esclarecimentos sobre a escrita: os trabalhos sobre os *Mêbêngôkre* trazem grafias distintas para as palavras de língua indígena e irei manter essa divergência nas menções ao longo do texto, pois não há prejuízo do entendimento e respeita-se a forma como cada autor escolheu fazer o seu trabalho, a partir dos conhecimentos linguísticos disponíveis em cada momento; as palavras e os trechos em itálico indicam os termos e as falas indígenas, tanto em xikrin quanto em português. As citações de outros autores e os termos em língua estrangeira serão indicados com aspas duplas.

por que o papel não é suficiente às crianças xikrin como meio para expressar esses conhecimentos estrangeiros?

Por conta dessa e de outras questões, fui entendendo, ao longo do percurso de pesquisa, que era necessário me aprofundar na discussão sobre a escrita, não apenas a respeito daquela que me atraiu num primeiro momento, a dos nomes pessoais, mas a que é produzida pelos Xikrin de modo geral. O que, afinal de contas, os Xikrin escrevem? O que fazem com a nossa escrita? Como ela é inserida em suas vivências? Como ela afeta suas relações? Ou, ainda, quais significados a escrita assume para eles?

Tais perguntas se mostraram fundamentais não somente para alinhar apontamentos sobre a escrita de nomes pessoais feita pelas crianças fora dos papéis, mas também para me estimular a desenvolver o trabalho com os Xikrin. A elas, é reservada uma boa parte do texto, pois, acredito, permitem ver a escrita, da forma como apropriada pelos Xikrin, em suas várias facetas, sendo a dos nomes pessoais escritos uma delas.



Escola da aldeia Mrôtidjã, 2012. Chamo atenção para a palavra “amor” em língua estrangeira. Fonte: arquivo pessoal.



O nome tatuado no corpo de Ngrenhkamrekti e enquadrado na foto é o de seu marido, Xikiri. O desenho de coração o acompanha. Ano de 2016. Fonte: arquivo pessoal.

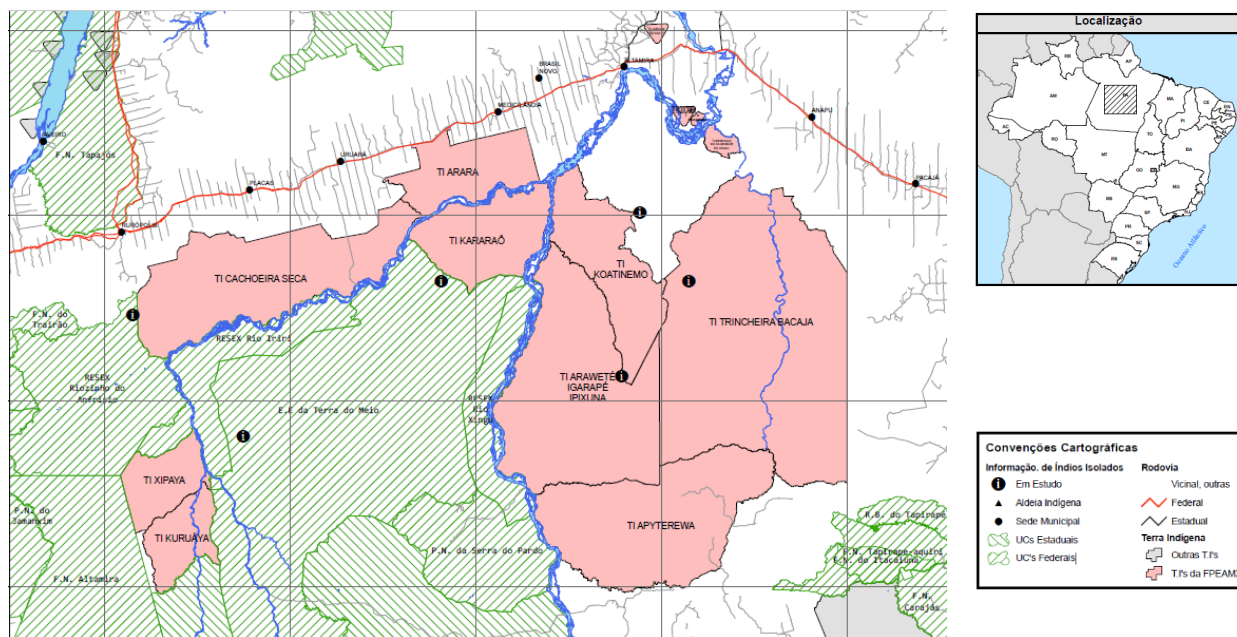
Os Xikrin do Bacajá são identificados como um povo jê que se autodenomina Mëbêngôkre-Xikrin. Em suas falas, quando fazem autorreferência, ora declaram-se Xikrin, ora Mëbêngôkre, assim como empregam os dois termos juntos. O etnônimo Xikrin do Bacajá também é mencionado e faz alusão ao rio ao lado do qual foram alocadas as primeiras de suas aldeias no processo de “pacificação” articulado pelo Estado brasileiro. A escolha do termo depende do que o orador deseja evidenciar no discurso, marcando aproximações ou distanciamentos a outros coletivos indígenas e não indígenas.

Os povos mëbêngôkre abrangem tanto os Kayapó, distribuídos em diversas Terras Indígenas (TI), no Pará e no norte do Mato Grosso, quanto os Xikrin do Bacajá e do Cateté, presentes em suas terras no Pará³. A despeito das cisões, que podem datar de muitas décadas e levaram agrupamentos a ocupar diferentes localizações, esses povos compartilham histórias comuns e modos de vida que se aproximam e se assemelham (Turner, 1966 e 1992; Vidal, 1977; Lea, 1986; Fisher, 1991; Verswijver, 1992).

A Terra Indígena Trincheira-Bacajá (TITB), onde se encontram as aldeias xikrin, distribui-se por partes dos municípios de Pacajá, São Félix do Xingu, Anapu, Altamira e

³ No texto, uso o etnônimo Xikrin para me referir aos Xikrin do Bacajá, que moram na Terra Indígena Trincheira-Bacajá. Quando a referência for aos Xikrin do Cateté, em uma menção às pessoas que moram na TI Xikrin do Cateté, será redigido a grafia completa. O termo Mëbêngôkre irá aludir aos Xikrin e aos Kayapó. Como essa classificação tem uma qualidade contextual, podendo incluir, ainda, outros povos indígenas, quando fugir da definição anunciada nesta nota, eu avisarei o leitor.

Senador José Porfírio. Assim como outras oito etnias – Arara, Araweté, Asurini, Parakanã, Xipaia, Kuruaia, Juruna e Kararaô –, os Xikrin estão sob a jurisdição da Coordenação Regional Centro-Leste do Pará da Fundação Nacional do Índio (CR-CLPA FUNAI), sediada na cidade de Altamira. Há três rotas de rios que compõem esse complexo de povos, Iriri, Xingu e Bacajá, e são elas que frequentemente organizam os serviços que lhe são destinados, como os de saúde e educação.



Rio Iriri – TI Arara, povo Arara; TI Kararaô, povo Kararaô; TI Cachoeira-Seca, povo Arara; TI Xipaya, povo Xipaia; TI Kuruaya, povo Kuruaia. Rio Xingu – TI Paquiçamba, povo Juruna; TI Arara da Volta Grande do Xingu, povo Arara; TI Koatinemo, povo Asurini; TI Ipixuna, povo Arawete; TI Apyterewa, povo Parakanã. Rio Bacajá – TI Trinchira-Bacajá, povo Xikrin. Fonte: mapa FUNAI, 2010.

A população xikrin é de um pouco mais de mil pessoas⁴, distribuídas, hoje, por 16 aldeias: Pykajakà, Kamôktikô, Prîndjãm, Kamêrêdjãm, Krãnh, Krîmej, Potikrô, Kabakrô, Kênkudjôi, Pytakô, Môinôrô, Bakajá, Kênrô, Mrôtidjãm, Ràpkô e Pykatum.

Quando cheguei a Altamira pela primeira vez, em 2010, eram somente cinco as aldeias xikrin. A explosão de cisões, em tão curto período de tempo, não pode ser entendida sem que se tenha em mente que, naquele ano, iniciaram-se as obras para a construção da usina hidrelétrica Belo Monte, levando inúmeros problemas e desafios aos moradores locais. A obra é um antigo projeto do governo brasileiro, com mais de 30 anos de história, mas que, devido aos impactos ambientais e sociais produzidos para a sua efetuação, sempre foi tida com muita resistência por diferentes setores da sociedade

⁴ De acordo com dados do Distrito Sanitário Especial Indígena de Altamira (DSEI), ano de 2017.

nacional e internacional desde o anúncio da primeira versão de sua proposta, quando a usina ainda se chamava Kararaô, nos anos 1970 (Sevá Filho, 2014). No que toca aos movimentos indígenas, ficou famoso o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, realizado em Altamira em 1989 (Turner, 1991), ocasião em que povos de várias etnias da região se juntaram para exigir que a obra não fosse consumada, o que lograram conseguir naquele momento. Por uma série de fatores, o projeto de construção da hidrelétrica ficou parado durante décadas, porém, de lá para cá, várias modificações no plano de engenharia foram feitas (Sevá Filho, 2014) e acabou, por fim, recebendo a anuência do Estado para a sua construção em abril de 2010.

As críticas ao empreendimento não cessaram em todo o período, sendo continuamente feitas até os dias presentes. Em contexto recente, um importante material compilou avaliações de especialistas de várias áreas que demonstram os problemas e as lacunas existentes nos Estudos de Impacto Ambiental (EIA)⁵ de Belo Monte (Santos & Hernandez, 2009), elucidando, assim, os perigos que o empreendimento pode acarretar para o meio ambiente e para as pessoas, indígenas e não indígenas, que moram na região afetada pela usina. Em relação a como a obra atinge os Xikrin, há textos que abordam diretamente o assunto, como os de Cohn (2010 e 2014) e Mantovanelli (2016a, 2016b e 2018)⁶.

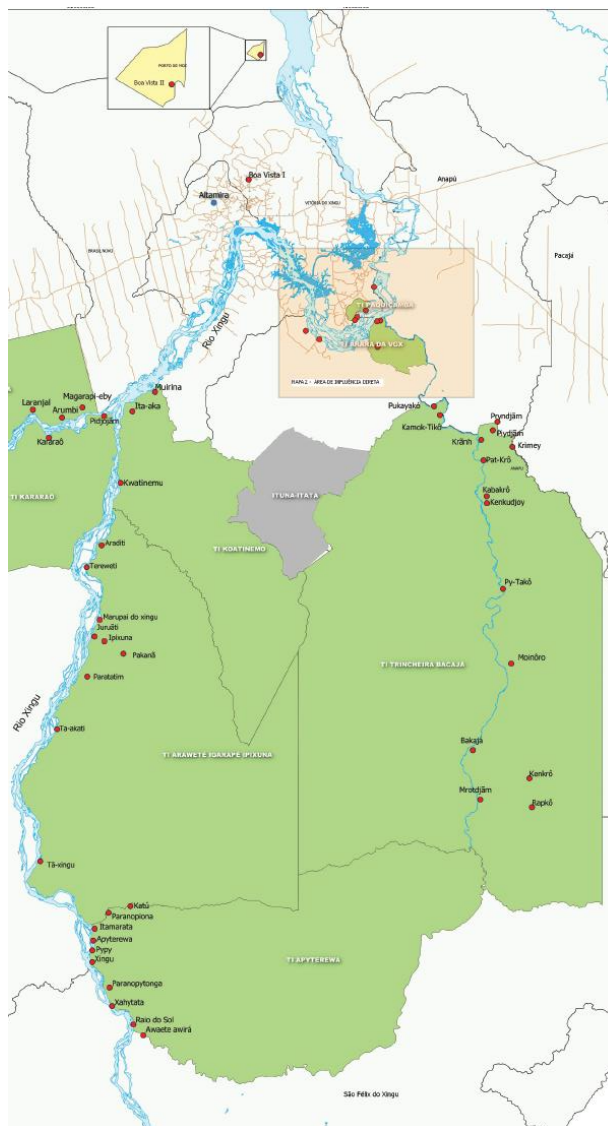
Acompanhando os Xikrin, são notórios os impactos que vêm sofrendo em decorrência da usina. Aqui, no entanto, não há intenção de falar sobre todos eles e remeto aos textos supracitados para detalhes sobre a questão. Quero salientar apenas o que diz respeito à forma como os Xikrin estão (re)organizando as aldeias na TITB. Essa escolha se justifica porque ela permite criar uma visão da velocidade das transformações. É isto que, realmente, interessa-me apresentar: o ritmo das transformações. É no contexto de abruptas mudanças, provocadas pelas relações com os *kubẽ* de Belo Monte (Mantovanelli, 2016b)⁷, que os escritos começam a ganhar cada vez mais espaço na vida deles. Devo dizer, já de início, que, no meu entendimento, com certa contrariedade xikrin,

⁵ O Estudo de Impacto Ambiental (EIA) é realizado por uma equipe que reúne especialistas de diferentes áreas do conhecimento e visa realizar uma avaliação dos impactos que a obra em questão poderá produzir. Nele, devem conter medidas mitigadoras dos problemas que são previamente diagnosticados. Esse documento torna-se público por meio do Relatório de Impacto Ambiental (RIMA). Todo o processo de licenciamento ambiental de obras que produzem significativos impactos ambientais é de responsabilidade do IBAMA, autarquia federal vinculada ao Ministério do Meio Ambiente.

⁶ Para uma discussão para os Kayapó, há o trabalho de Urueta (2014); e para uma abordagem que inclui os povos indígenas da região de Altamira, há o dossiê produzido pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), organizado por Oliveira & Cohn (2014).

⁷ “*Kubẽ* de Belo Monte” é a forma como os Xikrin se referem aos trabalhadores da usina hidrelétrica Belo Monte.

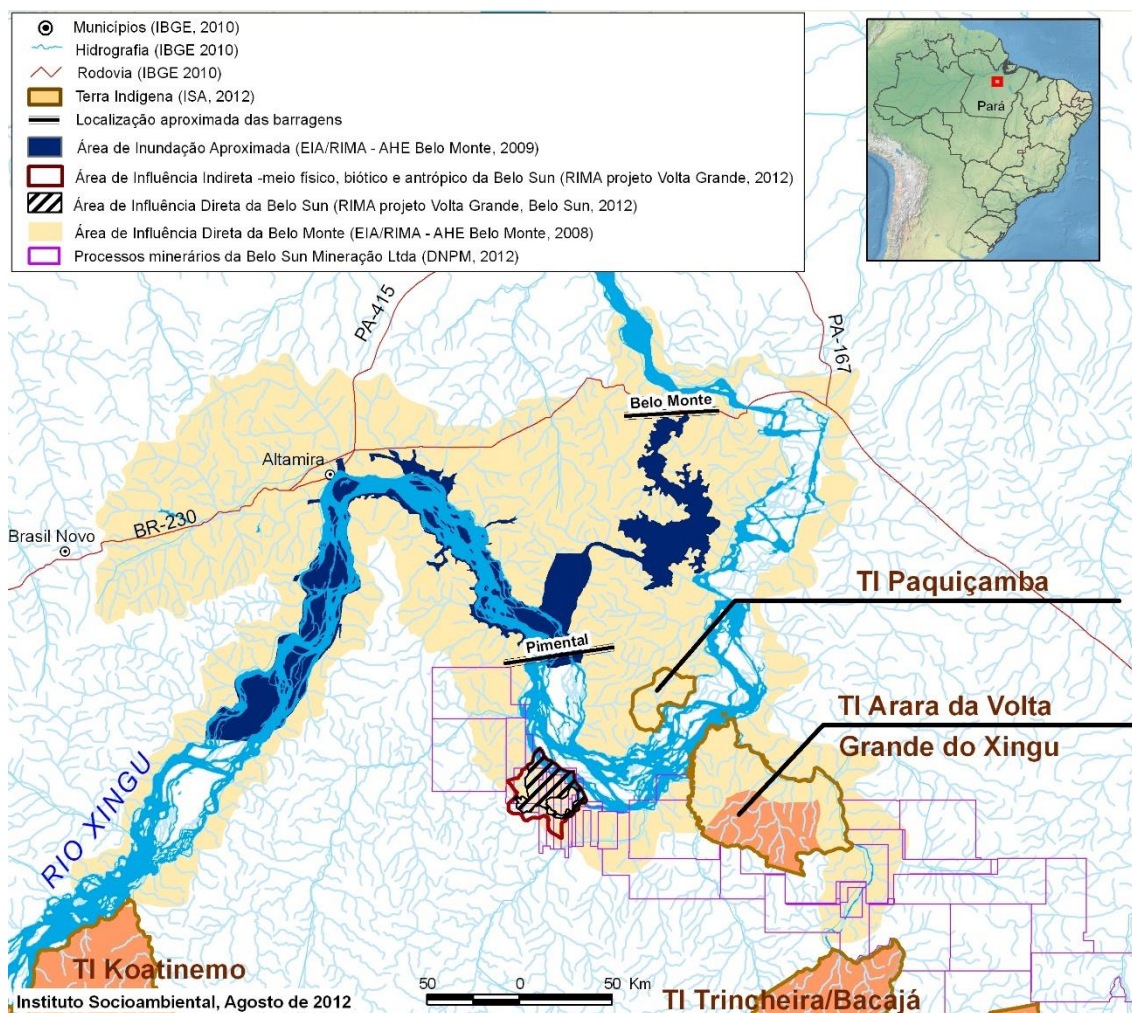
porque eles parecem não querer que os escritos regulem tanto suas relações. Mas essa avaliação só poderá ser explicada com os argumentos dos capítulos seguintes.



A Terra Indígena Trincheira-Bacajá, à direita no mapa, aparece ao lado de outras TIs da região. Destaco as aldeias xikrin que estão distribuídas no território. A aldeia mais recente, aberta em 2019, Pykatum, não consta no mapa; ela está localizada na frente da aldeia Bakajá, na outra margem do rio. Fonte: Programa de Comunicação Indígena PCI, Norte Energia e Worley Parsons.

Com a intenção de focalizar a intensidade de mudanças, valendo-me da forma como os Xikrin se organizam no espaço, o primeiro ponto a esclarecer é que a maioria das aldeias xikrin está localizada nas margens do rio Bacajá, como mostra o mapa reproduzido acima; porém, as últimas aldeias abertas começaram a se espalhar de outra maneira pela terra, longe do rio. As novas aldeias encontram a facilidade de deslocamento das estradas, retomadas ou inauguradas a pedido dos Xikrin, que temem ver o rio Bacajá

seco, como já o viram em situações de inverno com poucas chuvas⁸. Nesse novo cenário, entretanto, o temor é que a seca se torne perene, como consequência da barragem no Xingu, a qual diminui a vazão de água em um trecho conhecido como “Volta Grande”, onde estão localizadas a TI Paquiçamba e a TI Arara da Volta Grande do Xingu.



Trecho da Volta Grande do Xingu, indicando as barragens Pimental e Belo Monte e o desvio no curso do rio Xingu, com destaque para o perímetro de alagamento. Fonte: Instituto Socioambiental, disponível em <https://pib.socioambiental.org/en/Not%C3%ADcias?id=117274>. Acesso em: 20 abr. 2019.

É justamente nesse trecho que o rio Bacajá deságua, como indica o mapa acima. Com a diminuição do nível de água na desembocadura, o próprio rio que margeia a maioria das aldeias xikrin tem o seu nível afetado. Antes disso, o deslocamento xikrin até a cidade de Altamira era feito pelos dois rios que os levavam até lá. Em virtude da

⁸ O clima na região amazônica é dividido em dois períodos: inverno, época de chuvas, por volta dos meses de novembro a abril; e verão, quando a estiagem predomina, algo em torno de maio a outubro.

barragem, disposta no meio do caminho, e das oscilações no nível de água do rio Bacajá, as estradas passaram a ser as vias mais usuais de saída e entrada da Terra Indígena⁹.

Referente à multiplicação de aldeias nos últimos anos, sinalize-se que esse tipo de ação foi acentuado com a instalação da usina, tal como a mudança das vias de deslocamento. Inclusive, uma está relacionada com a outra. As estradas, além de permitir que os Xikrin alcancem pontos no interior e exterior de sua terra por caminhos diferentes dos que faziam a pé, aumentam situações de assédio por parte dos *kubẽ* – não apenas dos que foram construir Belo Monte, mas também dos que moram nas vilas e cidades próximas, que encontram facilidades, pela via terrestre, para chegar às aldeias (Tselouiko, 2018a).

No entanto, não se deve atribuir somente à construção da usina o aumento da formação de novas aldeias: os movimentos dos povos *mẽbêngôkre*, como se sabe, envolvem constantemente a multiplicação de coletivos, que passam a ocupar determinadas porções do território por certo tempo, e, com isso, expressam uma vontade de ter a possibilidade de distinguir-se em determinados contextos e igualar-se, em outros. Os coletivos nunca são estáticos e, além disso, existe uma permanente circulação de pessoas e de coisas entre eles, conferindo-lhes um caráter permeável e plástico (Turner, 1966; Vidal, 1977; Lea, 1986; Verswijver, 1992; Passos, 2018; Tselouiko, 2018a). No caso dos Xikrin, a fluidez de pessoas e coisas é mais intensa dentro da própria TI, não excluindo o trânsito que se estende até as terras de outros *Mẽbêngôkre*.

No recente cenário vivido e protagonizado pelos Xikrin, muito tem se falado, nas redondezas de sua terra, que as motivações para tais cisões decorrem da vontade de se obter mais recursos da empresa construtora da usina hidrelétrica: a lógica ditaria que, quanto mais aldeias, mais dinheiro ou mercadorias deveriam ser direcionados para a TITB. Esse tipo de argumento, além de se mostrar preocupado com um suposto ônus que poderá sofrer o empreendedor, obscurece o que há de fundamental na história, a saber, as mudanças irreversíveis que a gigantesca obra produz na vida da população que habita em seu entorno e é duramente afetada por ela. O argumento também expõe uma falta de informação sobre o que chega até os Xikrin por meio do empreendimento, como são as ações de mitigação de impactos da obra, da forma como está registrado no Plano Básico

⁹ Algumas aldeias contam com pistas de pouso, mas, devido aos altos custos das viagens de avião, elas ficam restritas, de fato, aos atendimentos de saúde, quando é preciso retirar os doentes com urgência para fazerem tratamento na cidade. Vi também missionários chegando por essa via, para levar jovens xikrin para participarem de cursos na cidade de São Félix do Xingu, no sul do Pará.

Ambiental Componente Indígena (PBA-CI)¹⁰ (Mantovanelli, 2016b). Ademais, ele revela o desconhecimento sobre outros modos de viver, como o dessas pessoas, que têm como fundamento as *cisões*, já descrito por diferentes trabalhos (Turner, 1966; Vidal, 1977; Lea, 1986; Fisher, 1991; Verswijver, 1992; Tselouiko, 2018a).

Há, sim, a meu ver, uma influência da construção da hidrelétrica no aparecimento de novas aldeias, e o histórico *xikrin* desses processos, como comentarei na sequência, pode ser um dado a favor da sugestão. Contudo, não pela motivação de uma mera busca por recursos potencialmente ofertados pelos construtores da usina. A hidrelétrica Belo Monte provocou uma grande desarticulação nas relações das pessoas, ao introduzir inúmeras alterações no cotidiano das aldeias e, de certo modo, ao fragilizar alguns de seus laços. Isso pode ser notado, por exemplo, na forma como os *kubẽ* inseriram, com veemência e impudicamente, alimentos nas dietas indígenas¹¹ e retiraram os homens de suas casas para participar de incontáveis reuniões na cidade, as quais, não raro, geravam intrigas entre as lideranças em razão do modo como eram conduzidas, com a exigência de decisões antes de que se esclarecessem as pautas, discutidas em língua estrangeira e com vocabulários distantes do que havia sido acessado e compreendido pelas pessoas até o momento. As duas ações foram intimamente responsáveis por reduzir as produções de suas roças, base da alimentação diária. Sem falar dos documentos, mais enigmáticos ainda, apresentados, numa língua estranha para indígenas que tiveram a chance de estudar apenas até o 5º ano do Ensino Fundamental, como sendo o instrumento de validação ou negação das mudanças provocadas pelos *kubẽ*. O modo brusco e a comunicação precária e insuficiente na condução de todo o processo (Cohn, 2010 e 2014; Mantovanelli, 2016a e 2016b; Tselouiko, 2018a) são, pois, propícios para criar desentendimentos e desarranjos em muitos aspectos.

¹⁰ Plano Básico Ambiental (PBA) é um dos requisitos necessários para que um empreendimento que produz danos socioambientais, como obras do setor hidrelétrico, obtenha a Licença de Instalação. Ele é um conjunto de programas a serem executados pelo empreendedor, que visa minimizar os tais impactos socioambientais, diagnosticados a partir de um estudo prévio, o Estudo de Impacto Ambiental (EIA). Para os povos indígenas, o documento é elaborado separadamente, de modo específico, e validado pela FUNAI.

¹¹ Nos primeiros anos após a realização do leilão para a construção da UHE Belo Monte, esteve em vigência o chamado Plano Emergencial, entre os anos 2010 e 2012, como uma ação que antecedeu o PBA-CI. Essa foi uma estratégia para distribuir bens materiais aos indígenas da região de Altamira num momento de turbulência entre indígenas e não indígenas e dos indígenas entre si, quando havia muitas dúvidas sobre o futuro de suas vidas e quando os protestos contra a construção da hidrelétrica Belo Monte estavam em plena ebulição. A concessionária Norte Energia, ganhadora da licitação da obra, fazia isso por meio de listas de compras mensais que eram distribuídas pelas aldeias. Tais listas continham pedidos de diferentes ordens, mas os alimentos eram sempre muito presentes e chegavam às pessoas em grandes quantidades.

O ato de deslocar-se, com a finalidade de criar novos postos de moradia, da forma intensa como tem sido feito, talvez deva ser entendido como marca de aumento de instabilidade, que passa por relações tanto entre pessoas quanto com o território e com tudo o que há nele, todos os seres, humanos e não humanos, que foram abalados pela obra e compõem um certo modo de viver. Mas também pode ser compreendido, quem sabe, se se quiser ser um pouco otimista, como uma resposta xikrin num esforço por não deixar perder o que são e o que querem ser, ao reposicionar relações diante do transtorno que, mais um vez, os *kubẽ* provocam em suas vidas. Falarei um pouco mais sobre isso adiante.

Para pensar as cisões, apresento uma visão temporal dos processos a partir do contato oficial que os Xikrin estabeleceram com os agentes do Estado brasileiro. Com a intenção de montar uma sucinta imagem desses deslocamentos, que, no final, produzem novos espaços de residência, começo recuperando as informações disponibilizadas por Fisher (1991). Ele nos conta que a fixação dos Xikrin em um Posto do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) ocorreu de maneira estável a partir de 1965, com a instalação deles em um antigo local de habitação de seringueiros, conhecido como Flor do Caucho, onde se situa, atualmente, a aldeia Bacajá. Outras tentativas já haviam sido empreendidas, com muitos resultados ruins produzidos, como a disseminação de doenças e de mortes em larga escala.

Nos avanços promovidos pelos agentes do SPI em busca de contatos duradouros com os Xikrin, uma parte das pessoas ficou resistente a uma relação mais intensa com os *kubẽ*, fugindo para o mato, mas outra parcela preferiu ficar com eles desde a primeira investida, após a fundação do Posto Francisco Meireles, chamado pelos Xikrin de Posto Velho, alguns anos antes de a instalação ter ocorrido na aldeia Bacajá. O local já havia servido de moradia para os Xikrin antes da intervenção dos *kubẽ* e era, portanto, de conhecimento deles. Contudo, foi no segundo assentamento, aquele dos seringueiros, que a iniciativa governamental se consolidou. O SPI ajudou a instalar as casas organizadas ao longo de duas “ruas” paralelas e a abrir roças, além de oferecer outras formas de assistência aos Xikrin, como serviços de saúde, se bem que com pouco afinco e eficiência (Fisher, 1991). Foi ali que o coletivo de pessoas que andava pelos ramos do rio Bacajá em meados do século XX voltou a se juntar, e assim permaneceu por vinte anos, antes da primeira cisão acontecer.

Não cabe aqui recuperar toda a história muito bem documentada por Fisher (1991), porque o meu propósito é somente destacar os movimentos ao longo do tempo para salientar a intensificação das cisões, não esmiuçar toda uma vivência que se

desenrolou ao longo desse período. Seguindo tal intento, destaco que foi em 1985 que um grupo liderado por Maure optou por separar-se e mudar-se para outro lugar na beira do rio Bacajá. Maure é um indígena Kararaô, um subgrupo Kayapó, levado pelo SPI para ajudar no contato num segundo momento de aproximação, o qual acabou se casando com uma mulher xikrin, permanecendo entre eles até hoje. Pelos relatos de Fisher (1991), Maure sempre figurou como importante na relação com os *kubẽ*, por já conviver há mais tempo com eles, sendo, em alguns períodos, uma das lideranças da aldeia Bacajá. Foi ele que resolveu voltar para perto do antigo Posto Velho, a jusante do rio Bacajá, para abrir a aldeia Potikrô. Ainda de acordo com o que descreve o antropólogo norte-americano, as pessoas que o acompanharam foram basicamente aquelas que ficaram mais tempo na primeira versão oficial do posto organizado pelo SPI; por conta disso, estabeleceram proximidades diferentes, desde o início, com os *kubẽ* representantes do governo e com outros *kubẽ* que circulavam por lá e exploravam recursos florestais da região.

Essa divisão é importante para compreender os movimentos xikrin pela terra, não somente por ter sido a primeira a acontecer depois da “pacificação”, mas também porque ela, de alguma forma, delineia uma disposição espacial na TITB que se mantém pelo tempo. É comum, por exemplo, ouvir das pessoas que prestam serviços aos Xikrin, incluindo os funcionários da FUNAI, algo sobre as “aldeias de cima” e as “aldeias de baixo”, numa referência, respectivamente, ao conjunto das que ficam mais próximas à nascente do rio Bacajá (que é fora da TI) e daquelas que se localizam no sentido da sua desembocadura no rio Xingu. As duas primeiras aldeias, Bacajá (a montante) e Potikrô (a jusante), exprimem simbolicamente essa divisão, tendo uma outra, a aldeia Pytakô, aberta por volta de 2008, como divisora geográfica da ordenação. Ela, por sua vez, costuma ser alocada no conjunto das “aldeias de cima”, por ser um desmembramento da aldeia Bacajá.

Mesmo sem saber exatamente como surgiu essa classificação, não é muito difícil perceber que ela delimita certas diferenças no interior da TI, exaltadas a partir de uma apreciação estrangeira que percebe distinções na maneira de se relacionar com os Xikrin. Provavelmente, um dos elementos principais notado pelos estrangeiros é o uso da língua, porque, nas “aldeias de baixo”, o português é mais corrente, embora não exclusivo, uma vez que o xikrin pode ser ouvido em todas elas, em maior ou menor intensidade. O destaque adquirido pelo português pode ser entendido pelo fato de que alguns casamentos de homens e mulheres indígenas ocorreram com ribeirinhas/os ou moradoras/es das vilas próximas, além de alguns serem com indígenas de diferentes etnias que moram na região e não falam mēbêngôkre, como Curuaia, Xipaia e Arara (Tselouiko, 2018a). Nessas

situações, o português costuma ser a língua da comunicação. Cito Tucum, irmão de Maure, como exemplo, que foi atraído para a TITB por seu laço de parentesco. Ambos são Kararaô, mas Tucum casou-se com uma mulher ribeirinha. Não é o único caso, mas o observo por ser Tucum uma importante e influente liderança. Boa parte dos descendentes dos dois indígenas carrega nos nomes a identificação “Kayapó”, podendo estar junto com “Xikrin”¹².

Há tensões e diferenciações entre as aldeias da TITB: no limite são elas que justificam as cisões entre coletivos de pessoas, mas não podem ser reduzidas dentro de um agrupamento de contraste como o referido, isto é, entre as “aldeias de cima” e as “aldeias de baixo”. Isso seria uma simplificação da situação. A simplificação pode ser compreendida pela explicação que mencionei, ainda há pouco, sobre o trânsito de pessoas e coisas entre as localidades de habitação. O trânsito não se limita a essa classificação, abrangendo todas as aldeias. Há, dentro da TITB, um constante fluxo de elementos materiais e imateriais fundamentais para a garantia e a manutenção de parentesco entre as pessoas, o qual é conservado a despeito das divergências locais geradas a partir de cada aldeia.

* * *

Agora, quero voltar para os processos de cisão que marcam a história dos Xikrin. Depois da primeira delas, em 1985, foi por volta de 2004, isto é, quase vinte anos depois, que uma nova aldeia ganhou espaço, instalada por Bekatenti (Maradona) e nomeada Mrôtidjãm – dessa vez, aberta a montante do rio Bacajá. Passado cerca de um ano, uma nova aldeia, Pykajakà, foi aberta bem próximo ao limite da TI, onde o rio Bacajá encontra o Xingu, sendo instalada num sentido oposto a Mrôtidjãm¹³. É a aldeia liderada por Tucum. Junto com Pytakô, aberta alguns anos depois por Beptok (Onça), ela terminou de formar a configuração que conheci em 2010, quando havia cinco aldeias: Bacajá, Potikrô, Mrôtidjãm, Pykajakà e Pytakô.

¹² Os documentos criados pelos *kubê*, que exigem o registro dos nomes, são compostos, geralmente, por um dos nomes do indígena, no caso de ele ter mais do que um, acrescido do nome da etnia a que pertence. Nem sempre é assim, como nos casos em que os indígenas acabam adotando o nome e o sobrenome na língua portuguesa. Os Xikrin usam o etnônimo para integrar os seus nomes nos documentos e, em alguns casos, o Kayapó pode tomar o lugar dele ou associar-se a ele nessa composição.

¹³ Mrôtidjãm é uma cisão com a aldeia Bacajá e Pykajakà é uma cisão com a aldeia Potikrô.

Em nove anos de presença intermitente entre os Xikrin, sempre mantendo uma ligação, mesmo à distância¹⁴, pude acompanhar a criação de 11 novas aldeias. Acompanhei a fundação de algumas delas mais de perto; de outras, as mais recentes, apenas recebi as notícias de longe. Até os próprios Xikrin, ao menos uma parcela deles, quando vão informar a novidade, mostram certo espanto: *mais uma!* Stéphanie Tselouiko (2018a) empenhou-se em fazer um registro minucioso sobre a maioria das cisões, num esforço de mapear e analisar os movimentos feitos pelos Xikrin no território. Decerto, ainda é prematuro anunciar, de forma contundente, as motivações do rearranjo, que atinge as relações xikrin de modo geral, pois tudo é muito recente e os movimentos ainda estão acontecendo. Mas não dá para deixar de notar que as cisões alteraram e alteram muita coisa naquele lugar.

Se a construção da UHE Belo Monte deve ser considerada para entender o aumento do número de aldeias, ela não é suficiente para compreender a dinâmica xikrin de se espalhar pela TI, visto que, há tempos, esse é um jeito de viver e não simplesmente uma resposta ao evento recente da usina. Diferenciar-se em alguns contextos e igualar-se em outros é um desejo mobilizado pelos Xikrin. As cisões, reforço, fazem parte de uma lógica xikrin e, portanto, correspondem ao modo como eles vivem, aparecendo em histórias que remetem ao tempo dos antigos. Devem ser entendidas, portanto, como uma ação que, além do mais, permite o reconhecimento de um coletivo de parentes. Por isso, talvez seja interessante deslocar o olhar para outras questões que não ao interesse dos indígenas pelas coisas dos *kubẽ*, como em muitas conversas eles acabam sendo reduzidos, como se esse fosse o principal desejo que rege as suas vidas. Quem sabe, possa-se fazer emergir uma imagem que privilegie as relações internas. Nesse sentido, vale perceber que as aldeias mais novas, resultados de cisões, estão se estruturando a partir de arranjos que, ao contrário dos comentários que vêm esse movimento como busca por mais bens

¹⁴ A minha primeira viagem para Altamira aconteceu em 2010, momento em que permaneci somente três dias na cidade e fui apresentada por Clarice Cohn aos Xikrin que se encontravam lá. Nessa ocasião, estava iniciando os trabalhos do mestrado. Retornei para fazer a pesquisa de campo em fevereiro do ano seguinte, quando passei três meses na aldeia Mrôtidjãm. Em 2012, fiz uma viagem pelas aldeias da TITB, que durou um pouco mais de um mês. Depois disso, o retorno para a TITB ocorreu em 2015, durante as atividades de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas xikrin, trabalho realizado como uma ação do PBA-CI de Belo Monte. Essas atividades foram realizadas em duas etapas nas aldeias durante o primeiro semestre. Os trabalhos de campo para o doutorado foram divididos em dois períodos: julho a setembro de 2016; dezembro de 2016 a março de 2017. Além desse tempo nas aldeias, estive com os Xikrin em outras situações em Altamira, como as semanas pedagógicas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Altamira, as etapas do Magistério Indígena, realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, as oficinas de produção de material didático, a reunião de apresentação do Território Etnoeducacional. Os Xikrin também estiveram presentes em São Carlos em três encontros diferentes, dentro das atividades do projeto do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar, do qual fiz parte de 2010 a 2015.

materiais dos *kubẽ*, estão ficando, na verdade, mais distantes de recursos externos oriundos do empreendimento, num comparativo com as aldeias que existem desde o início da construção da hidrelétrica Belo Monte. Esse afastamento é fácil de ser notado – o que, ademais, descontrói o argumento do simples interesse pelo dinheiro do empreendedor –, porque as aldeias mais recentes são excluídas do plano de compensação da UHE Belo Monte, o PBA-CI, restando-lhes apenas algumas pequenas ações pontuais do pacote de medidas que deveria minimizar os impactos da obra.

O movimento xikrin pela terra, porventura, pode ser entendido como busca por mudanças em uma situação em que, em tão pouco tempo, muita coisa ficou ruim. Não posso dizer isso sobre todas as aldeias, já que deixei de acompanhar de perto o processo há dois anos – nesse meio tempo, cinco aldeias foram inauguradas. Contudo, para fazer essa afirmação, apoio-me em minha vivência durante o trabalho de campo do doutorado, realizado na aldeia Ràpkô, aberta em 2014, e em uma conversa que tive com Bebere Xikrin no início de 2019, um dos homens que entrou no movimento de morar longe do rio, ao fundar a aldeia Kênkrô. Na ocasião, comentei com Bebere que não estava entendendo por que as aldeias xikrin mais novas pareciam ter roças abundantes, ao passo que as antigas começavam a carecer delas. Quando estive em Ràpkô, vi pessoas saindo do Mrôtidjãm para fazer farinha lá, pois algumas famílias estavam sem mandioca em suas roças. Assim, numa aldeia recentemente aberta, havia mandioca suficiente para seus moradores e para os que chegavam de outro lugar.

Quem vivencia um tempo junto dessas pessoas sabe o orgulho que se sente quando há fartura nas roças. Mostrar o seu tamanho espacial, as variedades de produtos e as suas qualidades rendem conversas que são acompanhadas de grandes sorrisos que exprimem satisfação por parte de seus donos. Era, portanto, com orgulho que diziam, na aldeia Ràpkô, que podiam oferecer alimentos àqueles que chegavam. Claro que essa mobilização seguia as relações de parentesco, uma delas bem estranha, por sinal, em que o genro se deslocava para usufruir da roça do sogro¹⁵. Após meus comentários, a observação de Bebere foi de concordância, dizendo-me que era assim mesmo, as aldeias novas têm roças boas, melhores que as das aldeias mais antigas.

Foi pensando nisso que uma outra ideia surgiu para refletir sobre o que os Xikrin estão vivendo nos últimos anos, situação que lhes é tão dura devido às drásticas alterações provocadas pela construção da usina hidrelétrica. Como muitas famílias tiveram de

¹⁵ Os Mëbêngôkre são conhecidos pelo modo de residência uxorilocal, no qual os genros vão morar na casa do sogro e da sogra e executam diversos tipos de trabalhos para eles.

abandonar, por vários anos, suas roças, por conta de reuniões e outras exigências dos estrangeiros que foram barrar o rio Xingu, ir para outro local é dar mais espaço para que novas roças sejam feitas, a fim de que os conhecimentos e os alimentos decorrentes delas sejam colocados em circulação com maior força, novamente. Fazer roças é a primeira ação em um novo espaço de habitação, antes mesmo da construção das casas, que, de início, são improvisadas. Ter novas aldeias significa, em primeiro lugar, fazer novas roças, e isso, por sua vez, significa mais comida xikrin.

As roças são espaços de parentes de substância (Giannini, 1991; Cohn, 2005a; Tselouiko, 2018a), são lugares para se cuidar da produção dos corpos, para que cresçam fortes e saudáveis. Ter novas aldeias é uma maneira de fortalecer relações que precisam ser nutridas com o que é feito pelos próprios xikrin, é, igualmente, um modo de conectar-se ao território, ao imprimir as suas marcas em tantos espaços diferentes e afastados entre si, como costumavam fazer em um passado não tão distante. Novas aldeias talvez expressem um desejo xikrin de reverter a história, em um momento em que veem que suas relações e seu território estão ameaçados pela usina hidrelétrica e pela presença cada vez mais ostensiva dos brancos.

Ao chamar a atenção para esse fato, não pretendo construir um argumento baseado na escassez de recursos naturais, como se as aldeias mais velhas estivessem sofrendo com a falta deles para continuar a produção de suas roças, como se não fosse mais possível cultivá-las nesses espaços, o que os motivaria, assim, a buscar terras férteis. De modo algum. A proliferação de roças é entendida aqui como possibilidade de retomar ou reativar relações que passam fundamentalmente pela produção agrícola, mas foram enfraquecidas em razão das confusões e dos desentendimentos gerados das artimanhas dos *kubẽ* de Belo Monte.

Essa sinalização, seguramente, não explica todas as motivações que têm levado os Xikrin a se dispersarem em pequenos coletivos, nem é meu propósito elaborar uma resposta conclusiva sobre as cisões, que mereceriam muito mais tempo de observação e espaço para discussão. Ela serve apenas para deixar registrado o que os Xikrin parecem expressar com a abertura de tantas novas aldeias: é preciso reorganizar de outro jeito, diferente do que vinham fazendo até o momento, desde quando aceitaram a fixação na terra e o contato permanente com os *kubẽ*.

Com a incursão pelas cisões xikrin, procurei enfatizar as acentuadas transformações pelas quais as pessoas estão passando nos últimos anos. Transformações na distribuição de moradias, mas não somente. Como já noticiei, o que mais me interessa é expor o cenário para melhor situar os escritos, que, do mesmo modo, mudaram a intensidade em que se encontram entre os Xikrin, uma vez que muito mais papéis começaram a permear as relações com os *kubê*, principalmente os de Belo Monte. Tendo isso em vista, acredito que observar atentamente as escolhas de manipulação do conhecimento estrangeiro pode ajudar a entender as posturas xikrin diante dos novos desafios que lhes foram e são imposto com a construção da usina hidrelétrica.

Entendo, ainda, que seja necessário contextualizar um pouco mais o cenário em que ocorreu o trabalho de campo. Assim, uma aproximação com o cotidiano xikrin, com os espaços da aldeia e com as atividades diárias das pessoas é pertinente para, adiante, falar sobre a presença da escrita em suas relações e sobre a forma como ela circula ou deixa de circular nos locais de moradia indígena. A escrita é alocada pelos xikrin em suas relações ordinárias, não sendo associada com eventos rituais ou xamânicos, como acontece entre alguns povos indígenas (Gow, 2001 e 2010; Macedo, 2009; Cesarino, 2012; Collet, 2014). Desse modo, uma breve descrição do espaço e dos acontecimentos habituais xikrin pode ser interessante. Para tanto, dedico-me a apresentar uma de suas aldeias, Ràpkô, onde permaneci a maior parte do tempo durante os trabalhos de campo do doutorado.

Os Xikrin, como informado, estão organizados hoje em 16 aldeias. Não conheço as que foram abertas nos últimos dois anos¹⁶, mas as demais pude visitar no decurso de minha convivência com eles, iniciado nos trabalhos de mestrado, há nove anos. A forma como os Xikrin têm feito cisões revela que os lugares de moradia estão sendo criados em ritmos diferentes. Com isso, as aldeias xikrin – que seguem uma lógica bem estruturante de organização espacial, sem serem feitas de *qualquer jeito*, como costumam dizer – encontram-se em momentos distintos de produção desse arranjo¹⁷. Uma descrição da aldeia Ràpkô pode fornecer uma visão geral do que vem a ser um espaço de moradia

¹⁶ Krimej, Kabakrô, Moinôrô, Kênkrô e Pykatum.

¹⁷ Muito já foi escrito sobre os espaços das aldeias mēbêngôkre (Turner, 1966; Vidal, 1977; Lea, 1986; Fisher, 1991; Verswijver, 1992; entre outros) e o que eles expressam sobre a cosmologia desses povos. Ficaram famosos pelo arranjo das casas em um formato circular e por ter um *ngà* (casa do guerreiro ou casa dos homens, a depender da tradução) no centro desse círculo. Esses dois espaços, identificados como locais das mulheres e dos homens, respectivamente, renderam debates, entre outros, sobre gênero e categorias de idade, classificadores centrais na organização do modo de vida das pessoas.

xikrin – trata-se de um exemplo, não de um modelo que se replica igualmente para todas as aldeias.

Algo, porém, que cabe a todas elas é a separação entre o que os Xikrin identificam como lugares dos indígenas e lugares dos *kubẽ*. As casas são espaços para a convivência xikrin; já os não indígenas que vão trabalhar em suas aldeias ficam em um local afastado. A presença dos técnicos de enfermagem e dos professores¹⁸, na escola e na farmácia, é mais prolongada, mas há também os trabalhadores temporários, como as equipes multidisciplinares de saúde, os funcionários da FUNAI, os executores do PBA-CI, entre outros. Não quero dar a entender que não haja trânsitos de pessoas entre esses lugares, os Xikrin estão diariamente fazendo uso dos serviços prestados pelos estrangeiros e gostam que estes participem de suas festas e interajam com eles nos espaços das casas; contudo, o local onde se alojar – isto é, de preparar comida e dormir – não deve ser o mesmo que o dos indígenas.

Quando cheguei a TITB pela primeira vez, a aldeia Ràpkô ainda não existia e o meu trabalho foi desenvolvido em Mrôtidjãm. Era a aldeia com o maior número de habitantes em 2011, contando com cerca de 300 pessoas, e a mais distante da cidade de Altamira, para quem se deslocava pelo rio, que foi o meu caso. De lá, saíram as famílias que abriram Ràpkô, localizada em uma região não muito afastada daquela outra, porém fora das margens do rio Bacajá – uma novidade para o ano de 2014, sua data de abertura. Esse espaço, entretanto, já era bem conhecido dos Xikrin, que tiveram de expulsar invasores *kubẽ* da área por volta dos anos 2000.

Tais invasores instauraram uma fazenda de gado no local, desmatando a região para colocar os animais e construindo duas instalações de moradia – grandes barracões feitos de madeira, com espaço de cozinha e banheiros. As marcas da invasão podem ser vistas na aldeia nos rastros que sobraram do evento. Os barracões de madeira foram mantidos pelos Xikrin e hoje acomodam os *kubẽ* que vão trabalhar lá, sendo um deles a farmácia da aldeia. O outro recebe os trabalhadores temporários, mas funcionou, por um tempo, como uma das salas de aula da escola, construção feita nos moldes das casas de palha xikrin. Um pequeno poço de água também foi cavado na época. As áreas desmatadas ainda podem ser vistas nas proximidades das casas, locais em que se erguem

¹⁸ As aldeias costumam ter um Agente Indígena de Saúde (AIS) e um Agente Indígena de Saneamento (AISAN), contratados pelo DSEI, além dos técnicos de enfermagem *kubẽ*. Em Ràpkô, por um tempo, houve dois professores indígenas e, atualmente, há apenas um. Não são todas as aldeias que contam com professores indígenas. Comentarei mais sobre isso nos capítulos seguintes.

apenas as palmeiras de babaçu, contrastando com o mato denso, observado quando o olhar vai um pouco mais distante.

Há, contudo, uma outra aldeia, Pytakô, de onde saíram famílias para morar em Ràpkô. O deslocamento delas foi maior devido à distância entre as aldeias. Estreitos laços de parentesco unem as pessoas que fundaram Ràpkô, seja por irmandade, seja por casamento. É uma aldeia relativamente pequena. Seu número de habitantes, em 2017, era de aproximadamente 100 pessoas, distribuídas em 22 casas de alvenaria, construções realizadas dentro do PBA-CI. Fiquei sabendo que, desde então, algumas casas foram esvaziadas, tendo sido reduzido o número de habitantes.

Ràpkô se encontra longe do rio Bacajá, mas fica ao lado de um igarapé que serve para os banhos, para lavar as roupas e as vasilhas e, muitas vezes, para abastecer as casas com a água que é consumida e utilizada na preparação de refeições. O poço, por ser pequeno¹⁹, estava na iminência de não fornecer mais água, isso era o que diziam os técnicos de enfermagem *kubẽ*. Além disso, não raro, a bomba do motor que puxa a água é quebrada ou acaba-se o combustível que o faz funcionar. Apesar de as mulheres xikrin se atarefaem diariamente com a reserva de água em suas casas, a partir do fornecimento do poço, o igarapé é indispensável, entre outros motivos, para os banhos regulares espalhados durante o dia. Estes últimos ficam comprometidos no verão, quando o igarapé se transforma em um fio de água parada e barrenta.

Há dois chuveiros em um dos barracões, usados pelos Xikrin para os banhos no entardecer, mas não substituem todos os outros que são feitos no igarapé. Os banhos nos rios ou igarapés servem muito mais do que para limpeza corporal, eles atuam na produção de corpos de parentes e são tidos como melhores para manter a saúde. Hoje em dia, por exemplo, os Xikrin não estão mais realizando cerimônias de casamento (*mẽ kamrô*)²⁰, mas, sendo alguém de fora, sabe-se de um casamento porque, normalmente, o homem vai morar na casa do sogro e porque o jovem casal começa a banhar-se junto no rio. Essa cena – a dos casais e seus filhos, quando já os têm, banhando-se – pode ser observada especialmente no começo e no final do dia em uma aldeia xikrin.

¹⁹ Fiquei sabendo, nessas notícias que recebo à distância, que o DSEI de Altamira perfurou um novo poço na aldeia, maior e mais adequado às demandas locais.

²⁰ Essa cerimônia foi descrita por Fisher (1991). Ela consiste em uma reclusão do casal por alguns dias, quando não devem realizar nenhuma atividade, a não ser respeitar certas interdições, permanecendo deitados em esteiras na casa da mãe da mulher. Durante esse período, o casal é banhado por suas parentes mulheres, várias vezes por dia.

As casas, organizadas em círculo, foram alocadas um pouco mais afastadas do igarapé, tendo como orientação as construções dos fazendeiros invasores, que, nesse desenho, ficaram no meio do caminho entre as casas e o igarapé. Foram disponibilizados aos Xikrin três modelos de casas, feitas pelo PBA-CI, e cada família escolheu a que queria. Não acompanhei o processo, mas é dessa maneira que eles explicam o que sucedeu²¹. A diferenciação entre elas se relaciona à divisão interna do espaço, com quatro, três ou dois “quartos”. As menores perdem no número de acomodações interiores, mas ganham com uma pequena varanda na frente. Tudo é bem pequeno, precário e mal construído, é preciso dizer. As casas, no momento em que estive com eles, ainda não contavam com encanamentos, por isso, as mulheres iam buscar água todos os dias, várias vezes, no alojamento dos *kubẽ* ou em uma única torneira que ficava um pouco mais próxima de algumas casas. Outro ponto era o já referido igarapé. Fiquei sabendo que isso mudou; agora, as casas têm torneiras e recebem água, mas não vi de que maneira foi feita a adaptação.



Crianças brincando no pátio da aldeia, em 2016. As casas de alvenaria estão no fundo. Fonte: arquivo pessoal.

A disposição das casas, além da importância de ser feita dentro de um contorno circular, deve respeitar uma acomodação baseada no parentesco. Usualmente, as irmãs casadas têm casas uma do lado da outra e próximas à casa dos pais. Nesse espaço, as pessoas passam a maior parte do dia, quando não estão em tarefas no mato e nas roças. Na verdade, não é nas casas que elas ficam, mas nas “cozinhas”, feitas de palha, com as

²¹ Mantovanelli (2016b) apresenta uma discussão sobre a construção das casas de alvenaria dentro do projeto do PBA-CI.

laterais abertas e cobertura somente no teto. É o local onde se preparam comidas, nos fornos a lenha ou no *ki*²². É também onde as mulheres produzem enfeites de miçangas e onde os homens se dedicam a fazer paneiros, bordunas e outros apetrechos²³. As casas de alvenaria acabam sendo usadas para dormir e guardar o que se tem de maior valor, pouco são ocupadas durante o dia. As televisões podem atrair as pessoas para o interior das casas, mas, para isso, o gerador da aldeia precisa estar ligado, o que, geralmente, só acontece à noite.



Cozinha de uma casa xikrin. Uma *kwatyj* (FM)²⁴, Ireprin, está embelezando a sua *tabdjwỳ* (SC), Ngrenhprãm. O *ngêt* (FF), Bepkaprim, acompanha de perto. Ano de 2016. Fonte: arquivo pessoal.

No interior do círculo das casas, há um *ngà*, a *casa do guerreiro*, como é traduzido pelos Xikrin. Nesse local, os homens costumam se reunir todos os dias pela manhã e à noite para planejar as atividades diárias; para contar e compartilhar informações que recebem dos mais variados meios, de outras aldeias ou das cidades; para tomar decisões

²² Forno de pedras usado para assar carnes, peixes, produtos da roça, como batata e milho, e *berarubu*, massa feita de mandioca e que pode ser acrescida de pedaços de carne de caça ou peixe, sendo assada – embrulhada em folhas de bananeira e coberta com terra e lona – no *ki*.

²³ Os homens podem fazer adornos corporais ou paneiros no *ngà*, casa que fica no pátio da aldeia, mas não foi a cena mais recorrente que observei.

²⁴ *Kwatyj* é uma categoria que abrange FZ/MM/MF/MBW etc; *tabdjwỳ* refere-se à SC/DC/BC/ZC etc.; *ngêt* é quem ocupa a posição MB/FF/MF/FZH etc.

sobre ações que devem ser feitas na aldeia em âmbito coletivo; para fazer reunião com os *kubê*; para jogar dominó e ouvir músicas; entre outras coisas. As mulheres também ocupam o *ngà* em sessões de pintura corporal coletivas ou na produção de enfeites de festas. As crianças tomam o lugar para brincar durante o dia, raramente, à noite, se ele está vazio.

Embora a tradução usada pelos Xikrin seja *casa do guerreiro*, o espaço não é restrito aos homens, podendo ser ocupado por todos em atividades coletivas. Acontece que ele é mais apossado pelos homens, sendo o único local onde os vi reunidos na aldeia. As mulheres, ao contrário, costumam se juntar na cozinha da casa da liderança para suas reuniões diárias. Outro fator que leva as pessoas até o *ngà* é a presença do rádio, que permite a comunicação com outras aldeias e com a cidade. Esse meio de comunicação é fundamental para receber notícias de parentes que estão longe e informes dos *kubê*.



Ngà da aldeia Ràpkô. Homens de um lado e mulheres, de outro. Uma parte da cobertura com telhas de zinco, a outra, com palhas, colocadas como parte do programa de Patrimônio Cultural Material e Imaterial do PBA-CI, que disponibilizou uma “reforma” e ampliação do *ngà*. Foto de 2016. Fonte: arquivo pessoal.

A aldeia Ràpkô conta também com uma casa de farinha, construção igualmente realizada pelo PBA-CI, localizada entre as casas e os barracões. Há, também, uma escola de estrutura de palha, a única construção feita pelos próprios Xikrin na aldeia. Todas as demais são obras dos *kubê*, de alvenaria ou madeira. É uma nova paisagem aldeã proporcionada pela usina hidrelétrica. A escola é, assim, construída seguindo um modelo mais antigo, também aprendido com os *kubê*, vale dizer. Entretanto, ela está com essa arrumação não por uma vontade dos Xikrin, mas porque ainda aguardam a escola que será feita pelos *kubê* de Belo Monte – é pelo que estão lutando, ao menos. A escola, até o

momento, fica ao lado dos barracões, ou seja, junto da farmácia, outro serviço público prestado aos indígenas na aldeia.

O fato de ser a única construção feita pelos Xikrin demonstra, por um lado, o engajamento dos adultos para que as crianças frequentem as aulas, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Altamira, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O órgão municipal envia materiais e contrata funcionários, no caso, um professor e um merendeiro indígenas. Por outro, revela as dificuldades xikrin para receber o serviço, pois a improvisação do espaço é idêntica em outras aldeias. Isso começa a ser alterado com a usina hidrelétrica Belo Monte. Ainda dentro dos programas de mitigação de impacto da obra, algumas aldeias foram contempladas com a construção de escolas, mas, antes disso, todas elas haviam sido construídas com a mobilização xikrin, não com a ajuda dos órgãos públicos do Estado. Os Xikrin gostam de contar as histórias de como viabilizaram as construções sem a intermediação da SEMED.



Escola na aldeia Ràpkô num período que ainda não estava tendo aulas. Antes de iniciarem, a entrada da escola foi reformada pelos Xikrin, recebendo palhas novas. Foto de 2015. Fonte: arquivo pessoal.

A escola ser de palha afeta, no sentido de distinguir, algo que me inspirou a fazer este trabalho e que foi apresentado logo no início do texto: os escritos de nomes pessoais nas paredes da construção. Em Ràpkô, o cenário é um pouco diverso. Não é possível escrever nas palhas, ou, seria bem mais complicado, imagino. O material, contudo, não impede que as crianças que frequentam a escola façam seus nomes em outras paredes

para que sejam mostrados. Para resolver o inconveniente – e como mais um indício da imperiosidade da ação –, as crianças escrevem nas paredes da farmácia, uma construção de madeira ao lado da escola. Nas outras aldeias, quero esclarecer, as farmácias, geralmente localizadas bem próximas da escola, não recebem esses grafismos, sendo os nomes pessoais das crianças uma marca que diferencia visualmente as construções dos dois serviços. Na aldeia Ràpkô, a parede da farmácia parece ser uma solução encontrada pelas crianças para não deixarem de mostrar os escritos.



Farmácia da aldeia Ràpkô, 2017. Fonte: arquivo pessoal.

Pensando nas rotinas diárias dos adultos, o comum é que as mulheres dediquem seu tempo às roças, nas colheitas que podem ser divididas entre aquelas que são da mesma família ou no momento em que se juntam para tirar mandioca em grande quantidade, a fim de ser usada para produzir farinha de uma família específica – alimento regular nas refeições. Há uma época do ano em que é preciso abrir (queimar e derrubar árvores que podem ser grandes) e limpar (brocar) novos espaços para fazer novas roças. Essas tarefas cabem, principalmente, aos homens, mas as mulheres podem ajudar na parte da limpeza. Quem se incumbem de plantar são as mulheres, sendo que os produtos variam de uma roça para outra, porém, alguns deles são comumente encontrados em todas elas: mandioca,

macaxeira, inhame, batata, milho, banana e mamão²⁵. Embora Ràpkô seja uma aldeia nova, as roças são fartas, como disse anteriormente.

Nos primeiros meses do ano, as pessoas passam longas temporadas no mato para coletar castanha. Nesses períodos, é comum que as aldeias fiquem vazias por várias semanas, com as famílias dedicando-se à atividade. Em Ràpkô, existe dificuldade no abastecimento de carne, já que não há possibilidade de pesca e, pelos comentários xikrin, os animais de presa não se aproximam comumente do local. Mesmo assim, a caça é uma atividade a que os homens se dedicam com frequência, podendo ser feita durante o dia ou à noite – em tal caso, quando vão *esperar* a caça, ficam parados em um ponto perto das árvores frutíferas de que os animais se alimentam. Nos últimos anos, muitos homens têm se ausentado por longos períodos das aldeias para participar de reuniões ou cursos na cidade, dificultando a participação deles nessas atividades.

Já sobre a rotina das crianças, apresentarei comentários ao longo texto. Indico que elas costumam ter mais liberdade para fazer suas brincadeiras durante o dia e, também, à noite, ocupando espaços das cozinhas, do pátio da aldeia, do igarapé, da escola e tudo o que esteja próximo das casas (Cohn, 2000). Elas vão para a escola todos os dias nos períodos letivos e podem acompanhar as mulheres nas roças ou ajudar em outras atividades domésticas dos adultos, principalmente das mulheres, quando elas estão, por exemplo, pintando corpos ou preparando alimentos.

Para terminar esta seção, explico o que motivou a mudança do meu local de estadia nas pesquisas de mestrado e doutorado. Entre uma etapa e outra dos meus estudos, passei, num primeiro momento, temporadas prolongadas na aldeia Mrôtidjãm e, depois, em Ràpkô. A alteração foi, em certo sentido, provocada pelos próprios Xikrin. Não unicamente por eles, claro, pois concordei com a ideia, mas a iniciativa partiu deles. Para ser mais compreensível, a iniciativa partiu da minha família xikrin, quando ela se mudou de uma aldeia para a outra. Bep Djare, meu pai xikrin, ligou-me para contar que já estava morando na aldeia nova e disse que era para lá que eu deveria ir. Seu pai, sua mãe, seus irmãos e irmãs, filhos e filhas, netos e netas tinham tomado o mesmo rumo. Foi desse modo que eu segui com todos eles, meus parentes, pessoas que me adotaram, da maneira que se adota um *kubê*: dando-lhe nome, levando-o para andar pelos lugares, ensinando-lhe a língua, contando-lhe suas histórias, enfim, cuidando dele com mais atenção

²⁵ Cohn (2005a) e Tselouiko (2018a) elaboraram discussões sobre as roças xikrin, trazendo detalhes sobre as etapas de produção e demonstrando a importância desse processo e de seus resultados, os produtos das roças, para as relações xikrin.

enquanto se está na aldeia, não deixando a lembrança se perder nem a saudades acentuar demais, quando se está distante.

Tenho de dizer, por fim, que a mudança do local de trabalho de campo implicou uma modificação na forma de me instalar entre eles. Durante as atividades do mestrado, ficava alojada ou na escola ou na farmácia das aldeias por onde passava. São os locais destinados aos *kubẽ*, como disse, o que inclui antropólogos e antropólogas. Contudo, na minha chegada a Ràpkô, fui convidada por Tàkàk Jakare a ficar em sua casa. Lá, morava ele e sua mulher, Nhôka – uma das netas de meu pai, filha de sua irmã, Ireprin. Ele é o professor da escola, um especialista nas grafias dos *kubẽ*, com quem desenvolvi trabalhos próximos durante minha convivência com os Xikrin. O casal não tinha crianças na época, o que facilitou o recebimento de uma estrangeira em sua casa. Hoje, eles se dedicam aos cuidados da pequena Purêpa. Desse modo, foi com eles que me relacionei com mais assiduidade nas minhas últimas viagens para a TITB, contando sempre com a dedicação nos cuidados das tarefas diárias, com a generosidade nos ensinamentos sobre o que entendiam ser importante e, por esse motivo, eu deveria aprender. E, mais ainda, a estadia próxima de Tàkàk Jakare e Nhôka dava-me a oportunidade de compartilhar, diariamente, o bom humor e as expansivas risadas do casal. Risadas que bem os descrevem com toda a alegria transmitida nas nossas conversas e nas relações estabelecidas com todos na aldeia. Alegria é também o sentimento para expressar o que foi a minha passagem por aquele lugar. Muito do que será relatado aqui foi aprendido durante esse tempo com o inestimável casal.

Ainda como contextualização do debate que proponho nesta tese, quero explicar o que chamo de “grafismos ou grafias dos *kubẽ*”. Os *kubẽ* são os brancos nas falas xikrin, ou os estrangeiros, como várias vezes os referencio. Ao fazer isso, indico algumas de minhas escolhas para o tratamento e o desenvolvimento dos argumentos apresentados na sequência. Passo, assim, aos esclarecimentos e às justificativas prévias de minha abordagem dos grafismos.

É principalmente em torno da escola – instituição que impõe rotinas que se repetem de maneira incansavelmente semelhante – que a escrita ganha forma pelas mãos xikrin. A intensidade dessas produções ocorre pelas mãos de crianças e jovens, frequentadores do local. As crianças são as que aparecem executando treinos que chegam a ser diários em períodos letivos e assumem a função de espalhar as letras em suportes não designados pelos professores. Os jovens também têm uma expressiva atuação, por se colocarem como os principais manipuladores da técnica, cumprindo a função de fazer a sua cultura “do jeito que o *kubẽ* sabe ver”, como dizem. Os homens adultos, no que lhes concerne, ganham destaque por outro motivo: o de insistentemente entregar seus nomes próprios no formato escrito para os *kubẽ*, nos documentos de reuniões das quais participam e que geram as muitas atas e os variados acordos ou protestos que são sempre redigidos.

A escola, nesse sentido, introduz na vida xikrin uma série de novas possibilidades de produções visuais a partir da manipulação de objetos, como lápis, canetas e papéis, que chegam às aldeias, sobretudo, por meio do serviço escolar. Como o ensino escolar dos Xikrin é restrito do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, as atividades recorrentes são as que envolvem a alfabetização em língua portuguesa, os conhecimentos básicos de matemática e muitos desenhos figurativos, dados prontos pelos professores para serem pintados ou feitos pelos próprios estudantes. É esse conjunto de atividades que nomeio, no texto, como “grafismos dos *kubẽ* ou de “grafismos estrangeiros”.

Contrariamente ao que faço, os Xikrin não reúnem essas ações em uma única expressão, empregando palavras em sua língua, forjadas para tal contexto, para diferenciar cada uma delas, como *pi'ôk no'ôk* (escrever) e *karõ nhîpêj* (desenhar). Desconheço uma tradução para a palavra “número”, o que costumo ouvir nas aulas de matemática é *ã akre*, que pode indicar o ato de contar ou de fazer contas, quando associado com um complemento, como em *ã akre opôj*, isto é, a subtração. A necessidade de criação de novas palavras em línguas indígenas para expressar ideias e práticas estranhas aos seus modos de vida é, sem dúvida, algo interessante de observar e investigar em seus usos e inserções. Entre os Xikrin, até o ponto em que compreendo, essas palavras, e as práticas que elas engendram, ficam restritas ao espaço escolar e são designadas como *coisas de crianças*, o público majoritário do serviço. Porém, não apenas essas atividades recebem a mesma alcunha dos Xikrin, pois as músicas ensinadas durante as aulas, que podem ser em português (correspondendo ao circuito de nossas músicas infantis) ou na língua indígena (traduções de algumas das músicas cantadas em português, além daquelas

ensinadas pelos missionários para os cultos), também fazem parte do conjunto de *coisas de crianças* na definição xikrin (Beltrame, 2013).

Aqui, o foco de reflexão são as letras, porque são elas que, de um jeito muito particular, por meio da feitura de nomes pessoais, não deixam de ser executadas pelos Xikrin ao longo de suas vidas. Não são, portanto, apenas *coisa de crianças*. A expressão “grafismos dos *kubẽ*” pode ser entendida, ao longo do texto, como a nossa escrita alfabética. Entretanto, em alguns momentos, mobilizo os desenhos figurativos e os números para adensar a discussão, procurando, nas ocasiões oportunas, deixar claro a minha opção por reunir essas atividades em uma mesma ideia. O que estou chamando de “grafismos dos *kubẽ*” produz um recorte dentro do arranjo maior que os Xikrin fazem das atividades escolares como algo *das crianças*, ao mesmo tempo que reúne, em uma única expressão, atividades que eles nomeiam de forma separada em sua língua. O propósito de tal escolha deve-se ao fato de que as letras, os números e os desenhos figurativos são reconhecidos pelos Xikrin como ações que qualificam os *kubẽ* de acordo com o modo que fazem suas coisas. Ademais, a transmissão desses conhecimentos, segundo os Xikrin, tem um lugar certo para acontecer: nas escolas, instalações levadas até eles para que aprendam o português. “Aprender português” também é um dos assuntos de debate aqui, porque adquire significados específicos para os Xikrin.

A escrita é o fio condutor das minhas reflexões. Um fio que começa com a tentativa de entender como ela é aprendida e experimentada pelos Xikrin e estende-se até o último capítulo, em que a escrita de nomes pessoais é o tema a se pensar. A atenção, é preciso dizer, não se concentra em interpretações literárias de seus conteúdos, mas sim no que as materializações provocam nas relações xikrin – ou seja, o foco está antes nas formas do que no que cabe nelas; não apenas numa estética da escrita entre os Xikrin, mas também nos modos como a escrita produz relações.

Dispensar das análises os conteúdos do que se escreve pode ser um tanto arriscado, admito, porque seria um interessante caminho reflexivo a seguir, sem dúvida. Porém, esclareço que os Xikrin escrevem somente quando são demandados pelos *kubẽ*, não fazendo esses registros de forma espontânea, a não ser as crianças e jovens com os seus nomes pessoais ou desenhos figurativos. O que se escreve, quase sempre, é o que o *kubẽ* pede e, além disso, escreve-se da forma como ele faz. Dizendo isso, começo por tentar justificar a minha escolha analítica, melhor fundamentada no decorrer dos capítulos.

Investigar a escrita entre os Xikrin pode ter um efeito complementar a um assunto primeiro e imediato: trazer as reflexões e teorias das pessoas sobre seus modos de vida e

sobre as formas que se relacionam com os *kubẽ*. O estudo que se debruça sobre um elemento que nos constitui – a nós, que nascemos imersos em uma cultura escrita, da qual estamos totalmente dependentes para viver –, e constitui de maneira primordial a elaboração de trabalhos como este, pode nos incentivar a repensarmos nossas próprias posturas e exigências para que todos se apropriem e vejam-se implicados a fazer uso dessa técnica de produção e de difusão de conhecimentos. Ao dizer isso, não estou sugerindo que a escrita não deva ser ensinada de forma generalizada, para todas as pessoas. Esse ensinamento é, aliás, um direito garantido em nossa legislação e deve ser cumprido pelos órgãos públicos responsáveis, com eficiência e qualidade. Considero apenas oportuno declarar que deveríamos ficar mais atentos a formas específicas de fazer uso desse conhecimento. Com um olhar voltado para as particularidades, talvez possamos repensar a maneira como posicionamos a escrita como uma obrigatoriedade de expressão, esperando que todos respondam com o mesmo entusiasmo e anuência com a qual nós, nos meios formais (acadêmicos e políticos, por exemplo), nos manifestamos.

A escrita, por imperar na relação com os não indígenas, permite desvelar algumas das impressões e julgamentos que os Xikrin têm sobre nós, como nos veem e como avaliam alguns de nossos comportamentos. É um jeito de nos voltarmos para nós mesmos a partir do olhar do outro. Não que essa questão esteja entre aquelas que orientam o texto; mas ela aparece quase que como uma intrusa, porque os Xikrin percebem que os escritos entranham nossas vidas. E é, normalmente, aos escritos que recorremos para acusar ou delegar o poder de fazer ou não fazer alguma coisa quando nos colocamos em relação. Esta tese é, afinal, mais um exemplo disso: escrevo-a porque é uma das minhas formas nativas (mais importantes) para constituir relações. Não que a relação criada pelas pesquisas seja reduzida a isso, mas é o que fazemos para justificar a permanência prolongada nas aldeias, desde o projeto de pesquisa até o resultado final.

Este texto está organizado com o objetivo de guiar o leitor por algumas reflexões que passam pelos escritos, da forma como eles foram apropriados pelos Xikrin, buscando ressaltar as manipulações feitas pelos indígenas, bem como os efeitos que os grafismos estrangeiros geram em suas relações. Nesse sentido, o primeiro capítulo é uma apresentação geral, com um tom de narrativa histórica, de como os Xikrin foram postos

em contato com a técnica de comunicação dos *kubẽ*. Passagens de missionários evangélicos e de funcionários dos órgãos públicos responsáveis pelo serviço de educação aparecem nesse contexto. No entanto, não são somente memórias do passado que preenchem a seção. É desenvolvida também uma primeira discussão sobre o ensino das línguas portuguesa e indígena, nos aspectos da oralidade e da escrita, no âmbito escolar. O tema, contudo, não se encerra no fim do primeiro capítulo, pois todo o texto referencia as diferenças entre uma e outra língua nas suas diferentes formas de expressão, que ora soam como pequenas sutilezas, ora, porém, são tidas como fundamentais para compreender determinada situação na qual os Xikrin se veem imersos, sendo obrigados a acionar recursos de comunicação estrangeiros para interagirem com os *kubẽ*, também estrangeiros. Vale reforçar que os Xikrin só escrevem quando há uma demanda por parte dos *kubẽ*. A exceção, como não poderia faltar, é a escrita dos nomes pessoais que as crianças e jovens se empenham em realizar.

O segundo capítulo traz um debate central nos estudos *mẽbêngôkre*: as categorias de idade. Como notou Vidal (1977, p. 87), a divisão de gênero e por categorias de idade é o único critério que classifica de modo global todos os indivíduos xikrin, que moram na TI Xikrin do Cateté. Os escritos, ao serem acrescentados em suas relações, foram posicionados dentro dessa estrutura classificatória. Assim, adianto que os principais manipuladores de tal conhecimento, aqueles que fazem e mostram a escrita, são os mais novos: as crianças, meninos e meninas, e os jovens homens. Sem o recorte de gênero e de categoria de idade, não se pode compreender a presença dos escritos entre os Xikrin e as repercussões por eles provocadas, como a reprodução das rivalidades entre os mais velhos e os jovens, as quais existiam antes da presença do escritos, não sendo, portanto, criadas por eles, mas que ganharam mais um instrumento ou artifício para serem colocadas em prática. O jeito xikrin de organizar suas relações na forma de rivalidades ajuda a elaborar sugestões para compreender a separação que os indígenas fazem do aprendizado da escrita. Este é dividido em diferentes habilidades: copiar as letras do alfabeto; pronunciar o seu som (leitura); saber os significados das palavras. As duas primeiras são tarefas que se aprendem na escola, ao passo que a última só é aprendida a partir do ensinamento de um Xikrin mais velho, sempre fora da escola.

No terceiro capítulo, procuro trazer uma discussão sobre oralidade e escrita, valendo-me de situações em que a comparação é articulada pelos próprios Xikrin. O propósito da escolha é tentar evocar as apreciações indígenas de uma confrontação tão cara aos pesquisadores não indígenas que se dedicam aos estudos da introdução dos

conhecimentos das letras entre povos originalmente sem escrita alfabética. Dessa maneira, há uma evidenciação da desarticulação que os dois meios de expressão assumem para a maioria dos contextos xikrin. A desarticulação favorece a percepção de duas coisas: a preferência xikrin pela oralidade, recusando, em muitos casos, o uso da escrita; e a qualidade material dos escritos. O que os Xikrin mostram, no entanto, é que é por meio de uma lógica de incorporação de objetos dos *kubẽ* que se esclarece o jeito pelo qual deixam os grafismos estrangeiros existirem e circularem entre eles. Por conta disso, o quarto capítulo é dedicado a pensar sobre a materialidade da escrita e a sua qualidade efêmera. A produção de desmaterializações não passa despercebida para quem convive com essas pessoas. Os escritos, por sua vez, não escapam de ser constantemente desfeitos pelos Xikrin. Aqui, fazer e desfazer as grafias dos *kubẽ* são duas ações que se colocam como fundamentais e que devem ser entendidas com a mesma importância.

Para encerrar, o quinto capítulo apresenta um pouco daquilo que me entusiasmou desde o começo a permanecer nas escolas das aldeias xikrin: a escrita dos nomes pessoais. Nessa parte, cabe um pouco mais da escola, que, depois de aparecer de maneira apenas tangencial nos outros capítulos, é apresentada por meio de sua aproximação com o debate sobre os nomes pessoais xikrin. Os modos como esses escritos específicos são feitos e espalhados, por crianças e jovens, em diferentes suportes, também é abordado, apontando as particularidades de cada um deles. A forma das letras não dá conta de limitar os significados que os grafismos assumem, pois o material, ou melhor, o lugar, em que eles são feitos – paredes da escola e casa, corpos e papéis – são imprescindíveis para decidir o que será feito. Ao contrário dos outros escritos, os que se voltam aos nomes pessoais não se limitam às relações com o *kubẽ*, mobilizando também aquelas ligadas aos parentes de substância.

Antes de iniciar toda essa discussão, farei, contudo, uma breve passagem por alguns dos encontros dos povos que moravam nas terras baixas sul-americanas com os grafismos nos papéis dos forasteiros que chegaram, de longe, há vários séculos. Pontuo um pouco das atitudes que os indígenas foram tendo com a estranha novidade (junto com tudo o mais, tão estranho e avassalador) e como a antropologia e outras disciplinas afins têm interpretado as apropriações indígenas desse modo de expressão dos sentidos. Essa seção deve ser vista como um prólogo, uma abertura para uma posterior conversa mais demorada sobre os escritos xikrin. Ela reúne debates consolidados sobre a prática de escrita entre os povos desse contexto geográfico específico e familiariza o leitor com o assunto, encadeando ideais que virão na sequência. Para aqueles que já conhecem o

debate, fica a opção de saltar a leitura para o primeiro capítulo da tese, iniciando-a a partir do que toca aos Xikrin do Bacajá de modo particular.

indígenas entre grafias

São incontáveis as pesquisas nas áreas de antropologia, linguística e história que tiveram a preocupação de investigar cuidadosamente o contato entre europeus e indígenas nas Américas no âmbito da aprendizagem e do ensino de escritas de línguas indígenas e do português ou do espanhol. Elas abarcam os mais de cinco séculos pelos quais se distribuem esses eventos, consideram as mudanças temporais das relações e refletem a importância, a profundidade e a diversidade das questões abordadas, quando observadas em suas particularidades. Nesta seção não terei como, e não é o meu propósito, mobilizar a vasta bibliografia existente sobre a temática, somente destaco alguns pontos que me ajudarão, na sequência, a refletir sobre a escrita dos Xikrin do Bacajá. O recorte analítico, que se arrisca ao eclipsar discussões e trabalhos relevantes, anseia por não apresentar uma versão caricatural e informe do campo de debates, na verdade, a proposta é guiar o leitor por uma linha de argumentação que o ajude a situar algumas das inquietações que pretendo explorar e desenvolver durante todo o texto, muitas delas desenvolvidas por outros estudiosos há tempos. Trata-se, portanto, de um prelúdio. Com essa escolha, procuro me emaranhar ao que existe de consolidado nas discussões que me inspiram e estimulam a pensar a partir da particularidade xikrin. No final, são eles, e o que pude aprender compartilhando suas vivências, que orientam a organização das ideias apresentadas, como assim deve ser em trabalhos etnográficos.

O contato dos povos indígenas com a escrita e a leitura do português ou de outras línguas estrangeiras, e até mesmo de suas próprias línguas, ocorreu em diferentes tempos. Ele deve ser entendido dentro do amplo contexto que envolveu encontros entre indígenas e colonizadores ao longo dos séculos, resultando em experiências diversas. Essas experiências se diferenciam em razão das inúmeras respostas dos indígenas frente aos constrangimentos dos invasores, que entendiam as escolas, locais onde a escrita é ensinada, como meio adequado para civilizar, ao impor uma educação baseada na moral forasteira e transformar indígenas em trabalhadores comprometidos com seus interesses. As aproximações foram marcadas pelo sentimento de superioridade dos estrangeiros. Eles mobilizavam inúmeros motivos para justificar o argumento de superioridade, por

exemplo, o fato de os povos indígenas não fazerem o registro alfabético de suas línguas. Esse modo de comunicação, o qual materializa falas ao mesmo tempo que as transforma e propicia outros meios de expressões de pensamentos que não o oral (Goody, 1987 e Ong, 2005), impõe-se como dominação há centenas de anos e, por consequência, como dominante, sendo utilizado, em diferentes circunstâncias, como instrumento de coerção em disputas territoriais e por recursos ambientais.

O encontro de europeus e estrangeiros vindos de outras localidades com os povos que moravam no território que, posteriormente, veio a se configurar como Brasil não foi uma exceção. Vale ressaltar que, tratando-se da história de nosso país, o cenário apresentado não pode ser alocado apenas no passado, pois esse tipo de relação opressiva persiste até os dias de hoje, o que pode ser verificado na dificuldade de se aceitar e respeitar a presença dos povos indígenas, garantindo-lhes direitos de viver em seus territórios de acordo com seus modos próprios de existência.

No início do contato, jesuítas e missionários de outras ordens religiosas católicas dedicaram-se ao ensino dos textos bíblicos em português; alguns deles se preocuparam também em produzir registros de línguas indígenas para uso na catequese e em rituais religiosos. De acordo com Rodrigues (2005), os missionários portugueses e franceses privilegiaram o conhecimento da língua dos Tupi, amplamente falada na costa da América portuguesa, apesar da grande diversidade de povos que estavam perto do litoral. Para comunicação nas aproximações com falantes de outras línguas, os próprios indígenas costumavam ser acionados como intérpretes (Rodrigues, p.35), possibilitando, assim, interações de variadas complexidades entre estrangeiros e nativos, conforme as invasões ampliavam-se e intensificavam-se.

São os registros da língua dos povos Tupi do litoral e suas variantes, incluindo a Língua Geral Amazônica, conhecida, entre tantos outros nomes, como Nheengatu (Freire, 2003, p.84) e usada até os dias de hoje por alguns povos na Amazônia, que compõem o acervo do que se tem escrito sobre as palavras dos índios de tempos remotos. Para interesses de pesquisas, os documentos elaborados por missionários e uns poucos viajantes são os mais consistentes e abarcam os três primeiros séculos da colonização, com informações das línguas dos povos que habitavam, sobretudo, a costa brasileira (Seki, 2000).

Portanto, são dessas pessoas os primeiros esforços de materialização de sons das falas indígenas, que, esvaziadas de seus conteúdos (Franchetto, 2004), converteram-se em gramáticas e dicionários, assim como em traduções de textos religiosos. As línguas,

embora indígenas, ao serem transformadas em letras, foram preenchidas com assuntos que lhes eram estranhos e serviram de instrumento de difusão de novos modos de conduta. Os materiais redigidos, prezados entre os estrangeiros, tiveram, contudo, uma circulação limitada no período por conta, entre outros motivos, da dificuldade de sua replicação em larga escala (Daher, 2012). Isso sugere que as palavras indígenas solidificadas em papéis pela alteridade alcançaram pouca difusão, mesmo no interior das escolas criadas pelos missionários, tendo o português, dessa maneira, expressão significativa na comunicação vigente durante todo o período colonial

Apesar da restrição das ações de produção de ortografias, não é possível ignorar o fato de que as relações entre missionários e indígenas provocaram mudanças nas línguas desses últimos, não somente porque os estrangeiros introduziram contornos visíveis em suas falas, mas também porque criaram neologismos, por meio de arranjos de palavras nas línguas indígenas, ou mesmo tentaram se apoderar de palavras já existentes, concedendo-lhes novos significados que buscavam transmitir conceitos, em sua maioria, religiosos (Neumann, 2005, p.44). Com essa afirmação, não quero dar a entender que os encontros não tenham possibilitado aos próprios indígenas a constituição de uma série de neologismos a partir da convivência com outros tão particulares, como eram os não indígenas que vieram de longe, nem diminuir a importância da iniciativa. O artigo de *Renault-Lescure* (2002) sobre os Kali'na, na Guiana Francesa, apresenta vários exemplos de criações indígenas propiciadas pelos contatos que tiveram com os diferentes invasores, falantes de diversas línguas, como o português, o holandês e o francês, e expõe as complexidades da inventividade indígena no campo da linguagem.

Entretanto, considero pertinente salientar o papel das instituições estrangeiras como disseminadoras não apenas de novos modos e condutas entre os habitantes de outras terras, mas também como introdutoras de novas palavras em suas vidas. Palavras que, muitas vezes, perderam-se nos significados quando transitaram entre alteridades e, em tempos recentes, oferecem possibilidades de interpretações incertas para os que investigam sobre elas. Provavelmente, o exemplo mais emblemático tenha sido aquele que procurou, ou formulou, nas línguas indígenas uma correspondência para a noção de Deus, podendo ser Tupã, como foi convencionalizado ser na língua Guaraní, entre inúmeras outras traduções elaboradas no decorrer dos tempos.

O uso dos neologismos introduzidos pelos estrangeiros não implicou, necessariamente, apropriação dos conceitos que os missionários e outros forasteiros designavam, não servindo para identificar, quando tomados isoladamente, sinais

inequívocos de conversão ou adoção de hábitos rotulados como civilizados pela alteridade. O que houve, no âmbito da linguagem, foi, sem dúvida, a promoção de alterações no vocabulário local. E esse efeito não é pontual nem estanque, mas contínuo e atual, podendo gerar funestas consequências, como o desaparecimento de inúmeras línguas²⁶, quando o processo é feito de maneira drástica e impositiva.

Os fatos elencados sumariamente até aqui, ainda que não sejam novidade na literatura especializada, demonstram que, nos episódios de contatos entre povos diferentes, segundo registros que a própria escrita permite acessar, a língua é algo sempre a se modificar. Contudo, em muitos eventos, devido à força e à violência truculentas, modificações devem ser entendidas como um dos meios de subjugação, entre tantos, que foram e são empregados pelos que querem dominar e apropriar-se de espaços, mentes e corpos alheios. É assim que o ensino da língua indígena em formato alfabético nas escolas das missões, ou mesmo o do português falado e escrito, precisa ser compreendido.

No que concerne às escolas das missões, como esclarece Daher (2012, p. 35), gramaticalizar a língua indígena, com a produção de dicionários e o estabelecimento de regras escritas para seus usos, não foi somente uma ação para melhorar a comunicação, fazia, sim, parte de um pressuposto teológico-político, uma vez que a palavra sagrada para os crentes não se contentava com a sua pronúncia: ela carecia de formas que compõem papéis. Gramáticas e catecismos aparecem frequentemente no mesmo livro redigido pelos missionários católicos (Daher, 2012, p. 43). Nesse sentido, a conversão religiosa não se fazia sem as letras escritas. Além disso, sua prática implicava redução da língua indígena e concedia a sensação, a seus criadores, de controle de algo desconhecido, como eram as falas estranhas dos nativos (Daher, p. 46). Tanto a conversão religiosa quanto a dominação, para fins de alistamento de trabalho e espoliação territorial, exigem a invenção de vocabulários comuns para serem usados nas relações, que, nos primeiros centenários do que ficou conhecido na história como “Brasil colônia”, foram elaboradas, de forma significativa, pelos missionários.

Assim, a presença de missionários nos territórios explorados produziu mudanças na linguagem dos moradores locais que envolveram os sentidos, no duplo entendimento da palavra: como percepção e significação. Ao auditivo, acrescentaram-se o tátil e o

²⁶ A estimativa é que no início da invasão portuguesa havia aproximadamente 1.200 línguas espalhadas pelo território reconhecido, tempos depois, como Brasil (Rodrigues, 2005). O nosso país conta, atualmente, com 274 línguas indígenas, de acordo com o censo de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Esses números, por si, revelam as consequências etnocidas do empreendimento.

visual. E as tentativas de imputar novas ideias aos indígenas exigiu reorganizações do léxico em situações específicas, ritualizadas ou não.

No tocante ao ensino da escrita do português, cujos sons, grafias e conteúdos eram (e são) do outro, tudo deve ter sido mais intenso. Ensinar as palavras e as letras do português, suas formas e falas, também era uma responsabilidade de instituições religiosas e de suas escolas, tarefa acordada com o poder régio de Portugal. A oficialização do ensino do português nas escolas, em detrimento das línguas indígenas, ocorreu com o Diretório Pombalino de 1757, quando o governo europeu decretou a proibição do uso de línguas indígenas nos aldeamentos (Freire, 2002, p.91). No entanto, mesmo antes, o português parece ter tido preferência entre muitos dos que se empenhavam em explorar e dominar as novas terras. Era a fala (e, por conseguinte, a forma de entendimento) que servia de maneira impreterível à administração governamental de Portugal, que via a urgência de disseminar e consolidar suas regras entre os “gentios”, a fim de garantir os domínios econômicos e políticos da colônia, apagando qualquer traço de diferença.

Mas houve exceções dentro da história de escassez de escritos indígenas no período. O que se tem notícias, pelo que pude tomar conhecimento, refere-se aos documentos redigidos por índios Potiguara, povo Tupi habitante de uma parte do litoral do nordeste, que deixaram cartas e requerimentos escritos na língua indígena no século XVII. Ambos os tipos de escritos foram feitos em um cenário de disputas e guerras entre portugueses e holandeses pelo domínio de porções do território. Os indígenas, nesse conflito, estabeleciam alianças com um ou com outro lado, ou com nenhum deles, no caso de optarem por fugir, indo para terras mais no interior do continente. As cisões podiam, inclusive, ocorrer entre o mesmo povo, como as correspondências entre os Potiguara mostram. As cartas foram trocadas por indígenas que se encontravam em lados opostos na guerra, numa tentativa de convencimento mútuo (Gonçalves et al., 2009), utilizando como instrumento de persuasão um conhecimento gráfico ensinado pelos autores europeus da contenda.

Esses documentos são, ao menos, intrigantes, dada sua raridade dentro do que existe de registro escrito nos primeiros séculos de contato entre europeus e indígenas (Hulsman, 2006, p.38); eles também ativam a curiosidade sobre as condições em que ocorreram os aprendizados da técnica da escrita. Entre os Potiguara aliados aos holandeses, alguns foram levados à Europa e lá tiveram anos de instrução (Hulsman, 2006, p.42), mas, na literatura consultada, não há explicações sobre como isso acontecia,

sem contar que não deve ter sido a primeira chance de elaboração de escrita por parte dos indígenas. Os missionários católicos se colocam como os possíveis responsáveis por isso, entretanto, nos dois textos aos quais tive acesso, não há menções às práticas de aprendizagem da escrita. Por exemplo, os requerimentos escritos por um Potiguara eram destinados aos Estados Gerais, conselho soberano na República dos Países Baixos Unidos e pediam ajuda para os indígenas que apoiaram os holandeses durante a guerra contra Portugal. A retórica adotada no papel era a dos próprios holandeses, guardando as formalidades burocráticas exigidas, somadas aos apelos religiosos. Nesses escritos, o indígena fez referências à Bíblia, influência não dos católicos, mas da Igreja Reformada (Hulsman, 2006).

Outro cenário em que a escrita elaborada pelos indígenas se fez presente no período foi o que se constituiu nas reduções missionárias na província do Paraguai, entre os séculos XVII e XVIII. Nesses locais, os jesuítas não mediram esforços para criar materiais escritos na língua guarani, como gramáticas, dicionários e livros de catequização, identificados, posteriormente, como guarani missioneiro, considerada uma língua extinta (Neumann, 2005, p.23). Neumann (2005)²⁷ fez minuciosa pesquisa documental sobre esses escritos, tanto os elaborados pelos Guarani quanto os formulados pelos missionários, a partir da qual demonstra que, apesar de, num primeiro momento, os textos terem sido voltados exclusivamente a assuntos religiosos, os indígenas se apropriaram da escrita e deram-lhe finalidades inusitadas, não planejadas por seus formuladores. De simples copistas, os Guarani passaram a usar a técnica estrangeira de forma criativa na comunicação entre si e com instâncias governamentais.

De acordo com o historiador, várias foram as modalidades textuais às quais os Guarani se dedicaram, como bilhetes, cartas, diários, atas e memoriais (Neumann, 2005, p. 291), o que indica fluência indígena no uso do novo conhecimento. A manipulação da escrita, no entanto, ao que parece, foi uma especificidade dessas reduções religiosas, não estendendo-se aos Guarani que estavam fora delas. Além disso, era apenas a “elite missioneira” (caciques e pessoas que, na avaliação dos missionários, eram as mais aptas ou as de confiança) a escolhida para o aprendizado da leitura e da escrita, mas isso não diminui, como bem atesta o trabalho de Neumann (2005), a importância dos novos conhecimentos para os próprios indígenas no gerenciamento de suas ações.

²⁷ Neumann (2005) apresenta uma vasta relação de trabalhos, principalmente historiográficos, que versam sobre o tema da escrita indígena na América espanhola durante os séculos XVII e XVIII.

Voltando ao território usurpado pelo governo português, é necessário lembrar que não foi apenas a ordem dos jesuítas que se empenhou no ensino escolar. Outro destaque pode ser dado à participação dos capuchinhos, que deixaram relatos que datam do século XIX e narram algumas vivências (Amoroso, 1998). Assim como os jesuítas, eles também priorizavam o ensino do português, por favorecer as demais propostas da escola de ensinar as regras do invasor e incluí-los como trabalhadores de seus intentos. Alguns relatos, em especial os que abrangem aldeamentos Guarani, Kaiowá e Kaingang no Paraná, mostram as frustrações dos missionários por conta da não aceitação da moral religiosa e do desinteresse pela escrita e leitura, que resultava na baixa frequência escolar. É preciso recordar que os indígenas, estando aldeados e, não raro, misturados em diferentes povos, favoreciam os propósitos governamentais no que concerne à administração dos locais, mas não garantiam a eficácia do ensino da escrita, como sugerem os depoimentos. A indiferença diante dos novos hábitos e das letras não era transferida para outras atividades introduzidas pelos missionários, como a implantação da lavoura de cana para a comercialização de açúcar, atividade que permitia aos indígenas manterem acesso aos bens materiais dos estrangeiros e expandir as relações com eles (Amoroso, 1998).

Dos interesses que os estrangeiros e suas coisas despertavam nos indígenas, parece que a possibilidade do registro de suas falas ou das falas alheias em letras não estava entre as mais desejadas, embora os Potiguara e os Guarani nos redutos missionários no Paraguai figurem como possíveis exceções (deve haver outras, certamente).

A supremacia dos missionários no trabalho escolar voltado aos povos indígenas sofreu um declínio quando, no início do século XX, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) buscou desvincular as escolas para indígenas das missões religiosas, sem deixar de projetá-las como instrumentos a serviço dos interesses civilizatórios do Estado. Como um dos principais objetivos na instalação das “novas” escolas era promover a integração dos índios à sociedade nacional, para servirem como mão de obra na construção da nação, é plausível afirmar que, no limite, elas não se distanciavam tanto dos propósitos das que foram formalizadas pelas ordens religiosas. Outras práticas do SPI, como a criação de postos indígenas para sedentarizar populações e, assim, exercer melhor o controle sobre elas, também se aproximavam da configuração dos antigos aldeamentos missionários. Apesar das semelhanças, havia forte sentimento de laicização das políticas do Estado (Souza Lima, 1992, p.165), influência das ideias positivistas que chegavam da Europa. Nessa tarefa, a escola era peça central, por ser a responsável por aglutinar os “selvagens”

e alavancar o desenvolvimento da recente república, assentando-se em pressupostos das antigas metrópoles.

Outra ressalva a ser feita é que, no período, devido ao grande interesse de formação de mão de obra para trabalhar na agricultura (Souza Lima, 1992, p.167), as escolas destinadas a indígenas e trabalhadores rurais guardavam afinidades (Collet, 2006, p.192)²⁸. Isso é interessante de se notar, pois, em algumas regiões do Brasil, a aproximação das práticas escolares indígenas com as das escolas em áreas rurais continua vigente até os dias de hoje. Muitas vezes, as dinâmicas administrativas das secretarias de educação, responsáveis pelas gestões escolares, têm as coordenações de escolas indígenas e do campo compartilhadas, podendo dividir o mesmo espaço físico de trabalho ou o mesmo corpo de funcionários, como também organizar os mesmos cursos de formação de professores para as diferentes áreas (Santiago, 2014).

Os resquícios presentes nas políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas não devem passar despercebidos quando se tenta compreender as dificuldades da implantação de legislações conquistadas nos desdobramentos da Constituição de 1988, por meio da qual, legalmente, os indígenas deixaram de ser considerados como um “problema” de atraso para o país (Guerra, 2016, p. 18), desvinculando-os da figura de tutelados, com reconhecimento do direito de suas especificidades. Estas novas formulações legais preveem a garantia, entre outras políticas, de modos diferenciados de realização de escolas indígenas, práticas raramente encontradas no país.

Esse cenário nos ajuda a perceber que a ideia de “incluir” os indígenas à nação – via letramento em português e ensino de trabalhos manuais e novas formas de conduta e comportamento que servem aos interesses do Estado – segue como um ranço que teima em permanecer. Não é incomum observar como as políticas públicas educacionais propagam concepções evolucionistas, definindo que os modos de vida dos indígenas são inferiores e, por isso, precisam ser alterados. A expectativa, em muitos casos, continua sendo a de que um dia os indígenas deixem de ser indígenas (Viveiros de Castro, 2006), ao transformarem-se em trabalhadores rurais (ou urbanos), lugar que lhes cabe no imaginário limitado e perverso de uma parcela da população e de seus governantes.

No que toca ao aprendizado da escrita nas escolas do SPI, a diferença entre elas e as das missões, consumadas até aquele momento, residia no fato de que, nos “novos” colégios, o ensino do português era a regra, suprimindo a vivência, mesmo que

²⁸ Vale lembrar que o nome original do “Serviço de Proteção aos Índios” foi “Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais” (SPILTN), em uma clara referência aos seus propósitos.

desajustada, das línguas indígenas em seus espaços. Se o português nunca parece ter se perdido por completo entre as competências escolares, com o SPI, ele volta a ganhar robustez e as grafias e as falas nesse idioma dão a tônica das práticas pedagógicas.

A vontade de separar educação escolar e religião, no entanto, não foi muito exitosa. Primeiro, porque essa separação não se consumou totalmente no período, contando, inclusive, com incentivo do governo para a promoção de outras escolas de missões – como foi o caso dos salesianos (Monteiro, 2006, p.50), atuantes com os indígenas, principalmente, com os Bororo, Xavante e povos no Alto Rio Negro, onde estão presentes até hoje. Os salesianos estavam de acordo com os interesses do governo; nos internatos, o português era a língua ensinada, tida como a civilizada e a língua dos brasileiros (Luciano, 2011, p. 143). As falas indígenas foram eliminadas dos colégios, com o uso de castigos como recurso. Esses castigos marcaram tragicamente a história dos alunos, como relata Gersem Luciano Baniwa (2011), que definiu os anos em que esteve no internato como as piores experiências de sua vida.

Outro motivo que mostra o insucesso da segregação de missionários da instituição escolar é que os trabalhos dos religiosos não tardaram a ganhar novos impulsos algumas décadas depois da criação do SPI, com o emprego de novas e velhas roupagens. Porém, é com os evangélicos que as escolas para os indígenas começaram a ter de lidar mais intensamente nos anos 1970. Os trabalhos desses religiosos ocorreram principalmente por meio do “Summer Institute of Linguistics” (SIL)²⁹ e apresentaram diferenças em relação aos missionários católicos, porque, entre outros motivos, não desenvolviam atividades em colégios das missões ou mesmo nos internatos, mas em escolas oficiais dos governos. Foram estabelecidos acordos com as instâncias políticas para a efetivação de suas participações, favorecidos pelo convênio entre FUNAI e SIL, na mesma década. Em tais conversas e acordos, as propostas de que as escolas indígenas deveriam ser bilíngues e ter como professores os próprios indígenas começaram a ganhar destaque nos debates nacionais (Barros, 2004)³⁰. Elas foram, posteriormente, ressignificadas e reivindicadas pelos movimentos indígenas que viram nas escolas um meio de aprendizagem sobre os

²⁹ A primeira tradução do nome para o português foi Instituto Linguístico de Verão. Numa tentativa de afastar a imagem de seus membros de um histórico de trabalhos missionários, dentre outras ações empreendidas, houve a substituição do antigo nome para Sociedade Internacional de Linguística (Barros, 2004, p. 80). E, por fim, mais uma alteração consolidou a sigla como Associação Internacional de Linguística, SIL Brasil.

³⁰ Em 1972, a FUNAI emitiu uma Portaria que tornou obrigatória a educação bilíngue nas escolas indígenas, oficializando o modelo de escola do “Summer Institute of Linguistics” (Barros, 1994, p.28).

não indígenas e, por extensão, uma prática que poderia fornecer instrumentos para aprimorar diálogos e lutas segundo as regras ditadas pelos últimos.

A SIL, que ainda se faz presente em muitas aldeias, não tem ligação com nenhuma igreja evangélica em particular, uma vez que seus membros são provenientes de diferentes vertentes, todas emanadas do fundamentalismo religioso radicado, sobretudo, nos Estados Unidos (Barros, 2004). Sua fundação data dos anos 1930 e, desde a sua origem, tem como um dos principais objetivos traduzir o Novo Testamento para as línguas até então sem registro alfabético, a fim de ensinar a leitura e escrita visando à propagação dos textos bíblicos e a conversão religiosa. Como os crentes católicos, os evangélicos também fundamentam a fé nas letras de um livro bem específico, que, para eles, é sagrado. Para esse labor, quem se encarrega das traduções é um missionário não conhecedor da língua a ser traduzida, tendo, para isso, a ajuda de um informante local. Ensinar o que foi produzido a partir do trabalho é um dos compromissos das pessoas que se engajam nessas atividades (Barros, 2004), e isso os aproxima das atividades desempenhadas pelas escolas.

A escola, dessa maneira, é entendida como o lugar por excelência para o ensino da língua estrangeira e de sua escrita, bem como também da escrita das línguas indígenas. Como sintetiza Meliá (1989, p.11), “[n]ão existe escola sem escrita e quase não se dá escrita sem escola”. Pensar sobre a escrita exige, portanto, olhar atentamente para a escola, independente de qual seja o seu arranjo ou propósito moral. Além da constatação de Meliá, é importante dizer que, para os Xikrin, a escola se configura como o lugar onde se aprendem e se reproduzem as grafias ensinadas pelos *kubẽ*. É na escola que ela existe e deve existir, sendo o espaço delimitado para tal prática. Por haver uma confusão xikrin entre escola e grafia dos *kubẽ* – não no sentido de uma compreensão insuficiente ou um mal entendimento, mas no de tomar uma coisa por outra –, a escola perpassa todo este texto, direta ou indiretamente. Como pretendo demonstrar no capítulo 5, essa afirmação carrega uma brecha, muito relevante por sinal: a dos nomes escritos, que constituem outros espaços que não apenas os escolares, pois os Xikrin concederam-lhes novos suportes que não apenas o papel dos *kubẽ* e suas escolas. Mas isso será bem explicado e problematizado no momento adequado. Por ora, é suficiente deixar assim, já que o desenvolvimento dos argumentos ao longo do texto não invalida o que aqui está posto, ao contrário, complexifica-o.

Se, por um lado, não arrisco tanto a dizer que escrita, escola e cultos evangélicos (e tudo o que vem junto com eles, missionários, cursos de Bíblia, hinários etc.) também

se confundem para os Xikrin, pois entendo que, para eles, há algumas especificidades que envolvem essas atividades, por outro, não posso evitar de sinalizar, desde já, que, em muito, aproximam-se. Ter a escola como um meio de propagação de interesses religiosos não é estranho à história das duas instituições, como os tempos pretérito e presente mostram. Os Xikrin, por sua vez, não deixam de notar as semelhanças dessas práticas, provavelmente, não pelos mesmos motivos. Portanto, se considerações acerca da escrita de línguas indígenas demandam que se olhe para as escolas, não é possível ignorar a presença das missões religiosas, católicas ou evangélicas, em diferentes produções escolares e relações. As missões, até recentemente, foram as responsáveis pela confecção de materiais didáticos e pelo ensino aos indígenas de suas próprias línguas no registro alfabético. As consequências dessas ações acabam sendo percebidas, independentemente das respostas indígenas para o aprendizado desse tipo de escrita.

O ensino missionário carrega inúmeros outros propósitos que não apenas o ensino de uma nova técnica de conhecimento para acessar outros conhecimentos. Tampouco a escola laica almeja apenas ensinar uma técnica, uma vez que ela também é imbuída de diversas outras finalidades. Em muitos aspectos, os projetos civilizatórios e de conversão religiosa caminharam juntos em seus interesses durante séculos. Como consequência dessa longa história, o reconhecimento e a efetivação da laicidade das escolas indígenas e da especificidade cultural que cada uma delas deve assumir são lutas incessantes.

Apesar da supremacia de produções religiosas na formulação de escritas das línguas indígenas, diversos povos têm buscado refletir sobre formatos mais adequados de registro de suas falas e sobre os conteúdos que elas devem portar (Franchetto, 2008). Novos interlocutores são procurados pelos indígenas para auxiliá-los na tarefa; em decorrência disso, começam a surgir alternativas de produções gráficas que escapam às fixadas nos livros religiosos. As vozes dos indígenas são ouvidas não apenas para que outros sujeitos possam definir quais são os seus símbolos correspondentes, mas também para que eles mesmos decidam sobre estes e outros assuntos que compõem os materiais escritos. No decurso de mudanças na relação dos indígenas com a escrita, as produções acadêmicas também elaboraram reflexões mais atentas acerca dos materiais produzidos, suas formulações e efeitos.

Uma parte significativa dos trabalhos que têm enfrentado questões sobre a escrita entre povos indígenas no Brasil faz isso dentro de uma discussão mais ampla sobre

escolarização³¹, aparecendo como um tema que se associa a outros no âmbito das escolas nas aldeias. Isso decorre, em certa medida, da participação dos pesquisadores como colaboradores na construção de novos modelos escolares, com a atuação em projetos que oferecem cursos de formação de professores indígenas, magistérios indígenas, licenciaturas interculturais, oficinas de produção de materiais didáticos e acompanhamentos pedagógicos³². Nessas situações, as discussões partem do exercício de diálogo com os indígenas sobre práticas pedagógicas, ensino e aprendizagem da escrita e suas formas de uso (Monserrat, 1994; Franchetto, 1995, 2004, 2008; Seki, 2000; Monte, 1996; Silva e Salanova, 2001; Ladeira, 2001 e 2005). Alguns trabalhos concedem atenção especial à participação dos estudantes, crianças e jovens, na criação de desenhos e escritas e na produção de significados para as grafias estrangeiras (Cohn, 2000; Nunes, 2003; Macedo, 2009; Beltrame, 2013; Marqui, 2017). Além disso, considerável parcela da produção escrita indígena é destinada às atividades escolares e à produção de materiais didáticos, que também são de interesse de pesquisa (Scaramuzzi, 2008).

Quando as escritas são investigadas com a intenção de compreender quais significados adquirem nas cosmologias indígenas, como são capturadas e inseridas em relações que priorizam outros meios de comunicação, múltiplos caminhos são percorridos. Diferentes contextos etnográficos têm mostrado uma aproximação entre escrita e práticas xamânicas, como os estudos de Gow (2001 e 2010), Macedo (2009), Cesarino (2012) e Collet (2014). As aproximações passam por análises de grafismos corporais indígenas e suas ligações com o xamanismo. Tem-se verificado que a grafia do branco entra numa lógica de aquisição de conhecimentos da alteridade que remete às atividades dos xamãs. O caso Marubo (Cesarino, 2012) é um exemplo de reflexão indígena sobre o lugar que a escrita ocupa nas explicações e teorias de mundo. Ao comentar com o antropólogo algo sobre a escrita, um xamã rezador recorreu a um

³¹ A temática da educação escolar indígena tem despertado interesse crescente de pesquisas acadêmicas, principalmente nas áreas da educação, antropologia e linguística. Referências que ajudam a compreender a trajetória das produções, suas abordagens e questões centrais, são os trabalhos de Grupioni (2008) e Luciano (2011) que, além do mais, devem ser incluídos nesse movimento.

³² Cabe mencionar o papel de algumas organizações não governamentais e outros tipos organizações, por vezes religiosas, que atuaram (e atuam) junto aos indígenas e que tiveram (e têm) papel fundamental nas mudanças de rumo das escolas indígenas nos últimos cinquenta anos: Operação Amazônia Nativa (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre) e Instituto Socioambiental (ISA). Essas organizações estimularam a produção de uma série de materiais didáticos para as diferentes escolas indígenas, incorporando várias línguas nas publicações na procura por formas mais adequadas de ensinar sobre as coisas dos não indígenas e, ao mesmo tempo, possibilidades de registros alfabéticos dos conhecimentos indígenas.

episódio mítico para falar sobre ela e explicar como foi perdida pelos antepassados na separação dos grupos que deram origem aos brancos: estes receberam a escrita, enquanto os Marubo ficaram com outra tecnologia de comunicação de conhecimento, seus corpos duplicados cobertos de desenhos (Cesarino, 2012, p. 84). Isso, longe de ser considerado pelos indígenas como condição de defasagem de conhecimento, é o reconhecimento de diferentes sistemas de produção de saber e de expressão visual do sentido, os quais regem os Marubo, por um lado, e os brancos, por outro.

Em outros contextos etnográficos, a escrita não é associada, em sua origem e aprendizagem, às práticas xamânicas. A distinção que a técnica alcança entre os indígenas parece estar no uso cotidiano, mediando relações ordinárias. Os bilhetes e as cartas Timbira (Ladeira, 2001) mostram que as palavras podem atuar como marcadores de distância social nas relações em que a espacialidade aproxima. Ou, na comunicação indireta, nas trocas sigilosas de mensagens orais e escritas, que resultam no início de namoro entre jovens Kaiowá: é uma modalidade de relacionamento que antecede muitos dos atuais casamentos, sem passar pela articulação e escolhas dos pais, antes o modo mais recorrente (Benites, 2009). Outros povos que apresentam uso “profano” da escrita são os Kuikuro (Franchetto, 2012) e os Aweti (Figueiredo, 2009), do Alto Xingu. Os Xikrin do Bacajá utilizam a escrita de maneira que os aproxima desses contextos, ao acionarem a escrita de seus nomes próprios em diferentes suportes, objetificando relações e/ou permanecendo como resíduos de manifestações de categorias de idade específicas.

As apropriações indígenas da escrita, seja inserindo-a na lógica xamânica, seja introduzindo-a nas relações cotidianas das aldeias, mostram que o aprendizado dessa técnica de comunicação corresponde a diferentes expectativas. Inclusive, extrapolam o espaço das aldeias ou das interações dos indígenas que moram nas cidades, pois alcançam os não indígenas por meio da elaboração de registros de suas histórias, relações, teorias e modos de vida. Uma tarefa que, antes, cabia apenas a pesquisadores, que chegavam como agentes de fora, começa a ser realizada pelos próprios indígenas, quando ingressam em cursos universitários e produzem suas próprias pesquisas, quando escrevem livros em parceria com os brancos³³ ou mesmo quando se apropriam de outras formas de escrita,

³³ A coleção *Narradores Indígenas do Alto Rio Negro* (Andrello, 2010) e o livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (Kopenawa & Albert, 2015) figuram entre as escritas compartilhadas de indígenas e assessores não indígenas, visando atingir um público mais amplo e não se restringindo às escolas e às aldeias ou às relações indígenas em outros espaços.

como a literária, e passam a escrever livros de literatura de temática indígena destinados tanto aos públicos das cidades quanto das aldeias³⁴.

Os trabalhos acadêmicos dos indígenas trazem recorrentemente os temas da escola³⁵, das escritas e falas dos brancos como interesses de reflexão e produção textual. Há dedicação, por parte dos indígenas universitários, no exercício de pensar as relações que se conformam por meio dessa técnica de comunicação, ao mesmo tempo que fazem uso dela em suas produções, como mostra um trecho da dissertação de Tônico Benites (2009) sobre a escola dos Ava Kaiowá:

Ao entrar em contato com outros não-índios (*karai*), como missionários, pastores e agentes do SPI/FUNAI, (entre outros), observavam também todos usando papel. A utilização do papel era frequente em frente ao Kaiowa. Essas pessoas *karai* faziam o papel falar (*moñe'ê kuation*) e ao mesmo tempo registravam qualquer acontecimento e fala no papel (*japo kuation ñe'ê*), por isso, algumas famílias kaiowá ficavam admiradas e curiosas. Diante dos fatos misteriosos, procuraram entender o poder de conhecimento escrito do não-índio (*karai kuation ñe'ê*). Eles perceberam que para compreender o modo de ser e pensar escrito dos *karai* teriam que aprender a dominar os mistérios dos saberes do papel. (Benites Tônico, 2009, p. 75-76)

A interpretação do papel como instrumento que carrega saberes enigmáticos é um relato usual entre os indígenas, ao comentarem sobre o estranhamento no contato com seres que sempre tinham tal objeto junto de si. Além disso, eles rapidamente compreenderam que, para interagir no mundo dos brancos, era preciso aprender sobre esses mistérios, e o espaço para tanto parecia ser a escola, propagada pelos próprios brancos em suas aldeias, utilizando as mesmas justificativas: a necessidade de conhecer os seus grafismos. Em tempos recentes, justificativas, antes impositivas, começaram a ser mobilizadas para reivindicar o direito a esse serviço público, pois, como argumenta Luciano (2011), a escola foi escolhida pelos indígenas como um dos principais meios para aprender os conhecimentos dos brancos e seus modos de vida.

³⁴ Indígenas que estão se dedicando à escrita de literatura: Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olivio Jekupé, Roni Wasiry Guará, entre outros. Os livros são escritos em português e/ou nas línguas indígenas.

³⁵ Cito apenas alguns dos trabalhos realizados por indígenas em programas de pós-graduação, ressaltando que as produções vêm crescendo nestes últimos anos: Ângelo (2005); Fontoura (2006); Benites Tônico (2009); Mehinaku (2010); Luciano (2011); Krahô (2017); Manchineri (2017); Benites Sandra (2018) e Correa Xakriabá (2018). Outras produções estão disponíveis em: https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil. Acesso em: 15 mar. 2019.

Nos diferentes trajetos que as reflexões de indígenas e não indígenas traçam a partir e por meio da escrita, retomo a via em que transparece sua face civilizatória e de dominação. Faço isso por entender que, a despeito de todos os esforços dos povos indígenas para aprender a técnica e utilizarem-na de maneira correta e persuasiva, quando seus direitos estão em disputa são os papéis, as escritas e os seus mistérios que ainda continuam agindo e negando-lhes o direito de viver de acordo com seus saberes e modos de estar no mundo. Regimes de conhecimento são acionados, entram em diálogo, mas o veredito final é corroborado no papel pelos donos da escrita, nunca despojados de seu posto de poder.

Os Xikrin e muitos outros povos estão imersos nos embates entre oralidade e escrita. O que é validado ou negado nas relações com os não indígenas ocorre por intermédio da técnica da escrita e de seus produtos. A experiência relatada por Mantovanelli (2016a)³⁶ é um caso elucidativo do poder que a escrita exerce na relação entre indígenas e não indígenas, sempre em favor destes. A antropóloga acompanhou o processo de levantamento de dados e elaboração do documento que deveria elencar os impactos que a usina hidrelétrica Belo Monte pode produzir no rio Bacajá e na terra indígena onde moram os Xikrin. Ela demonstra que, no relatório final, as teorias indígenas foram obliteradas, ficando registrado o saber dos engenheiros expresso em gráficos matemáticos. Os Xikrin queriam o estudo para mostrar seus conhecimentos aos engenheiros, para que eles aprendessem sobre o rio Bacajá e sobre as relações que estabelecem com o rio e com tudo o mais que está presente em sua terra. No entanto, eles não puderam decidir sobre o conteúdo que formou a escrita do laudo, uma escrita que tenta escamotear as implacáveis consequências que a usina hidrelétrica produz em suas vidas, sem oferecer-lhes quase nenhum espaço para suas próprias manifestações. Tudo se passa como se os indígenas não pudessem, de fato, se expressar no papel.

A atividade de relatar suas histórias e modos de vidas aos *kubẽ*, que as anotam em papéis, não foi uma novidade para os Xikrin, acostumados com a presença de antropólogos e outros pesquisadores que, há tempos, levam seus papéis, gravadores, câmeras fotográficas e filmadoras para registrarem, de diferente modos³⁷, seus mais

³⁶ Estudos complementares do rio Bacajá é uma dentre as condicionantes que a FUNAI estabeleceu em 2009 (emitida no Parecer técnico 21) como ação mitigatória que deveria ser cumprida pela empresa construtora da hidrelétrica Belo Monte para que o processo de licenciamento tivesse continuidade (Mantovanelli, 2016a).

³⁷ A escrita não é a única técnica que os *kubẽ* usam para registrar os conhecimentos xikrin. Devemos lembrar que os gravadores, as câmeras fotográficas e as filmadoras também têm essa finalidade. Dentre todas as técnicas, a escrita parece ser a que menos atraiu os Xikrin no sentido de querer aprender a manipular, da

variados conhecimentos. As expectativas xikrin em relação a esses trabalhos eram expressas de forma positiva, por entender que os *kubẽ* que moram longe poderiam aprender sobre eles. A vontade de contar e explicar sobre suas vidas é forte entre os Xikrin, que se orgulham de viver à sua maneira.

Por fazer parte, como antropóloga, desse tipo específico de relação, fui compreendendo aos poucos que eles não mostram interesse por serem os próprios redatores de seus conhecimentos: parece ser uma tarefa atribuída ao outro. A afirmação levanta questões que precisam ser discutidas com mais cuidado e exige esclarecimentos sobre o que é narrar uma história e o que acontece quando a história ganha uma marca visual elaborada por uma alteridade. Quais são as correspondências entre os dois procedimentos? Questionamento similar pode ser feito sobre a escrita dos nomes próprios, algo de interesse central neste texto. Nomes próprios falados e nomes próprios grafados, por serem escritos pelos Xikrin, guardam quais correspondências? São representações visuais de sons? Ou são algo mais?

Procurarei fazer um exercício reflexivo sobre tais questões ao longo das páginas seguintes. No momento, apenas saliento que a constatação xikrin de que suas explicações sobre o rio Bacajá não foram escritas no relatório produz impactos em suas percepções sobre a relação com os não indígenas de maneira mais ampla e também sobre a escrita, sobre os papéis dos *kubẽ* e sobre o que estes fazem com seus grafismos. O evento oferece uma boa imagem – multiplicada por inúmeras outras que são vivenciadas cada vez com mais frequência pelos Xikrin – acerca das dificuldades com os quais eles têm de lidar nas relações mediadas por documentos escritos. A presença de papéis em meio às falas tem sido crescente em suas vidas, produzindo situações que começam a alterar as compreensões deles sobre a necessidade de criar outros vínculos com esse objeto e com a técnica de aprendizado dos brancos.

Antes de debruçar-me sobre as alterações das reflexões xikrin sobre a escrita e o seu suporte usual, o papel, é interessante verificar como a escrita foi inserida em suas atividades e relações, quem foram os responsáveis pela apresentação e o ensino das letras e quais as manifestações xikrin a respeito dos novos conhecimentos e materiais a que,

maneira como o *kubẽ* faz, e de se interessar por ver (ler) o produto redigido pelo pesquisador. Para conhecimento sobre as discussões acerca das produções de vídeos feitas pelos Mëbêngôkre ver Turner (1993), Madi Dias (2011), Madi Dias & Demarchi (2013) e Demarchi & Madi Dias (2018). Esse assunto será retomado em outro momento desta tese.

paulatinamente, tiveram acesso. No próximo capítulo, apresento algumas informações e relatos sobre esses assuntos.

1. os *kubẽ*, as escolas e as letras

O contato dos Xikrin do Bacajá com a escrita data de um período recente, se comparado com outros povos indígenas no Brasil que há muitos séculos estão convivendo com os não indígenas e suas grafias. A história deles passa por relações inconstantes com missionários católicos e evangélicos e funcionários de órgãos do Estado que, em um curto período, tentaram organizar estratégias dentro e fora das aldeias para que os indígenas aprendessem a decodificar os símbolos que compõem os papéis e outros suportes. Advirto, no entanto, que as informações sobre eventos e posteriores modalidades de utilização da escrita pelos Xikrin são escassas em trabalhos sobre eles³⁸. Isso talvez se ligue ao fato de a fixação da escola na aldeia datar do início dos anos 1980, logo, as experiências mais duradouras de alfabetização realizadas no espaço em que moram também são incipientes.

Por outro lado, em minhas vivências em campo, questões referentes à escola e ao aprendizado da escrita pareciam ser um assunto que não animava as pessoas com as quais dialogava, mesmo com as insistentes perguntas que me empenhava em introduzir nas conversas. Com o passar do tempo, fui entendendo que a escola não é tema para qualquer um, por isso, não entra em qualquer conversa. Há certas pessoas que devem falar sobre ela e outras, por sua vez, que precisam despistar e reconduzir as falas para outros rumos, pois têm a incumbência de enunciar e ensinar outros assuntos.

Não ser tema de fala corrente entre uma parcela dos Xikrin não faz com que a escola e, por conseguinte, a escrita sejam questões menos importantes ou desinteressantes para eles. O fato deve ser lido segundo a lógica de exposição ou demonstração pública de conhecimentos a partir da qual os Xikrin organizam suas vidas e criam diferenciações internas – tópicos discutidos, com calma, adiante. Não falar sobre a escrita é algo que pode ser entendido junto com outras características que envolvem essa técnica dos *kubẽ*, como a presença efêmera que ela ocupa em suas relações. Isso compreende a necessidade que os Xikrin têm de fazer escritas e, ao mesmo tempo, de não se demorar muito em desfazê-las, não prolongando sua existência, como almejam os *kubẽ*. No mais, não falar sobre a escrita não interdita sua presença e seus efeitos, porque funciona ao mobilizar as

³⁸ Tomo como referências os trabalhos de antropólogos que estiveram entre os Xikrin do Bacajá, a saber, Fisher (1991, 2000, 2001, 2003), Vidal (2001), Cohn (2000, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b, 2010, 2014), Bolletin (2012, 2013a, 2013b, 2015), Mantovanelli (2016a, 2016b, 2018) e Tselouiko (2018a, 2018b).

mãos e os olhos não a boca e os ouvidos. Sua formulação visual “fala” onde prevalece a pouca expressividade verbal. Uma pouca expressividade verbal que também atinge muitos dos nomes pessoais xikrin, escolhidos por eles como mote de maior interesse para ganhar a forma escrita.

Além disso, preciso assinalar ainda que, mesmo quando são buscadas produções escritas nas aldeias, as imagens podem ser um tanto discretas, se comparadas com outras produções visuais que fazem famosos os povos mēbêngôkre (Turner, 1980; Vidal, 1992; Demarchi, 2014). Para olhares mais desatentos, ou para aqueles que procuram, às pressas, somente indícios do que é rotulado como “genuinamente indígena”, podem até passar despercebidas. Mas os escritos estão lá, e tentarei guiar o olhar do leitor para os locais onde encontram maior expressão.

Eles se concentram em quantidade na escola. Nela são armazenados os papéis levados pelos *kubê*, como os materiais didáticos e os documentos de reuniões, sem contar que as atividades dos estudantes permanecem aí, algumas delas afixadas no interior das salas de aula pelos professores, que, dessa maneira, enfeitam o espaço de aprendizagem. Há, porém, um grupo de escritos que estão nas escolas e que não ficam apenas nos papéis: são feitos pelos estudantes com os seus nomes pessoais e com desenhos figurativos³⁹. Na escola, eles estão nas paredes, portas e janelas, exibindo declarações de amor – manifestação dos mais jovens, homens e mulheres, que fazem corações e pequenas frases, como *te amo*, na sequência dos nomes a quem a expressão se dirige. Fora desse espaço, grafismos bem específicos compõem os corpos dos mais jovens como tatuagens; alguns, começam também a aparecer no interior das casas de alvenaria, construções na TITB datadas de 2016.

As breves informações elencadas até aqui apontam para a presença discreta de escritos entre os Xikrin: em pesquisas, nas falas e nas marcas que produzem e circulam no cotidiano da aldeia. A discricção, entretanto, não deve ser interpretada como sinônimo de irrelevância, mas como uma forma de estar e de se fazer presente. É a forma usada pelos Xikrin para acomodar os grafismos, que não exigem deles apenas o aprendizado de

³⁹ Os desenhos figurativos são cópias de imagens que as crianças veem, geralmente, nos materiais didáticos levados pela escola, mas também em outras fontes de gravuras voltadas ao público infantil, como são os filmes de desenhos animados que passam nas televisões. Quero marcar aqui o fato de os desenhos não serem criações livres e nem mesmo os grafismos indígenas, aqueles das pinturas corporais. São reproduções das imagens dos *kubê* e buscam manter a exatidão dos traços. Alguns homens jovens acabam se tornando exímios desenhistas e produzem, nesta fase da vida, imagens que remetem, na maioria das vezes, ao lugar em que moram e aos seres que habitam este espaço, desprendendo-se um pouco das cópias praticadas na infância. A atenção para os detalhes impressiona quem vê os resultados. Entretanto, assim como acontece com os escritos, eles fazem os desenhos quando há demanda dos *kubê*.

seus contornos, mas também um posicionamento de um novo elemento em suas vidas. Por esses motivos, entendo que tal característica ajuda a compreender algumas das nuances da apreensão dos escritos, o lugar correto de sua aprendizagem e manipulação e os efeitos deles. O caráter de discrição favorece a apresentação das relações por meio de outras percepções, ao acionar e mobilizar um dos modos de expressão visual dos *kubẽ* que lhes é mais significativo.

Investigar grafismos entre os Xikrin exige que se olhe para os espaços, como as casas e as escolas, diferenciadas como lugares de Mëbêngôkre e de *kubẽ*, respectivamente, bem como que se observem os corpos de crianças e jovens que circulam por todos os locais e levam seus nomes e, por vezes, os nomes de outros nas tatuagens desenhadas em suas peles. O olhar também vai para fora da aldeia, para os *kubẽ*, que não se cansam de carregar os nomes xikrin escritos em papéis, ao final de cada reunião, com assinaturas, ou em inúmeros documentos e fichas feitos por essa alteridade, para cada um dos indígenas, como acontece logo que nascem, quando certidões são produzidas.

No intento de olhar para os escritos feitos pelos Xikrin, um ponto importante precisa ser esclarecido desde já: o fato de o conjunto de expressões gráficas que materializam os nomes próprios ser reconhecido pelos Xikrin como coisa de *kubẽ*, não havendo hesitação, em suas falas, de marcá-lo como pertencente ao outro. Os grafismos, uma vez estando na aldeia, mobilizam relações entre iguais e com a própria alteridade particularizada nos *kubẽ*, como fazem os diferentes elementos e seres que compõem as demais alteridades com as quais os Xikrin entram em contato desde os tempos lembrados nas histórias dos antigos. Entretanto, eles não procuram traçar correspondências entre essa grafia e seus conhecimentos, como fazem os Piro (Gow, 2001), por exemplo. O que é acentuado é o caráter de distinção e exterioridade, uma clara manifestação dos não indígenas. Também não mobilizam elementos e histórias do passado para explicar a escrita, não existindo nada que seja comparado com uma escrita anterior ao contato com os brancos: é um conhecimento que aprenderam com o outro numa relação relativamente nova, compondo as memórias dos que estão vivos, viram o evento acontecer e ajudaram a tomar as decisões sobre o lugar que a escrita deveria ocupar em suas vidas. Assim, diferente de outros elementos que foram adquiridos nas relações com as alteridades e são fundantes de um jeito de ser reconhecido como Xikrin, remetido a um tempo que não viram mas apenas ouviram falar, a escrita reporta às memórias dos que ainda são vivos⁴⁰.

⁴⁰ Exemplo de um objeto dos *kubẽ* que recebeu tratamento diverso é a espingarda, analisada por Verswijver (1992, p. 143) em sua relevância como motivadora para os Mëkrãgnōti aceitarem o contato do SPI. Embora

Saliento a noção de ver uma vez que ela é central para entender as diferenças entre tempos, como já esclarecido por Lea (1986, p. 85), ao diferenciar falas que indicam situações que “alguém disse que aconteceu”, caracterizando as histórias dos antigos, e falas sobre algo que “foi visto com os próprios olhos”, legitimando o saber daquele que as profere. A escrita, porém, mobiliza a visão não apenas como fala prestigiosa sobre um passado, mas como condição de produção de relações, pois, para se efetivar entre os Xikrin, ela precisa ser vista por um outro. Ver exige capacidade física apropriada, porém não é a isso que me refiro quando penso na efetivação das relações permeadas por escritos. A visão aqui é índice de um saber, sendo que a construção de saberes passa por circulação de substâncias e conhecimentos entre determinadas pessoas (Fisher, 1991 e 2001). Por isso, o tema suscita a pergunta de como a escrita se insere nas relações, permitindo que os Xikrin a vejam. Ou, ainda, será que todos os Xikrin veem a escrita da mesma forma?

Para pensar sobre essas questões, é necessário explorar algumas características imputadas pelos Xikrin aos grafismos dos brancos, o que proponho fazer por ora. Considerando a perspectiva xikrin da escrita como alteridade, nos primeiros capítulos, irei me atentar para tal dimensão a partir de suas variadas produções. Apresento, num primeiro momento, alguns aspectos relativos à convivência xikrin com as grafias dos *kubê*, observando seus disseminadores nas aldeias e a escolha dos indígenas em alocar a escrita como conhecimento dos *mais novos*. Faço a ressalva de que há certa flexibilização nas falas xikrin sobre a escrita do português e da língua indígena, o que não invalida o argumento de que ambos são formas de expressão e conhecimentos dos *kubê*, e é assim que os Xikrin querem mantê-las.

Começo por dizer o evidente: a escrita carrega consigo um novo objeto, o papel. Faço isso, pois a alusão ao grafismo e ao papel aparece na própria palavra utilizada para

ela tenha sido uma motivação, o uso que os indígenas faziam da espingarda datava de muitas décadas antes do evento. O objeto, ademais, aparece na história que narra a origem do homem branco, *Wagmekaprã*, e explica por que os indígenas escolheram ficar com o arco e a flecha em detrimento da arma de fogo. Gordon (2006, p. 390) reitera que a origem das mercadorias é também explicada por essa história, porém não a sua obtenção pelos Xikrin, pois foram os *kubê* que ficaram com elas. A escrita, até onde pude entender, não foi inserida em nenhuma história xikrin na busca por fundamentar a sua origem. Até o momento, ela aparece nas narrativas em um período que remete ao tempo pós pacificação, ganhando intensidade nas falas que versam sobre o período posterior ao da implementação das escolas em suas aldeias. Trata-se, portanto, de eventos que foram “vistos” pessoalmente pelos Xikrin com quem pude dialogar.

traduzir “escrita” na língua indígena, no caso, *pi'ôk no'ôk*, em que *pi'ôk* é folha de papel ou papel e *no'ôk* é um tipo específico de pintura corporal feita no rosto⁴¹. Desse modo, uma abordagem sobre a escrita envolve, em alguma medida – que não me parece ser instituidora e indispensável –, o suporte que permitiu aos Xikrin conhecerem os grafismos dos *kubẽ* e que é onde as crianças treinam e aprendem a fazê-los num primeiro momento. Seria interessante saber quem formulou essa tradução para a palavra “escrever”: se foram os missionários da SIL, que estão há décadas entre os Kayapó, ou os próprios indígenas. Ela, muito provavelmente, chegou pronta para os Xikrin por meio dos missionários, assim como vieram as palavras grafadas em kayapó e outros neologismos requeridos com a introdução de práticas estrangeiras e obscuras como são as escolares. Meu argumento é que, embora, na formação da palavra, haja menções ao papel e à pintura corporal, os Xikrin não atribuem essas correspondências ao ato de escrever. Da perspectiva xikrin, o papel não é algo essencial à escrita, uma vez que lhe são concedidos outros suportes. A pintura corporal, por sua vez, em nenhum momento foi associada à escrita, aliás, nas ocasiões em que eu sugeria a aproximação, a ideia era prontamente recusada pelos Xikrin⁴².

Uma outra palavra na língua mēbêngôkre é também usada para designar a ação de escrever: *pi'ôk jakre*, registrado no texto do linguista Lucivaldo Silva da Costa (2015, p.354), que desenvolve pesquisa com os Xikrin do Cateté. Nesse caso, *pi'ôk*, como dito há pouco, é folha de papel e *akre*, mostrar. A palavra apareceu na transcrição do relato de um homem xikrin que estava saindo da escola em Marabá, onde estudava, e, por uma fatalidade, acabou sofrendo um assalto. A frase, no meio de suas explicações sobre o acontecimento adverso, foi a seguinte: *pi'ôkjakredjà kam mē kôt pi'ôk jarēj pi'ôk jakre*, traduzida assim: “na escola, (os professores) ensinam as pessoas a ler e escrever”.

Os Xikrin do Bacajá não usaram a mesma expressão nas ocasiões em que eu pedi uma tradução para “escrever”, e não percebi sua utilização durante as conversas, mas acredito que seria facilmente reconhecida por eles, por isso, deixo registrado, sem ter, contudo, algo a acrescentar à informação. Apenas lembro que *arēj* (falar, contar) e *akre*

⁴¹ O linguista Andrés Salanova (s/d), que trabalhou com os Kayapó, oferece as seguintes traduções para *pi'ôk no'ôk*: pintar com precisão e escrever.

⁴² Entre os Piro (Gow, 2010, p. 110), e outros povos indígenas (Belaunde, 2010, p. 130; Lagrou, 2009, p.97), a palavra “escrever” é a mesma utilizada para os grafismos indígenas, o que resulta em aproximações das duas práticas nas formulações desses povos e na dos antropólogos. Os grafismos indígenas, entre alguns deles, passam pelo xamanismo, logo, um diálogo é estabelecido entre tudo isso. O mesmo não acontece entre os Xikrin do Bacajá, onde não há aproximações entre a escrita, os seus grafismos e as práticas xamânicas. Eles escolheram conceder outros entendimentos aos nossos escritos e às atividades escolares.

(mostrar), usadas para designar “leitura” e “escrita”, junto com “papel” (*pi’ôk*), atividades e material relacionados à escola, são palavras – as duas primeiras – que os Xikrin expressam para o ato de ensinar seus próprios conhecimentos (Cohn, 2000, p. 119).

Há, no entanto, um outro termo que eles costumam usar para se referir ao ato de escrever: *nhîpêj* (fazer). É expresso em formulações como: *ami nhîdji bi nhîpêj* (fazer o próprio nome), ou *piôkô nhîpêj* (fazer o documento, carta, lista, ata de reunião e tudo que seja escrito no papel). Nos dois exemplos, pode-se dizer que os nomes e os documentos não são “escritos”, eles são “feitos”, termo que remete a uma série de tarefas e produções executadas pelos Xikrin, como fazer roças (*puru nhîpêj*), fazer crianças (*kra nhîpêj*) ou fazer borduna (*kô nhîpêj*) e adorno corporal para a cabeça (*krã djê nhîpêj*), para citar alguns exemplos⁴³.

Esclareço que, quando se pede uma tradução direta da palavra “escrever”, a resposta xikrin é, correntemente, *pi’ôk no’ôk*, mas, nas falas em que isso não é uma questão, a preferência, pelo que pude compreender, é por aquele outro termo. Acontece também de traduzirem “escrever”, em situações de indagações pontuais, como *îpêj*. No caso da minha pesquisa, essa escolha foi feita por um único jovem, em duas ocasiões distintas, o que, de todo modo, reforça o seu uso para contextos de escrita. Em discursos corriqueiros, ouvi também a palavra *pi’ôk no’ôk* ser traduzida como “estudo” e “atividades escolares”, no sentido de ser o jeito *kubê* de aprender na escola.

Todo esse cenário que envolve escolhas de palavras e conceitos correspondentes entre o português e o xikrin para a ação de escrever será comentado com mais detalhes no decorrer do texto, após a apresentação de outras informações que ajudarão nas reflexões. O que me interessa agora é iniciar as discussões a partir do movimento que colocou os Xikrin em contato com a escrita, seguindo falas que a situam como alteridade. Para tanto, pode ser interessante reunir informações que trazem eventos de aproximações dos diversos subgrupos mēbêngôkre com essa produção, porque eles são mediadores da escrita da língua indígena com os Xikrin, e, dependendo do contexto de fala, são identificados ou como parentes ou como outros. Os Kayapó foram mediadores do encontro dos Xikrin com os *kubê* em outras situações, como no processo de pacificação orquestrado pelo SPI, em que indígenas de subgrupos mēbêngôkre acompanharam as equipes de atração. Algo semelhante também aconteceu no início da convivência com

⁴³ Gordon (2006, p.297) diz que, no Cateté, os Xikrin usam a expressão *möja nhîpêjx djà* para se referirem às nossas “fábricas”, locais onde as coisas dos brancos são produzidas de formas bem-acabadas e bonitas. *Möja*: neste caso, faz menção aos objetos; *nhîpêjx*: fazer; *djà*: nominalizador de lugar.

antropólogos em suas aldeias, como esclarece Fisher (1991, p. 35), ao mencionar que, antes de sua chegada ao Bacajá, os Xikrin entraram em contato com os Kayapó por meio do rádio, pois estavam interessados em saber o que deveriam esperar de um antropólogo, formando, dessa maneira, uma ideia prévia sobre o que seriam suas atividades.

Tendo isso em vista, é preciso acrescentar que as histórias dos Mëbêngôkre já foram documentadas por vários trabalhos (Turner, 1966 e 1992; Vidal, 1977; Lea, 1986; Fisher, 1991 e 2000; Verswijver, 1992; Gordon, 2006; Tselouiko 2018a), os quais trazem maior quantidade de informações do século XIX, quando registros de viajantes e missionários que andaram pela região entre os rios Araguaia, Tocantins e Xingu fazem menções a seus antepassados. Os indígenas também foram ouvidos e seus relatos considerados junto da documentação existente, numa tentativa de indicar datas, movimentos, separações e fissões ou subdivisões que ajudam a compreender o contexto com o qual os pesquisadores se depararam e com o qual nos defrontamos nos dias de hoje. O contato com não indígenas é bem antigo e difícil de datar. De todo modo, sabe-se que a relação com a administração estatal, cujo resultado ficou conhecido como pacificação, com a formalização de aldeamentos, ocorre por volta da metade do século XX, guardando pouca diferença de períodos entre a criação de uma subdivisão e outra. A aproximação de frentes de atração do SPI com os Xikrin do Bacajá acentuou-se nos anos 1960, de acordo com Fisher (1991 e 2000).

Mobilizo informações consultadas na literatura especializada com a intenção de apresentar ao leitor registros dos eventos de contato desses povos com os *kubẽ* em circunstâncias muito particulares: aquelas que envolveram a escola e as grafias estrangeiras. Elas entraram em operação, na maioria das vezes, por intermédio dos missionários evangélicos, que transitaram e transitam pelas aldeias mëbêngôkre, reunindo diferentes subgrupos em um mesmo programa de alfabetização em língua indígena. Assim, os missionários são tema dentro do recorte escolar. Não abordo as escolas nas competências das secretarias de educação, pois não tenho dados suficientes para empreender, mesmo que minimamente, nenhum paralelo sobre os usos da escrita da língua portuguesa nas escolas que são gerenciadas pelas diversas administrações públicas entre os Mëbêngôkre, espalhados por vários municípios. É importante dizer que os Xikrin não se reúnem com outros Mëbêngôkre por meio da iniciativa governamental, nem mesmo quando da formalização dos Territórios Etnoeducacionais (TEE). Oficializada em

2009⁴⁴, essa política procurou assegurar, nos arranjos de compartilhamento, a prioridade de relações históricas, políticas, de filiações linguísticas e de práticas culturais, independentemente de os grupos participarem ou não de uma mesma delimitação político-administrativa. Os Xikrin do Bacajá e os Kararaô ficaram circunscritos ao TEE Médio Xingu, junto com outros oito povos de línguas Caribe e Tupi (Arara e Arara da Volta Grande, Arawete, Asurini, Parakanã, Juruna, Xipaia e Kuruiaia), enquanto os demais Mëbêngôkre formaram um bloco no TEE Pykakwatynhre⁴⁵.

Além do mais, é interessante, a partir da convivência com os Xikrin e do que ouvi em seus relatos, destacar que há momentos em que uma parte significativa dos Mëbêngôkre se reúne com missionários para aprender a ler e a escrever na língua indígena. Esses encontros, embora não presenciados por mim, produzem efeitos nos usos e entendimentos que os Xikrin fazem da língua indígena escrita – e é assim que aparecem aqui. Em situações organizadas pelos missionários, eles também aprendem músicas e procedimentos de cultos, mas não me prolongo nessas questões, ainda que reconheça que elas possam ajudar a estabelecer analogias entre suas práticas e as desenvolvidas nas escolas.

As relações entre os subgrupos mëbêngôkre que compartilham histórias e práticas culturais nem sempre são amistosas, como já documentado em outros trabalhos (Verswijver, 1992; Fisher, 1991 e 2000). Isso pode justificar as escolhas das ações políticas do Estado, mas deixa dúvidas sobre o modo como os missionários conseguem tal tipo de agrupamento. Para se ter uma ideia das tensões, ouvi a acusação de um homem que havia frequentado um curso religioso, o qual afirmava que os Kayapó não queriam que os Xikrin estudassem e colocavam empecilhos para tentar proibir suas viagens. *Querem tudo só para eles e impedem que os outros também façam* (Kapôt Xikrin), disse o único Xikrin que se intitulava missionário. Com essa fala, ele reclamava das dificuldades que a situação lhe impunha, decorrente do que entendia como egoísmo dos Kayapó, e também expressava a percepção de que os outros dominavam melhor saberes estrangeiros por estarem estudando mais. Na conversa, o velho que nos acompanhava fez

⁴⁴ De acordo com o decreto nº 6.861 de 2009: “Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.”

⁴⁵ Não tenho informações sobre os Mëtyktire. Não sei se eles também compõem o TEE *Pykakwatynhre*, se pertencem a outro TEE ou se estão fora desta proposta política que foi sendo implementada com muito esforço e dificuldade pelo governo, não alcançando todos os povos indígenas da mesma forma.

questão de frisar, após minha indagação sobre a existência de proximidade entre eles e os Kayapó, que esses outros Mëbêngôkre mataram seus avós e que, por isso, não eram seus parentes, demonstrando que a colocação anterior despertava a memória de conflitos passados. Os contextos escolares e de formação religiosa servem para aflorar disputas e, ao mesmo tempo, aglutinar povos por alguns poucos dias. Eles produzem aprendizado e circulação de conhecimentos mëbêngôkre e *kubẽ*, atuando na continuidade dessas relações.

Faço outra ressalva. Ao buscar na bibliografia por experiências escolares anteriores, não tenho a intenção de indicar ou sugerir possíveis continuidades entre os eventos ou entre as estruturas e os arranjos escolares do passado e do presente. A ideia não é criar genealogias, porque as escolas do passado não figuram como originárias no pensamento xikrin. Reunindo o que está espalhado nas descrições, pretendo somente apresentar uma paisagem temporal sobre as investidas dos *kubẽ* nos contatos com os Mëbêngôkre, levando estes últimos para os colégios. É sempre bom lembrar que a escola foi um valioso meio de intervenção da alteridade *kubẽ* com vistas a promover a fixação dos indígenas e facilitar o controle deles. Junto disso, pontue-se que as considerações encontradas sobre os comportamentos dos indígenas na maneira de lidar com a instituição escolar permite escancarar muito dos pensamentos que os *kubẽ* elaboram a respeito deles.

Assim, as descrições ajudam a organizar os dados a partir da maneira como fazemos, cronologicamente, e servem para compreender os encontros, ressaltando a alteridade *kubẽ* nas relações mëbêngôkre, com foco na escola. Como comentei há pouco, os subgrupos mëbêngôkre, além de terem sido mediadores em várias situações que envolveram os Xikrin com os *kubẽ*, também figuram em seu imaginário, às vezes, de maneira amigável, em outras, nem tanto, mas nunca dissolvidos dos pensamentos xikrin, permanecendo como uma referência importante. Por isso, trazer para o texto as primeiras experiências dos Mëbêngôkre com as escolas pode ser um caminho para conseguir pistas para o que se quer aprofundar aqui: discutir as apropriações que os Xikrin fazem da escrita dos não indígenas.

Da perspectiva xikrin, uma abordagem cronológica não é capaz de explicar a forma como a escola e a escrita foram inseridas em suas relações e como eles mobilizam memórias sobre a coexistência com tal instituição e seus conhecimentos. Em trabalho anterior (Beltrame, 2013), tentei recolher dados para remontar uma história da escola xikrin, da forma como nós a entendemos, e, naquele momento, procurei fazer isso somente com os relatos xikrin, sem recorrer aos documentos dos *kubẽ*, pois imaginava

que assim respeitaria o ponto de vista indígena. Fui para campo com a expectativa de que eles me dessem informações num formato que me permitiria registrar e apresentar, dentro de certo ordenamento, os fatos do passado. O problema estava, claro, no formato que levei pronto, mas que não fazia sentido para os Xikrin. A sensação de incongruência entre as minhas expectativas e as deles foi acentuando-se conforme recebia, nas conversas, não descrições de eventos, mas listas de nomes de professores *kubẽ* com os quais tiveram aulas. Além das listas recorrentes, algumas poucas informações sobre a necessidade de aprender português e matemática também foram enunciadas pelos Xikrin.

Minha frustração, para mais do que um desapontamento inicial, produziu o efeito de me fazer entender a imbricada relação entre escola e nomes pessoais. Pelas dificuldades das conversas com algumas pessoas, pude perceber, igualmente, como a instituição incide sobre as categorias de idade. Portanto, um relato que busca compreender as escolhas xikrin por aceitar a escola em seu meio e as formas de captura desse serviço público deve levar em consideração os dois pontos citados. A escola é importante para os Xikrin pela possibilidade que lhes apresentou de conceber contornos a seus nomes pessoais, embora não seja somente por isso. No entanto, compreendo que seja necessário guardar o assunto para outro capítulo, pois este procura juntar referências na literatura mēbêngôkre sobre o tema.

A apresentação, em capítulos separados, de reflexões sobre a escola e a escrita em geral, baseada nos estudos anteriores sobre os Mēbêngôkre, e sobre o ponto de vista xikrin em específico visa somente a facilitar a distribuição dos argumentos. Acredito que a primeira favorece o entendimento das relações com as alteridades e permite explorar melhor como os Xikrin foram apresentados à escrita e como ela foi sendo inserida em suas vidas, tratando os escritos de uma maneira mais ampla, em suas várias modalidades. A segunda ajuda a pensar sobre a importância da escrita dos nomes pessoais e sobre os resultados de sua prática nas relações xikrin, uma vez que esse tipo de escrito circula com mais liberdade, numa comparação com outras formas, como os documentos produzidos pelos *kubẽ*.

Feitos tais esclarecimentos e pontuações, reitero que o que se segue não é uma genealogia, mas a reunião de eventos esparsos que ilustram momentos nas vidas de povos indígenas e podem fornecer orientações dentro de dinâmicas mais gerais dos encontros entre os Mēbêngôkre e os *kubẽ*, a partir de um olhar para a escola. As diferentes conjunturas de contatos com os não indígenas e com a escola refletem a mobilidade das pessoas e traz à tona cenas de aproximações e recuos, ataques e fugas, acordos e recusas.

No que concerne às escolas, as informações são cheias de lacunas temporais e absolutamente concisas nas descrições e nos detalhes – até mesmo aquelas sobre os Xikrin do Bacajá, que me interessam mais de perto, como comentei no início desta seção. Quando remetem às grafias dos *kubẽ*, a ênfase é dada ao aprendizado da escrita e à leitura da língua indígena, não do português, sendo que as descrições sobre estas últimas são ainda mais acanhadas.

* * *

Isso posto, no conjunto de trabalhos e documentos consultados, é no artigo de Inglez de Sousa (2001) que as vivências escolares dos Gorotire assumem o centro dos argumentos e alguns dados sobre as escolas entre os Mëbêngôkre são esclarecidos. Provavelmente, os primeiros ensinamentos da língua indígena escrita ocorreram no final dos anos 1930, por meio dos trabalhos do missionário Horace Banner da “Unevangelized Fields Mission” (UFM), que também se dedicava à assistência de saúde dos Kayapó. A missão, renomeada de Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB), foi a responsável pela escola na aldeia até, mais ou menos, os anos 1970⁴⁶. O ensino do português recebeu atenção quando a FUNAI enviou professores para a área indígena; eles começaram a dividir os trabalhos, já que a presença dos missionários continuou comum nas atividades de educação e saúde por várias décadas, antes, e mesmo após, as iniciativas da FUNAI.

Em algumas aldeias kayapó (Gorotire, Kôkrajmôrô e Kubênkrākêj) a estrutura missionária era considerável, contando com casas, igreja e escola – esta última costumava ser um trabalho de construção física e/ou de ensino em conjunto com a FUNAI (FUNAI, 1978). A atuação nos atendimentos de saúde também era recorrente, mas nesse setor os missionários nunca estiveram realmente à frente do trabalho – diferente do que aconteceu, em várias circunstâncias, com o ensino escolar –, serviam mais como um apoio, que era deixado para o segundo plano quando concorria com a programação dos cultos dominicais (FUNAI, 1978).

Em informação retirada de um site religioso⁴⁷, há uma referência ao fato de que a MICEB passou a liderança de suas ações com os Mëbêngôkre para a MEIB (Missão

⁴⁶ Turner (1991) apresentou informações sobre a atuação da missão entre os Gorotire e também expôs alguns dados sobre a escola. Porém, é no artigo de Inglez de Sousa que o assunto foi sistematizado e desenvolvido, uma vez que é dedicado exclusivamente à escola.

⁴⁷ Disponível em: <https://brasil.antropos.org.uk/155-kayapo/>. Acesso em: 05 out. 2018.

Evangélica aos Índios do Brasil) nos anos 1970, uma pretendida versão nacionalizada da missão anterior. A página eletrônica informa que a SIL esteve envolvida com a tradução da Bíblia e com a educação dos indígenas, atuando junto nos trabalhos da MEIB. Os missionários Earl e Ivy Trapp, da MEIB, e Ruth Thomson, da SIL, também trabalharam com os Kayapó por muitas décadas e se destacaram no cenário por terem criado a tradução do Novo Testamento na língua indígena, finalizado em 1996.

Segundo Verswijver (1992, p. 25), a SIL está presente desde a década 1970 entre os Mëkrãgnōti desenvolvendo atividades de alfabetização e evangelização. Lea (2012a, p. 432) comenta que os Mëtyktire iniciaram a tentativa de escrever em sua língua no início dos anos 1980, por meio das aulas de uma missionária, também da SIL. A atuação desses devotos, entendendo-se as parcerias e trabalhos mútuos entre as organizações, conserva-se até os dias de hoje na região do sul do Pará. No que se refere às práticas escolares, eles estão nas secretarias municipais de educação, interferindo na gestão, na formação de professores não indígenas e indígenas e nos planejamentos curriculares e organizacionais de escolas nas aldeias. Na cidade de São Félix do Xingu, oferecem cursos para ensinar a leitura da Bíblia, ocasião em que reúnem Mëbêngôkre de diferentes Terras Indígenas. Além de elaborarem a tradução do Novo Testamento para a língua indígena, foram eles que criaram o sistema ortográfico da língua kayapó, o qual é utilizado pelos indígenas de maneira expressiva (Silva & Salanova, 2001)⁴⁸.

Contudo, bem antes da chegada dos evangélicos, missionários católicos, muitas vezes com incentivos e apoio de representantes governamentais, estiveram presentes na região em que os Mëbêngôkre se encontravam, fixando escolas e tentando levar indígenas para os postos de missões ou para os espaços criados pela própria administração pública para tal finalidade. Um exemplo desses empreendimentos é o Colégio Isabel, fundado por Couto de Magalhães, general do governo imperial que, em 1871, vê a sua vontade de instalar uma escola realizada na vila portuária Leopoldina nas margens do rio Araguaia. Destinado às crianças dos povos indígenas que moravam nos arredores do rio – entre eles, dois subgrupos mëbêngôkre, os Gorotire e os Kayapó, além dos Xavante, Karajá,

⁴⁸ Em tempos recentes algumas subdivisões mëbêngôkre começaram a fazer revisões da ortografia elaborada e disseminada, por meio de textos bíblicos, pela SIL, como é o caso dos Mëtyktire. De acordo com Lea (2012a, p.430), eles ainda não escolheram uma versão definitiva. Os Kayapó no sul do Pará, cujas aldeias são vinculadas à Associação Floresta Protegida (AFP), também iniciaram um trabalho de discussão da escrita alfabética de palavras na língua indígena. As reflexões estão em processo de construção, ocorrendo durante as atividades do curso de formação complementar de professores mëbêngôkre organizado pela AFP desde 2012.

Tapirapé, Guajajara e Pivoca (Karasch, 1992, p.406)⁴⁹ –, o colégio tinha em sua proposta pedagógica o ensino da fala e da escrita do português, visando aos serviços futuros de traduções, e a matemática, assim como as imprescindíveis aulas de catequese. Havia também práticas específicas, como os treinos e as orientações para formar bons navegadores, destinados aos meninos que deveriam aprender a guiar e a fazer a manutenção nas embarcações estrangeiras; para as meninas, havia o ensino de atividades domésticas dos brancos, como cozinhar, costurar, fiar e tecer algodão (Marin, 2009, p.156). Tentativas de instruir os indígenas na criação de gado também foram desenvolvidas, quando se percebeu que as outras atividades práticas não estavam surtindo os resultados esperados, ação do mesmo modo frustrante para os responsáveis pelas instruções. Na avaliação de pessoas que passavam pelo colégio, as crianças aprendiam a falar o português, mas ler e escrever eram atividades reconhecidas como insatisfatórias, uma vez que eram tarefas que não despertavam o interesse dos alunos (Marin, 2009, p. 159). Não há menções ao ensino da escrita das línguas indígenas como atividade corrente no local.

O colégio, no mais, repetiu a história de horrores que ronda a instituição escolar, quando destinada aos povos indígenas, desde o início da invasão europeia e até tempos recentes, contando com roubos de crianças para compor o quadro de alunos e outras tantas ações bárbaras e perversas. Por sorte, ele não teve uma duração tão longa, sendo fechado menos de duas décadas depois de inaugurado, por falta de público e pelo que era reconhecido por administradores como ineficiência. Se os roubos de crianças aconteciam, as fugas eram as respostas. As meninas, com menos sorte, costumavam sair do colégio devido a gestações forçadas que lhes rendiam casamentos mal arranjados. Muitas crianças morriam em virtude das doenças transmitidas nesses espaços (Marin, 2009).

Mas o Colégio Isabel não foi único que contou com a presença de crianças mēbêngôkre, segundo notícias em tempos longínquos. Algumas décadas depois do que, provavelmente, tenha sido a primeira descoberta, para alguns Mēbêngôkre, do que seria uma escola, o missionário dominicano francês Gil Vilanova realizou visitas aos Irããmrajre por três vezes, a última delas na companhia do explorador Henri Coudreau, em 1897, que documentou a viagem (Turner, 1966, p. 48). As visitas resultaram na

⁴⁹ Tanto Turner (1992, p. 314) quanto Fisher (2000, p. 201) reconhecem os nomeados “Kayapó”, frequentadores do colégio, como sendo os Irããmrajre (Kayapó do Pau d’Arco), subgrupo mēbêngôkre que foi extinto. Segundo Turner (1992), os Irããmrajre procederam amigavelmente na direção dos missionários, num período pouco anterior à fundação do colégio, como uma ação decorrente das investidas bélicas do Xikrin-Kayapó que agiam, muitas vezes, nos ataques em aliança com os Karajá.

fundação de uma missão junto com o colégio de Santa Maria Velha, local onde se formou a vila de Conceição do Araguaia (Turner, 1992, p. 315). Não encontrei, entretanto, informações que confirmem a presença de outros subgrupos mēbêngôkre nesse colégio nem relatos sobre os conteúdos que eram nele ensinados. As escassas informações ajudam a entender que os contatos dos Mēbêngôkre foram variáveis nos primeiros esforços de escolarização por parte dos estrangeiros – experiências que se mantêm distintas até os dias de hoje, por outros motivos, claro, e que propiciam interações e apropriações igualmente diversas da instituição escolar, o que torna as comparações entre os subgrupos, por vezes, mais interessantes.

No que diz respeito aos Xikrin, somente num período já avançado do século XX que ocorreu a participação deles, com maior intensidade, em escolas, mesmo que tenham mantido contatos anteriores com os missionários. Inclusive, é preciso dizer que os Xikrin do Bacajá foram apresentados à escola pela FUNAI, não por missionários, como ocorreu com alguns outros subgrupos mēbêngôkre. Esse episódio, que será comentado adiante, pode ser uma pista para compreender as preferências xikrin pelo ensino do português na sala de aula – não apenas da língua, mas também das coisas dos *kubẽ* em geral.

Continuando pelos registros que indicam as investidas dos missionários, Vidal (1977, p.33) menciona que, nos anos 1950, o filho de uma liderança dos Xikrin do Cateté fez contato com missionários no Posto Las Casas, após um desentendimento em sua aldeia. No local, já moravam alguns Gorotire dissidentes. Os Xikrin não permaneceram muito tempo no posto, mas o evento deve ter facilitado a comunicação que se desenrolou posteriormente. Alguns anos depois, o frei Caron conduziu os Xikrin do Cateté ao reagrupamento na aldeia Pykatingrà, dando-lhes assistência material e sanitária. A antropóloga afirma que, quando de sua primeira visita à aldeia em 1969, os Xikrin não tinham passado por nenhuma forma de catequese, o que nos leva a entender que a participação do missionário católico e os contatos anteriores ao posto da missão restringiram-se ao assistencialismo, não almejando o ensino das letras. Outro missionário que esteve entre os Xikrin do Cateté nos anos 1960 foi o frei Protásio Frikel, que desenvolveu trabalhos de pesquisa, dando atenção à cultura material, sem preocupar-se com o ensino da escrita aos indígenas. A escola chegou por meio do órgão de governo oficial, a FUNAI, duas décadas depois (Silva da Costa, 2015).

Uma breve presença de missionárias da MICEB foi anotada por Giannini (1991, p. 167), que escreveu sobre o quanto ficou impressionada com o discurso dos indígenas sobre as duas mulheres que estiveram no Cateté entre 1987 e 1988. Os Xikrin, segundo a

antropóloga, falavam que não gostavam das missionárias, mas não as mandavam embora porque elas eram *wayanga* (pajé) e faziam muito feitiço. Quando tiveram de sair da aldeia por exigência da FUNAI, a explicação dos Xikrin foi que o *wayanga* deles era mais forte que elas, por isso, retiraram-se.

A convivência, que aparentemente desagradou aos Xikrin, foi a única notícia que encontrei sobre a permanência mais duradoura de missionários evangélicos na aldeia Cateté. Não há referência ao ensino da língua indígena escrita, atividade que deve ter ocorrido, já que o propósito do trabalho dessas pessoas é disseminar a leitura da Bíblia nas múltiplas línguas existentes no planeta. Entre os Xikrin do Bacajá, apenas nos anos 2000 missionárias evangélicas passaram a morar por um tempo com eles. Mas o que quero destacar no momento é que, entre os Xikrin das duas terras indígenas, há uma situação que difere da encontrada em outros Mëbêngôkre que viveram, e em alguns casos ainda vivem, com missionários evangélicos em suas aldeias por períodos extensos⁵⁰. Apesar da presença esporádica em suas aldeias dos disseminadores da escrita da língua indígena, jovens homens das Terras Indígenas do Cateté e Bacajá participam dos cursos oferecidos por missionários em São Félix do Xingu, onde aprendem a ler e escrever em kayapó. Em minhas estadias em campo, pude observar, em duas ocasiões, missionários estrangeiros pousarem com aviões na aldeia Mrôtidjãm para levarem jovens ao curso. A permanência do missionário que acompanhava o traslado, em ambas as situações, restringiu-se ao tempo suficiente para o embarque dos Xikrin, sendo que o distanciamento da aeronave não ultrapassou poucos passos, insuficientes para sair da pista de pouso.

Pelos relatos organizados por Fisher (1991), antes do contato oficial do SPI, os missionários não alcançaram os Xikrin do Bacajá, os indígenas que estabeleceram as aproximações. No período, as relações presenciais com os Xikrin do Cateté eram mais constantes e a assistência de missionários católicos em suas aldeias, provendo recursos materiais e de saúde, tornou-se um atrativo para os Xikrin do Bacajá, que iam até a aldeia dos “antigos” parentes com a finalidade de obter bens materiais (Fisher, 1991, p. 76). Algumas poucas viagens ao Posto Las Casas, onde estavam fixados os missionários, possivelmente ocorreram pelo mesmo motivo (Fisher, 1991, p. 82). Nesse contexto, os missionários podem ser entendidos como um entre os diversos *kubẽ* com os quais os Xikrin buscavam contatos para obter bens materiais, como armas de fogo e facões. Movimentos que visavam saques ou trocas com regionais, seringueiros, castanheiros,

⁵⁰ Fisher (2000, p. 13) faz a mesma anotação em um comparativo da presença de missionários entre os Kayapó e os Xikrin do Bacajá.

caçadores de pele de animais, entre outros, não eram incomuns nas relações xikrin. Esses eventos esporádicos de cordialidade e hostilidade foram se intensificando na medida em que as necessidades dos Xikrin por objetos dos *kubê* aumentavam.

Nas análises elaboradas por Fisher (Fisher, 1991) sobre a pacificação, os Xikrin aceitaram abandonar o modo de vida deles, trocando a mobilidade pela fixação numa aldeia, por conta da dependência que foram desenvolvendo pelos bens materiais dos brancos. Reflexão semelhante aparece em outros estudos com os Mëbêngôkre (Bamberger, 1979; Turner, 1992; Verswijver, 1992; Lea, 1986, Gordon, 2006). Ainda de acordo com Fisher (Fisher, 1991), o evento deve ser entendido pela perspectiva dos Xikrin, que traziam experiências de encontros pontuais com regionais, ajudando-os a decidir pela aceitação das regras do SPI. Eles sabiam que, para ter acesso aos bens manufaturados, teriam que modificar certos comportamentos, além de cumprir obediência aos oficiais do governo. Alguns dos compromissos assumidos foram: não serem mais bravos, não fazerem mais guerra, ficarem mansos (Fisher, 1991, p. 59). Provavelmente, os Xikrin não sabiam que as regras não seriam sempre as mesmas, exigindo frequentes readaptações às normas impostas, assim como desconheciam que o acesso aos objetos dos não indígenas era insuficiente e finito. A escrita, por exemplo, aparece tempos mais tarde como uma das mudanças que os Xikrin são compelidos a assumir para continuarem a viver segundo o acordo com os brancos, regra não anunciada quando da pacificação.

Sobre a presença missionária nas aldeias xikrin, Fisher (Fisher, 1991, p. 104) ainda comenta que, nos anos 1980, um padre católico da Prelazia do Xingu, sediada na cidade de Altamira, começou a visitar a terra. A razão principal para suas viagens foi compreendida pelo antropólogo como uma tentativa de conter a influência dos missionários evangélicos na área, já que eles tinham se estabelecido em outras aldeias mëbêngôkre. Na época, estando na cidade, os Xikrin iam visitar as moradias dos missionários católicos e evangélicos. Fisher (Fisher, 1991) ressalta diferenças nessas relações: enquanto os missionários católicos ofereciam presentes aos Xikrin, os evangélicos sabiam falar bem a língua indígena e distribuíaam panfletos em kayapó, que os Xikrin não sabiam ler. Sobre o fato, a impressão do antropólogo era a de que não estava havendo um processo de conversão religiosa entre os Xikrin, embora uma parte do vocabulário básico dessas religiões, não o seu conteúdo, ao menos aquele pretendido pelos religiosos, lhes fosse familiar, sendo empregado em seus discursos.

Em um levantamento sobre a situação das populações indígenas, a partir de uma ficha-questionário elaborada pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), o contexto xikrin foi relatado pelo padre Fuertes (1983), membro da missão católica da Prelazia do Xingu, em 1983, que registrou, entre outras informações, que as visitas dos missionários ocorriam três vezes por ano e duravam de 10 a 15 dias cada uma. As visitas, ainda segundo o mesmo documento, tinham como propósito marcar a presença da missão para criar amizade com os indígenas, incentivar que os missionários aprendessem a língua xikrin e estudassem a cultura e a mentalidade dos indígenas, visando a trabalhos futuros. Ressalto que o ensino das letras não foi elencado entre as intenções dos missionários, embora, alguns anos depois, o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) tenha feito uma rápida atuação na escola xikrin (Vidal, 1993, p. 5; Cohn, 2000, p.115). O questionário, ademais, não informa sobre a presença de missionários evangélicos no Bacajá.

Como no passado em que os Xikrin do Cateté serviram como ponte de acesso aos *kubẽ* missionários, é de lá a origem do primeiro indígena que conhecia as práticas dos cultos e se alojou na aldeia Bacajá. Ele chegou portando uma versão do Novo Testamento traduzida para o kayapó, disposto a casar-se, morar no Bacajá e organizar cultos semanais na aldeia (Cohn, 2001b, p. 11). Ainda que permaneça morando no Bacajá até os dias de hoje, suas intenções como disseminador do ritual dos evangélicos não gerou efeitos duradouros, e não há menções a tentativas de ensino da leitura e escrita da língua indígena. No final da década de 1990, um missionário da MICEB visitou a aldeia Bacajá, estimulando jovens xikrin a começar a frequentar cursos em São Félix do Xingu (Cohn, 2001b, p.12). Seria interessante se houvesse documentação sobre o processo de alfabetização realizado pelos missionários durante esses cursos ou mesmo em seus trabalhos nas aldeias – informações que não encontrei e situações que não presenciei. De qualquer maneira, integrar o grupo dos Mëbêngôkre que se dispunham a conviver durante dias sob orientação dos missionários constituiu a primeira experiência significativa que alguns jovens xikrin tiveram com a tentativa de aprendizagem da escrita da língua indígena, no caso, o kayapó.

Devo esclarecer que os Xikrin não fazem objeções ao fato de a língua indígena escrita que aprendem com os missionários ter sido elaborada entre os Kayapó, para depois ser transmitida a eles. Há o reconhecimento dessa grafia como escrita xikrin, e é dessa

forma que usarei no texto⁵¹. É curioso notar que as línguas indígenas faladas são apreciadas de outra maneira, uma vez que afirmam que *kayapó e xikrin são parecidos, mas diferentes* (Tàkàk Jakare Xikrin). Em falas que querem marcar distinções, é comum que recorram a particularidades linguísticas, mostrando como algumas pronúncias e alguns termos específicos não são de uso comum. Essa diferenciação tem relevância quando se reconhece que a língua é um elemento essencial na identificação de iguais, de parentes, e a não correspondência de falas cria possibilidades de alternâncias de classificações, que podem priorizar semelhanças ou diferenças, dependendo da intenção do orador. O grafismo e o papel diluem as particularidades linguísticas, o que possibilita questionar as equivalências entre o que é escrito e o que é falado. A sugestão da existência de um distanciamento entre a grafia da língua indígena e a fala é potencializada quando se sabe que os materiais escritos limitam-se a trechos da Bíblia e a cartilhas de alfabetização utilizadas nas escolas. Ambos os tipos de produções textuais não trazem narrativas que condizem com os conteúdos nem com o modo de falar xikrin. O distanciamento, entretanto, não se limita às observações sobre os conteúdos dos livros na língua indígena, mas é acentuado quando se questiona o que os Xikrin estão compreendendo ao afirmarem que essa é a sua língua escrita – nesse ponto, não se deve perder a dimensão da escrita como produtora de materialidades que podem assumir sentidos que não se resumem aos interpretados nas letras (Andrello, 2010 e Hugh-Jones, 2010).

A escrita é um modo de expressão da alteridade que utiliza de certos instrumentos para produzir marcas e criar imagens que os *kubẽ* dizem ser suas palavras, normalmente agrupadas de uma maneira que escapa à compreensão xikrin. Apesar disso, eles expressam, por um lado, a vontade de que as crianças e jovens aprendam na escola a fazer seus nomes e documentos, o que envolve conhecimentos sobre os grafismos dos *kubẽ*, para escrever o português e o xikrin. Por outro, explicam que aprender a fazer o grafismo e emitir a sua pronúncia não é saber os significados das palavras, como comentei em outro trabalho (Beltrame, 2013). Os significados, que permitem a comunicação entre as pessoas, não são inerentes aos grafismos, nem podem ser desvendados ao se aprender os desenhos e sons, nem mesmo são ensinados pelos professores na escola. Como explicam, a validação do entendimento do que é escrito é feita por um Xikrin mais velho que já

⁵¹ Alguns professores xikrin começaram um movimento de querer fazer uma grafia diferente da que é ensinada nos cursos em São Félix do Xingu (Mantovanelli, 2016b, p.19). Retomo essa observação adiante e esclarece o meu posicionamento anunciado aqui.

aprendeu. Por conta disso, sugiro que as grafias, independentemente da língua com a qual se identificam, são dos *kubẽ*, a materialidade escrita é do outro, mas os significados, expressos em falas, são dos Xikrin. Como isso, é impossível que as grafias – e os *kubẽ* que as produzem – ensinem conteúdos às crianças, função reservada aos Xikrin. Não poderia deixar de notar que há uma diferença de domínio de falas, já que a língua portuguesa nunca cessa de exibir novidades aos Xikrin, mesmo a seus maiores conhecedores, o que exige empenho diverso para controlar os significados.

Para expor melhor o que quero sugerir, é necessário introduzir elementos que ajudam a compor minhas ideias. Assim, prosseguindo com as experimentações xikrin de aprendizagem da escrita da língua indígena e com seus inventores religiosos, no texto de Cohn (2000, p. 118), há uma passagem rápida sobre as visitas que um missionário da SIL começou a empreender na aldeia em 1998, a fim de auxiliar os professores *kubẽ* na elaboração de material de alfabetização em língua indígena. A data coincide com a visita do missionário da MICEB, comentada pela mesma antropóloga em outro texto (Cohn, 2001b, p.12) e à qual me referi anteriormente, cujo resultado foi a ida de jovens xikrin para o curso em São Félix do Xingu. Esses eventos, provavelmente, guardam relações e indicam tentativas mais determinadas por parte dos missionários evangélicos de aterrarse entre os Xikrin.

É ainda nos trabalhos de Cohn (2000, p. 115) que há a informação de que a escola na aldeia Bacajá esteve por dois anos a cargo do CIMI, que contratou duas professoras para os trabalhos. Pelo relatório de Lux Vidal (1993), as professoras foram contratadas em 1993. Não obtive mais informações sobre o trabalho, nem com os Xikrin nem em conversas com membros do CIMI de Altamira. Ouvi apenas falas rápidas de alguns professores *kubẽ* que trabalhavam entre os Xikrin e confirmaram o histórico de gestão das escolas, indicando a atuação dessa instituição religiosa. O que pode justificar a ausência de relatos sobre a participação do CIMI, da perspectiva xikrin, é que, muito provavelmente, as missionárias não sabiam falar a língua indígena, característica marcante da distinção do *kubẽ* missionário. Como decorrência, elas não deviam ensinar a escrita da língua indígena na escola, mas apenas o português, como faziam os professores contratados pela FUNAI.

É no ano 2000 que os propósitos dos missionários evangélicos se consolidam, com a instalação de missionárias da igreja batista na aldeia Bacajá. Nesse momento, a TI Trincheira-Bacajá contava com duas aldeias, Bacajá e Potikrô; as ações que comentarei

na sequência se referem à primeira delas⁵². Em conversa, alguns Xikrin afirmaram que foram duas as missionárias que trabalharam na aldeia, Dirce e Everli, mas apenas Dirce é lembrada por todos como a pessoa que ensinou a escrita da língua indígena. Nas poucas menções feitas a Everli, os Xikrin explicam que ela ficou menos tempo, pois foi morar com outros indígenas, que indicaram ser os Wai-Wai. Por esse motivo, no texto, vou tratar apenas da presença da missionária que ganhou espaço nas falas xikrin, seguindo suas explicações e ênfases quando tratam do assunto.

Em informação retirada de uma revista missionária⁵³ consta que Dirce começou a trabalhar com os Kararaô em 1997, e depois foi para o Bacajá. Os materiais que ela utilizava em seu trabalho de catequização eram o Novo Testamento e o Hinário, elaborados pela MICEB. O caso Xikrin é, assim, mais um exemplo que mostra como as organizações missionárias atuantes em áreas indígenas estão interligadas, principalmente no que se refere aos cursos que dão suportes linguísticos aos missionários e àqueles que visam ao aprendizado da leitura da Bíblia pelos indígenas⁵⁴. Como consequência da associação entre diferentes organizações, os materiais escritos em língua kayapó são sempre os dois citados e os subgrupos mēbêngôkre aprendem a mesma grafia, o que, por seu turno, não impede que algumas pequenas variações gráficas se façam presentes entre eles, como comentarei adiante.

De acordo com relatos dos Xikrin, a SEMED chegou a contratar Dirce por um tempo como professora, mas não sei se o período corresponde ao período total em que ela permaneceu na aldeia, finalizado em 2008, quando, por conta de um desentendimento com a FUNAI, teve que se retirar. Na ocasião, ela nunca chegou a trabalhar sozinha, tendo sempre a presença de outros professores *kubê* contratados pela Secretaria Municipal de Educação. Alguns dos professores não indígenas, inclusive, gostam de comentar que

⁵² A aldeia Potikrô também aceitou a presença de uma missionária, chamada Terezinha, que *de manhã dava aula e à tarde ensinava a falar de Deus* (Ngrenhkàràti Xikrin). A missionária foi enviada pelos padres católicos e permaneceu alguns meses no trabalho. Não sei definir o ano, contudo, pelos relatos xikrin, Terezinha foi a segunda professora da escola, inaugurada no final da década de 1990. Quem a precedeu foi um professor contratado por uma madeireira, que, da mesma maneira, havia ficado pouco tempo na aldeia.

⁵³ Revista Visão Missionária, nº 3, ano 2000, consultada em versão digitalizada. Disponível em: <https://archive.org/details/visaomissionaria7832unia>. Acesso em: 11 jun. 2018.

⁵⁴ Bolletín (2013b, p.200) conta que em 2011 havia uma casa nova na aldeia Mrôtidjãm, alocada fora do círculo que conforma o pátio da aldeia. Ela havia sido construída para receber uma missionária dos Estados Unidos. A missionária visitou a aldeia durante alguns dias e acabou sendo expulsa pela FUNAI. Com a sua retirada, a casa foi ocupada por um casal xikrin e seus filhos. O casal participou de cursos com missionários, organizados pela MEIB no Maranhão, e o homem se apresentava como um missionário, o único entre os Xikrin. Como ele não trabalhou com o ensino da língua indígena nas aldeias, embora tenha mostrado interesse para tanto, deixo a referência do artigo de Bolletín (2013b) para maiores informações sobre as suas práticas e as suas ideias sobre o que é ser um Xikrin missionário.

aprenderam a escrever xikrin com a missionária e demonstram o aprendizado com produções de alfabeto na língua indígena para enfeitar as paredes da sala de aula. A dúvida sobre a contratação da missionária pela SEMED, contudo, é reforçada pelas descrições que os Xikrin fazem das atividades desenvolvidas por ela, designadas como sendo aulas à noite para os que não eram mais crianças, de estudos da língua indígena, português e matemática. Nos finais de semana, o ensino se dirigia para as *coisas da igreja*. Essa descrição, é necessário esclarecer, pode corresponder apenas a um período de sua estadia por lá, porque alguns lembram de ter estudado com Dirce quando ainda eram crianças.

Apesar das dúvidas, o que é relevante comentar sobre ela é o reconhecimento que os Xikrin fazem de seu trabalho, que Beptô, jovem que foi professor na aldeia Ràpkô, explicou-me como sendo dois, de missionária e de professora. Eles fazem a diferenciação e marcam suas falas com comentários que se restringem à atuação dela como professora. Os elogios expressos pelos Xikrin dirigem-se aos ensinamentos oferecidos na escola, não aos cultos ou a qualquer outra coisa relacionada às práticas de catequização. Para ser mais exata, nenhum Xikrin mencionou as atividades de culto realizadas por Dirce, ao menos não em nossas conversas.

No sentido oposto do que é mobilizado pelas memórias xikrin, a missionária apresentou planos audaciosos para seus trabalhos com os Xikrin, registrados em notícia publicada num blog evangélico⁵⁵. Na matéria, há uma lista de metas que propunha como ação para a TI Trincheira-Bacajá, tais como: ter missionários atuando no que já eram então as quatro aldeias xikrin (Pyakjakà, Potikrô, Bacajá e Mrôtidjãm), construir uma casa na aldeia Bacajá para sediar os missionários, aumentar o número de congregações e de líderes e construir uma casa de oração na aldeia Bacajá. Nenhuma dessas ambições foi alcançada; com o término de sua presença, nenhum outro missionário morou com os Xikrin.

A recuperação dos trabalhos de Dirce, em detrimento do de outros professores *kubê*, justifica-se pelo fato de que sua passagem marcou a geração dos jovens que atualmente são professores nas aldeias, indicando-a como iniciadora das instruções da escrita em língua indígena. Ela é reconhecida pelos professores xikrin e demais jovens da mesma faixa etária como a melhor professora que já trabalhou no Bacajá. O motivo de tal qualificação se liga ao fato de que ela não abandonava a aldeia em meio aos períodos

⁵⁵ Disponível em: https://ubeblogs.blogspot.com/2009/09/missoes-na-tribo-kaiapo-altamira-para_309.html. Acesso em: 11 jun. 2018.

de aula, deixando os indígenas sem as atividades escolares, comportamento comum entre os demais professores não indígenas, segundo os Xikrin. Além disso, é salientado o conhecimento que ela tinha da língua indígena; também afirmam que, com sua presença, não foi mais necessário sair da aldeia para aprender a escrever e ler na língua indígena, ainda que as viagens para São Félix do Xingu não tenham cessado, inclusive com o incentivo da própria missionária e professora.

Alguns dos homens que formaram a primeira turma da escola na aldeia Bacajá comentam que uma professora branca vinculada à FUNAI, Geni, levou para a sala de aula as cartilhas de alfabetização na língua kayapó⁵⁶. Com esse material, aprenderam a escrever na *língua do índio*. Esse evento é anterior à saída de jovens xikrin para São Félix do Xingu, o que indica um aprendizado da grafia da língua indígena anterior à visita do missionário evangélico da MICEB ao Bacajá. No entanto, é muito difícil imaginar o uso dos materiais por professores que não sabiam falar a língua local. As cartilhas podem ser encontradas até hoje em escolas de algumas aldeias, mas em nenhum momento as observei sendo utilizadas nas aulas. Aliás, não presenciei nenhuma aula de ensino da língua indígena durante meus trabalhos de campo, mesmo tendo me dedicado uma parte relevante da atividade ao acompanhamento das práticas escolares. O que vivenciei com os professores indígenas foram conversas em que me relataram inseguranças ao ensinar a escrita da língua indígena, por não saberem a grafia correta. Apesar de todos os esforços dos missionários durante as últimas décadas, é um tipo de conhecimento ainda pouco difundido entre os Xikrin, que não contam com muitos especialistas no conhecimento sobre grafia estrangeira.

As menções sobre o aprendizado da escrita da língua indígena com as cartilhas, no curso em São Félix do Xingu, e com a missionária na aldeia revelam falas de categorias de idade diferentes, portanto, de fases distintas da escola. Embora os homens adultos comentem que aprenderam a escrever na *língua do índio*, nenhum deles faz uso desses conhecimentos; saber o quanto cada um domina a técnica me é inacessível. Entre os

⁵⁶ É um conjunto de três cartilhas intituladas *Me Banhō Pi'ôk* elaboradas a partir do Seminário de Educação Indígena, promovido pela FUNAI, SIL e MICEB, no Posto Indígena Gorotire, em 1975, conforme as explicações no prefácio dos livretos. Uma das professoras contratadas pela FUNAI nos primeiros anos da escola no Bacajá, Diva, explicou que ela e Geni, outra professora, intercalavam as atividades de aula entre os Xikrin e os Kayapó, na TI Baú. Nesse período, ambos eram assistidos pela sede do órgão indigenista localizada em Altamira, assim como os Kayapó de outras Terras. No trânsito das professoras, as cartilhas dos missionários chegaram aos Xikrin. Vale ainda dizer que as duas mulheres continuam como funcionárias da FUNAI-Coordenação Regional Centro-Leste do Pará, embora tenham deixado as salas de aula há tempos.

jovens xikrin, que colocam em prática a técnica da escrita, há diferenças de grafias⁵⁷ que podem ser compreendidas como resultado das experiências que cada um teve com seu aprendizado. Silva e Salanova (2001, p.333) assinalam que os missionários fizeram modificações menores no sistema ortográfico da língua kayapó no decorrer de seus trabalhos, quando julgavam que as mudanças facilitariam a leitura. Essa informação pode ajudar a entender as pequenas diferenças que aparecem entre os conhecimentos de uma pessoa e outra sobre as grafias.

No final de 2016, uma oficina foi organizada para os professores indígenas na aldeia Mrôtidjãm, com o objetivo de discutir a escrita da língua xikrin. Depois que começaram a trabalhar como professores, a partir de 2013, os jovens se depararam com o dilema, ao menos teórico, de terem de ensinar crianças a escrever na língua indígena, uma demanda das lideranças e dos mais velhos das aldeias, que afirmam que, na escola, devem ser ensinadas as duas línguas, português e xikrin, ao mesmo tempo. Se cada professor faz a escrita de um jeito, as crianças vão aprender formas gráficas não coincidentes, sem respeitar uma padronização, o que não parece ser adequado para os Xikrin que, agora, têm a responsabilidade de transmissão dos conhecimentos em um espaço coletivo.

Contudo, o fato de os jovens escreverem – em outras situações que não aquelas da escola – as mesmas palavras utilizando diferentes letras não é um incômodo aos Xikrin, configurando-se, ao invés disso, como mais um elemento que é acionado em situações de disputas políticas que marcam as aldeias e os desejos dos jovens de trilharem o caminho que pode levar à posição de liderança⁵⁸. Ter o seu jeito particular de escrever colocado no papel por um *kubẽ* é algo prestigioso para os jovens. As correções, discussões e

⁵⁷ As diferenças de grafias correspondem, principalmente, aos usos de letras diversas para representar determinados sons da fala indígena. A palavra bonito/bom, por exemplo, é escrita *mex*, *mej* ou *mei*, a depender do Xikrin que a escreve. O registro de um ou outro jeito de grafia é variável por conta das experiências individuais de aprendizagem e porque não há uma regularidade de escrita entre os proponentes da prática, que, em alguns casos, inseriram mudanças ao longo do tempo, mas que, além disso, nem sempre são os mesmos.

⁵⁸ Concordo com Bolletín (2013b, p. 208) quando afirma que a função dos homens jovens organizadores dos cultos nas aldeias é temporária, visando acumular conhecimentos dos brancos para articularem questões políticas internas. Amplio o argumento para o trabalho dos professores indígenas. Estes ainda se encontram em número reduzido e com atuação recente, mas as falas sobre tal função são carregadas de intenções que mostram a preocupação com a formação contínua de outros jovens para assumir o posto no lugar dos atuais professores. A ideia de transição é essencial para compreender o referido trabalho entre os Xikrin, assim como é para compreender o uso que fazem da escrita. Também destaco Turner (1993, p. 85-86) que fez a mesma observação para a manipulação de câmeras de vídeo, e o conhecimento de edição dessas imagens, por parte do Kayapó, no que diz respeito ao prestígio que concedem e às possibilidades de seus concededores assumirem, num futuro, posições de liderança. Retomarei as informações em outro lugar para pensar sobre os usos de técnicas e instrumentos estrangeiros como forma de construir um caminho para a chefia.

disputas – para mostrar-se para o outro como o verdadeiro conhecedor da grafia – são recorrentes. Essa configuração se formou durante o tempo em que os jovens tinham que criar relações diádicas com os *kubẽ* para aprenderem o conhecimento da escrita, seja indo para São Félix do Xingu⁵⁹, seja trabalhando com a missionária na aldeia. Nesse período, eles apenas ajudavam os professores não indígenas em algumas aulas, como tradutores das explicações dos brancos, não com o papel de ensinar a escrita xikrin. Os professores não indígenas também pouco conheciam da língua indígena, oral e escrita, para executarem tal função.

A situação começou a mudar quando os Xikrin assumiram os postos de professores e passaram a ser os responsáveis por ensinar a grafia específica para as crianças nas salas de aula, a partir de 2013. O novo cenário não minimiza as disputas entre os jovens nos momentos em que são requisitados para ajudarem os *kubẽ*, mas traz novas questões, já que o aprendizado dos mais novos é feito sem a participação direta da alteridade e sem restrições, abrangendo todas as crianças da aldeia. A situação expõe diferenças entre conhecimentos que são considerados comuns, acessíveis a todos, e conhecimentos de especialistas. A escrita da língua indígena, ao ser ensinada por um Xikrin para todas as crianças na escola, começa a se tornar um conhecimento comum, assim, as diferenças de formulações precisam ser ajustadas. Até onde pude acompanhar, o assunto ainda está em aberto para os Xikrin e as soluções decorrentes da mudança de cenário precisam ser investigadas no decorrer do tempo.

O encontro para fazer a revisão da grafia da língua indígena, que comentei há pouco, foi o primeiro que contou com a presença de um linguista, Lucivaldo Silva da Costa, que desenvolve trabalhos com os Xikrin do Cateté e algumas aldeias kayapó. Ele pôde conduzir as atividades e fazer orientações e esclarecimentos existentes sobre a escrita e sobre as possibilidades de criação de registros alternativos, mais condizentes às expectativas xikrin no que diz respeito aos usos que querem fazer da língua escrita. Não acompanhei o evento, porém, em conversas posteriores com os professores xikrin, eles narraram as dificuldades de fazerem acordos de alterações no modo de escrita da língua indígena, o que exige renunciar aos padrões ensinados pelos missionários, dificuldade recorrente em outros contextos indígenas (Franchetto, 2012).

Para ajudar a entender os dilemas e as resistências xikrin em alterar algo que foi aprendido com os missionários, é preciso lembrar que o conjunto de seus conhecimentos

⁵⁹ O número de jovens xikrin participantes dos cursos é pequeno, não devendo ultrapassar quatro ou cinco, pois essa é a quantidade máxima de pessoas acomodadas nas aeronaves que pousam em suas aldeias.

tem origem na alteridade, foi adquirido de outros seres e chegou pronto para eles. Esse processo é fundante e indispensável para o modo de vida *mëbêngôkre*, guardando um caráter incessante que perdura até os dias de hoje, como bem demonstrado e salientado em trabalhos como os de Coelho de Souza (2002), Gordon (2006) e Cohn (2005a). Lea (1986, p. 109) já havia chamado a atenção para o fato, ao explicar que o pajé não é “simplesmente alguém que cura ou causa doenças, mas o responsável pela introdução de inovações dentro da sociedade, sempre vindas de fora e já prontas”. O princípio da relação de aprendizagem com a alteridade para os *Mëbêngôkre* seria o de cópia, não de inovação (Fisher, 1991, p. 281), como visto em outros casos etnográficos (Fausto, 2006, p. 29).

Verswijver (1992, p. 146) observa que os *Mëkrãgnôti* faziam algumas alterações em adornos corporais copiados de outras etnias indígenas a fim de conferir-lhes um “estilo *kayapó*”, partindo da ideia de que existe alguns traços e modos de arranjar a apresentação dos adornos que sejam típicos dos *Kayapó*. A partir dessa análise, os conhecimentos não são apenas copiados dos outros e inseridos em suas relações, mas podem ser modificados para se ajustar a um padrão “pré-existente”. Faço a ressalva de que o mesmo autor também argumenta no sentido de os *Mëkrãgnôti* adotarem muitos itens dos não *Kayapó* sem que façam qualquer tipo de alteração na sua produção, mesmo quando as técnicas se assemelham às suas (Verswijver, 1992, p.146). De modo similar, no que concerne à sugestão de inovações *mëbêngôkre*, Cohn (2005a, p. 110) considera que, entre os *Xikrin* do *Bacajá*, músicas e danças que compõem rituais não são apenas capturadas de alteridades, mas também podem ser compostas e inventadas. Ela apresenta de maneira mais desenvolvida o argumento de que os rituais são criados a cada nova execução, não produzindo uma noção de cópia. Baseando-se no trabalho de Verswijver, a antropóloga aponta a criação pessoal como uma das modalidades de aquisição de novos adornos (Verswijver, 1992, p.90). Em ambas as discussões dos autores, trata-se de elementos que foram capturados e transformados em *mëbêngôkre kukradjà*, a não ser no caso de músicas, que, se bem entendi, como Cohn sugere, podem ser compostas sem guardar correspondência com nenhuma outra produção musical anterior. Lea (1986, p. 271) diz que uma fase inicial da cerimônia do milho é uma das poucas ocasiões em que as pessoas inventam cantos. O que discuto aqui é um elemento – a escrita – que foi capturado pelos *Xikrin* e se mantém como *kubê kukradjà*, por este motivo não está sujeita às alterações *xikrin*, como os outros exemplos mencionados indicam. Preservar a técnica da escrita como algo originário do outro seria o que, justamente, garante o interesse por ela.

Assim sendo, o fato de a língua escrita indígena ter chegado pronta com os missionários e ter uma origem entre os Kayapó não é uma questão que preocupa os Xikrin. É dessa maneira que conhecimentos são, em geral, adquiridos, desde sempre. Os grafismos dos *kubẽ* não perderam seu caráter de alteridade entre os Xikrin; sendo um conhecimento do outro, quem sabe algo sobre suas formas é o outro. A confusão é instaurada quando diferentes *kubẽ* começam a denominar determinadas grafias como erradas ou corretas, querendo que suas definições tenham uso generalizado entre os que empregam a escrita. A quem ouvir? Veja que a situação é bem diferente de quando os jovens buscam por pequenas divergências de uso de letras para acionar disputas internas. No segundo caso, a mobilização parte dos próprios Xikrin, que se valem de estratégias para mostrar que são mais conhecedores da grafia do outro, conhecimento muito valorizado nos tempos atuais, além de serem contextos que dão oportunidade aos jovens expressarem suas relações pessoais com os *kubẽ*, pois são elas que aceitam as variações gráficas. A língua indígena abre, pois, uma brecha de manipulação que não existe na grafia do português.

Silva e Salanova (2001, p.347) esclarecem que a noção de exterioridade concedida à escrita da língua indígena também é observada nos Kayapó, pelo menos do ponto de vista dos estudiosos, não sendo possível saber se essa é a percepção dos próprios indígenas. O que argumentam é que os missionários não se preocuparam em fazer uma construção colaborativa e dialógica para definir a grafia da língua, não contando com intervenções e opiniões dos indígenas. Dessa maneira, o alfabeto e a grafia das palavras que os missionários dizem ser Kayapó também foram entregues prontos a eles. Tal apreciação é interessante por conter uma outra dimensão do que seria a “exterioridade” da escrita de uma língua indígena. Ela carrega a possibilidade de apropriação de grafias dos *kubẽ* pelos Kayapó, transformando-as em um elemento que poderia compor seus saberes, caso elaborado em conjunto com eles. O que discuto é que a escolha xikrin aponta para outra direção, a de manter a escrita como algo da alteridade, algo pensado e construído pelo outro. A prática xikrin não questiona, no sentido de criticar ou invalidar, o conhecimento do outro, mas mostra uma preocupação em aprender sobre diversos conhecimentos estrangeiros e transmiti-los entre os seus.

Dito isso, aponto uma ressalva que, num primeiro momento, pode parecer contraditória ao que afirmei até aqui, mas tentarei justificá-la no sentido inverso. Entre os professores xikrin, começou um movimento, um pouco difuso e incipiente, de querer fazer alterações na grafia ensinada pelos missionários com a justificativa de que almejam

uma grafia xikrin diferente da criada para os Kayapó, como registrado no trabalho de Mantovanelli (2016b, p. 19). O novo discurso de alguns jovens professores é resultado dos cursos de formação organizados durante um curto período de tempo, há alguns anos, dentro do PBA-CI, e das discussões sobre o Projeto Político Pedagógico de suas escolas, as quais ajudei a organizar. No entanto, como acabei de comentar, fazer alterações é um árduo trabalho, que, até o momento, não teve resultados, permanecendo no campo discursivo dos jovens que se veem com a obrigação de ensinar a língua indígena escrita nas escolas, com todos os desafios que a tarefa lhes impõe. Por permanecer circunscrito a esse grupo bem específico de pessoas, o desejo de oficialização de uma grafia xikrin diferente da usada hoje – não sei dizer o quão diferente e por quais questionamentos se distanciariam – pode ser melhor entendido quando pensado dentro do campo de disputas internas em que a escrita se insere, entre os jovens homens, aos quais aludi antes, e entre os mais novos e os mais velhos. As questões que envolvem rivalidades serão apresentadas nas próximas seções, por enquanto, deixo apenas, como um pano de fundo, uma sinalização para o leitor, em razão da recente demanda por alteração da ortografia da língua indígena que começou a ser pronunciada por alguns.

Em minha avaliação, existe uma aceitação geral da grafia apresentada pelos missionários, pelos motivos que acabei de anunciar. Faço o alerta de que essas, e tantas outras questões, devem ser sempre entendidas nas suas possibilidades de mudança, o que, volto a dizer, ainda não ocorreu para a escrita da língua indígena. A grafia ensinada nos cursos dos missionários continua sendo reconhecida como a língua escrita xikrin para a grande maioria dos indígenas⁶⁰. Talvez a mudança nem se concretize de maneira generalizada, se se entende o caso dentro do campo de rivalidades internas entre os homens, como assim sugiro, pois buscar alternativas nas grafias de palavras tem uma produtividade para tal dinâmica, a qual pode ser compreendida, ademais, como uma forma de apropriação da escola e dos conhecimentos levados por ela. Não se deve esquecer que já existem algumas pequenas variações de escrita circulando entre os jovens, resultado de suas diversas experiências com o aprendizado da técnica. A aceitação ou

⁶⁰ A fala registrada de um professor indígena no ano de 2012 ilustra a situação: *o magistério (indígena) só ensina as coisas dos kubẽ e o curso em São Félix (do Xingu) também ensina o xikrin* (Bepnhô Xikrin). Pelas outras conversas que venho tendo com os Xikrin, compreendo que “xikrin”, na menção, agrupa as grafias e as músicas na língua indígena, ensinadas pelos missionários e reproduzidas nas escolas e, as últimas, também nos cultos. Em suma, esses conhecimentos são reconhecidos como palavras xikrin no papel e não palavras kayapó, como venho apontando. A diferença entre esses povos, quando quer ser enfatizada, é identificada no campo da fala e não no da escrita, que, no limite, não é nem de um e de nem outro, mas da alteridade não indígena.

recusa de uma nova grafia seria, portanto, um propulsor de tudo isso, mas para tanto precisa ter a anuência somente de alguns.

Finalizada a ressalva, é interessante mencionar, ainda, que os linguistas que trabalham com os Kayapó (Silva e Salanova, 2001) chamam a atenção para o fato de os esforços dos missionários serem voltados para o ensino da leitura, em detrimento da escrita: afinal, o fundamental é a leitura das palavras de Deus, uma vez que a sua forma já está acabada e dada na Bíblia (Silva e Salanova, 2001, p.341). Isso indica que o modelo de ensino missionário não visa à produção textual na língua indígena, mas apenas a sua decodificação, implicando no aprendizado de habilidades bem específicas e demonstrando que a realização de registros no papel é algo menor⁶¹. Esse ponto ajuda a entender, por um lado, as “confusões” que os jovens apresentam ao tentar escrever palavras na língua indígena sem uma prática adequada e suficiente para aprender o código inventado pelos *kubẽ* e entregue a eles como sendo as suas falas no papel. Por outro, como disse anteriormente, não é possível desconsiderar a eficácia da manutenção das diferenças de registros como impulsionadora de disputas entre jovens homens nas relações com os *kubẽ*, bem como nas relações internas – dadas por meio do domínio dos conhecimentos do outro.

Ademais das dificuldades oriundas das práticas pedagógicas dos missionários, a meu ver, para os Xikrin, a escrita não é um conhecimento que precisa ser difundido em todo o grupo, basta que apenas alguns poucos homens jovens sejam seus conhecedores. Ter que ensinar a técnica na escola seria, então, um impasse para os professores indígenas que se aventuram na prática de transmitir os conhecimentos dos *kubẽ* e veem-se pressionados pelos mais velhos. A cobrança deles foi sintetizada no texto do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento elaborado no primeiro semestre de 2015, no qual trabalhei de maneira colaborativa com os Xikrin.⁶² Em uma das etapas do processo, em reunião apenas com os professores indígenas e com funcionários da SEMED de Altamira, foi definido que o PPP deixaria registrado que o ensino do português seria comum às escolas, mas que o ensino da escrita da língua indígena seria opcional e deliberado em

⁶¹ Neumann (2005, p.80), em pesquisa documental sobre os Guarani das reduções missioneiras dos séculos XVII e XVIII, localizadas na província do Paraguai, também assinala que os jesuítas estavam mais interessados no ensino da leitura do que da escrita, por motivos que diferem do apresentado pelos linguistas para os Kayapó: “Os jesuítas, investiram em uma pedagogia amparada na difusão da capacidade de leitura, e não obrigatoriamente na capacidade de escrita, procurando, dessa maneira, limitar e controlar usos indesejados à alfabetização”. Esse medo dos jesuítas se justificou posteriormente, como mostra o historiador, nas apropriações dos Guarani da escrita como instrumento de luta contra os invasores.

⁶² O PPP das escolas xikrin consiste em um único documento para todas as aldeias que, naquela ocasião, eram nove: Pykajakà, Kamòktikô, Krãnh, Potikrô, Kẽnkudjôï, Pytakô, Bakajá, Mrõtídjãm e Ràpkô.

cada aldeia. A escolha dos professores tentava suprir as inseguranças e o pouco domínio que a maioria deles têm em relação a produção da grafia da língua xikrin. O que eles questionavam era como poderiam ensinar algo que nem mesmo eles sabiam. O trecho teve de ser alterado em reunião posterior na aldeia Bacajá, que reuniu professores, lideranças e alguns velhos para a ratificação do PPP, pois estes últimos exigiram que a escrita xikrin fosse posta como obrigatória. A redação final ficou assim: “As crianças têm que aprender o português e o xikrin. Elas têm que aprender a falar e a escrever as duas línguas. O português é importante para comunicar com outros parentes indígenas e com os não indígenas. E a língua materna nós vamos usar na sala de aula e fora da sala de aula para aprender sobre a nossa cultura, a nossa realidade. As crianças sabem falar o xikrin mas não sabem escrever, então têm que aprender a escrever o nome, documentos e projetos. As duas línguas são importantes.”

Na convivência de indígenas com não indígenas, a língua dominante é sempre a desses últimos, logo, os primeiros são obrigados a aprender a se comunicar em um idioma que lhes é estrangeiro. Nos diferentes contextos, é importante notar os usos e as manipulações das diferentes línguas, quando a língua materna não foi extinta, nas suas manifestações como fala e escrita. Em que situações o português é usado? E a língua indígena? Quando uma ou outra língua é escolhida para ser escrita? Quem escolhe? São questões que interessam por ajudar a montar um cenário composto de palavras. Para os Xikrin, como ficou registrado no PPP de suas escolas, o português é restrito às relações de comunicação com os não Mëbêngôkre – os não indígenas e os indígenas que não os Kayapó e os Xikrin do Cateté –, já a língua xikrin é a forma possível de transmitir o que é reconhecido como as suas coisas e os seus saberes. Porém, há diversos conhecimentos *kubẽ* que também devem ser ensinados usando a língua indígena, pois precisa ser feito de maneira correta, como é o caso dos significados dos grafismos dos *kubẽ*, que, como venho argumentando, se referem tanto à escrita do português como à dos xikrin. As seleções e restrições nos usos das diferentes línguas foram observadas em outros casos etnográficos, como entre os povos de língua pano no Acre (Operação Anchieta, 1989, p.132).

Como se pode notar, dentro do conjunto de conhecimentos dos *kubẽ* que os professores xikrin precisam transmitir às crianças, a escrita da língua indígena é inserida e reconhecida como sendo importante. Ser ensinada na escola é mais um indicativo de seu caráter distintivo, sugerindo que não compõe o *mëbêngôkre kukradjà*, já que a escola é o espaço dos *kubẽ* na aldeia, onde os mais velhos, verdadeiros conhecedores da cultura, não estão. Outro indício dessa condição é o fato de os Xikrin não fazerem usos cotidianos

e espontâneos da escrita, somente nas atividades relacionadas à escola e às produções inventadas pelos *kubẽ* que eles expressam esse conhecimento. Os Xikrin não escrevem espontaneamente em nenhuma língua, com exceção de seus nomes pessoais, como fazem crianças e jovens. Portanto, é na relação com os *kubẽ* que a escrita, tanto do português quanto do xikrin, é efetivada. Os *kubẽ* trouxeram esse conhecimento, que é realizado com eles.

A escrita pode ser pensada como uma mediação que se coloca cada vez com mais intensidade no contato com a alteridade *kubẽ*. É nessas relações que os Xikrin têm compreendido que saber escrever na “própria língua” é responder a uma expectativa dos *kubẽ* em relação a suas existências como indígenas. As escritas são respostas aos *kubẽ* e executadas para que relações sejam mantidas. Os Xikrin sabem que, para mostrar seu jeito de viver, é preciso colocá-lo no papel em diferentes formatos, um deles sendo o escrito, mesmo que, posteriormente, apenas alguns raríssimos *kubẽ* e uns poucos Xikrin sejam capazes de decifrá-los. Nesses casos, são necessários os homens jovens preparados para executar tal tarefa. É preciso que as crianças estudem e os jovens se formem para desempenhar a função exigida pelos *kubẽ* de escrever na língua indígena, que foi inventada pelos *kubẽ*, apresentada como sendo indígena, e que se coloca como uma imposição para a manutenção da relação com os próprios *kubẽ*.

Com a intenção de fazer um rápido registro, visto que o assunto rende muitos debates no campo da educação escolar indígena, esclareço que a vontade expressa pelos Xikrin no PPP, isto é, ensinar a cultura na escola, é uma ideia imprecisa, não a vi sendo posta em prática. Tudo acaba convergindo para o aprendizado da escrita da língua indígena e, em alguns casos, como será discutido em outro capítulo, para o de sua fala. Entretanto, a vontade de ensinar, na escola, a história xikrin, a pintura corporal, a confecção de arcos, flechas, paneiros, maracás e esteiras também surge em alguns discursos. A conversa sobre essas atividades, quando o assunto é prolongado, acaba mostrando definições mais claras de como elas devem ser feitas. Por exemplo, eles dizem que na escola os estudantes vão aprender a fazer o desenho desses objetos, assim como os seus nomes em português e na língua indígena, depois, vão procurar o velho, lá fora, para aprender a fazê-los com os materiais apropriados. Ou, quando questionei se meninos e meninas aprenderiam a fazer pintura corporal na escola (a atividade é uma prática exclusivamente feminina), eles disseram que os meninos aprenderão os significados das pinturas com as mulheres, não aprenderão a pintar os corpos. Poderão, porém, aprender a fazê-las em desenhos no papel, como descrevi em outro lugar (Beltrame, 2013).

Em resumo, o que os Xikrin reconhecem como a cultura na escola está presente em algumas atividades do Programa Mais Educação, do governo federal⁶³, até onde pude tomar conhecimento. Há variações na forma como cada aldeia executa essas atividades, até porque nem todas são contempladas com o programa. Não presenciei nenhuma aula do Programa Mais Educação, somente ouvi comentários sobre o assunto. De todo modo, parece-me que há qualquer coisa que distancia as práticas escolares daquelas não escolares; em minha avaliação, o jeito de fazer dos *kubẽ* continua prevalecendo nesse local. Cito um trecho de um artigo de Marcela Coelho de Souza sobre o uso da palavra “cultura” pelos povos indígenas, o qual se acomoda ao que vejo para a questão no caso dos Xikrin:

Quando usam nossa palavra – ou alguma tradução engenhosa dela – eles estão produzindo um objeto que significa *sua relação conosco*, mas trata-se ainda da produção *deles*: o que eles devem estar fazendo – eles não têm alternativa – não é objetificar *sua* cultura (sem aspas) por meio de *nosso* conceito, mas sua relação conosco por meio do conceito *deles* – quero dizer, por meio de sua própria compreensão do que constitui criatividade, agência, subjetividade... (2010, p. 112)

Frequentar a escola serve para fazer como os *kubẽ*, incluindo o que os *kubẽ* nomeiam e reconhecem como a cultura indígena. Para eles, a cultura cabe no papel e nos traços gráficos que levaram aos Xikrin, por isso aprender a criar essas imagens. Não há correspondência entre as ações que acontecem como atividades escolares e as que ocorrem fora da escola. Quando um professor indígena do Programa Mais Educação me contou que ensinava pintura corporal aos estudantes, eu perguntei se não havia problema, sendo ele um homem, ensinar o assunto. Disse-me que não, porque estava fazendo *só no papel*. Na escola, usam-se papéis e grafismos dos *kubẽ*, independentemente do tema tratado. Além de fazer *como o outro*, as atividades têm a prevalência de serem feitas *para o outro*. Exemplos ao longo do texto reforçarão essa ideia. Finalizo com uma ressalva: as mudanças estão sempre ocorrendo e continuar a observação é necessário para saber os rumos que tudo isso irá tomar.

⁶³ O programa do governo federal visa melhorar a qualidade de ensino de português e da matemática nas escolas brasileiras, bem como aumentar o tempo de permanência das crianças neste espaço para que elas possam desenvolver atividades de lazer, esportivas, artísticas e culturais. Algumas escolas indígenas adotam o programa em suas grades de atividades diárias e costumam desenvolver ações relacionadas à cultura e ao esporte, pois há um entendimento, por parte das secretarias de educação, de que são esses os conteúdos escolares que comportam os conhecimentos indígenas.

* * *

Voltando aos usos da escrita da língua indígena, atualmente, ela é encontrada nas aldeias xikrin (onde fiz meus trabalhos de campo, Mrôtidjãm e Ràpkô) nos poucos exemplares do Novo Testamento que alguns jovens possuem, nos materiais didáticos escolares – também em número bem reduzido em quantidade e variedade⁶⁴ –, e em paredes e corpos que recebem o grafismo de nomes próprios. Os livros raramente são manipulados pelos Xikrin, mesmo em sala de aula ou nos cultos. São os nomes escritos que acabam tendo um uso mais livre e constante, com circulação garantida nas aldeias pelas mãos das crianças e jovens que optam por registrá-los em suportes que não os papéis dos *kubẽ*.

Sobre os cultos, relembro que a missionária que esteve na aldeia Bacajá não é referida pelos Xikrin por essa atividade e por outras interações que tinha de manter fora do horário considerado escolar. O que compõe as falas dos jovens são as atividades desenvolvidas para a finalidade de ensino nesse espaço específico, os ensinamentos da escrita das palavras indígenas, as brincadeiras e as músicas cantadas em língua indígena, hinos e traduções kayapó de músicas infantis. Cohn (2001b, p.13) nota que os missionários despertaram interesse nos Xikrin por suas práticas de alfabetização. As atividades de evangelização nas aldeias, que, no caso Xikrin, se resumem aos cultos, são inconstantes, como observado em trabalhos anteriores (Cohn, 2001b e Bollettin, 2013b), e as ações da referida missionária não devem ter sido muito diferentes. Isso faz um contraste com as falas xikrin sobre a escola, por exemplo, que indicam a necessidade de permanência e continuidade.

Faço uma breve digressão sobre a presença de missionários na aldeia e a realização de cultos, porque isso vai ajudar a entender a forma como os Xikrin manipulam a escrita e as relações com os *kubẽ* responsáveis por ensiná-la. Nos momentos em que estive nas aldeias, poucas foram as vezes em que vi a realização de cultos; pequena era a adesão a eles, confirmando as observações anteriores e reforçando a imagem de que a inconstância faz parte da aceitação xikrin da prática. Isso, de modo algum, quer dizer que os Xikrin

⁶⁴ Existem apenas dois materiais didáticos na língua indígena: uma cartilha de alfabetização destinada aos primeiros anos do Ensino Fundamental, cujo nome é *Mêprĩre ne kute mẽ kabêt mari kadjy ne pi òk ja*, produzida durante oficinas organizadas dentro das ações do Plano Operativo do PBA-CI; e um jogo sobre o rio Bacajá, seus diferentes ambientes e os animais que povoam as águas e as suas proximidades, elaborado como atividade do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar, *Mêprĩre kute apynh mỳja munh ne kôt kute mari kadjy nẽ ja*. Colaborei junto aos professores xikrin nas duas publicações.

não querem manter vínculos com esse tipo específico de *kubẽ*, como vêm fazendo há algumas décadas, nem que reprovem os cultos, quando eles ocorrem. Há, sim, uma preocupação em sua permanência ou constância. É interessante notar, ainda, que, apesar da lembrança que a missionária deixou entre alguns de seus alunos, a sua saída não gerou reivindicações para mantê-la na aldeia nem mesmo tentativas de trazê-la de volta. A possibilidade de convidar outro missionário para continuar o trabalho iniciado por ela também nunca foi mencionada. Conquanto não tenha ouvido comentários sobre ela que reportassem ao fato de ser *wayanga* (pajé), como ocorreu entre os Xikrin do Cateté, talvez por priorizarem as atividades escolares (nesse sentido, as falas são sempre elogiosas), não há movimentos no sentido de desejarem missionários em suas aldeias. Esse aspecto pode ser mais um indicativo do pouco interesse que eles despertam, entre as inúmeras possibilidades que os *kubẽ* oferecem aos Xikrin. É certo que esses *kubẽ* são admirados pelos Xikrin por saberem falar a língua indígena, característica atribuída exclusivamente a eles. Arrisco a dizer que pode ser, inclusive, um indício para se compreender porque eles não devem manter morada prolongada na aldeia, visto que falar a mesma língua é correr o risco de ser identificado como um igual, e os Xikrin não parecem ter o interesse de aparentar *kubẽ*, no sentido de torná-lo um Mëbêngôkre.

A antropóloga Stéphanie Tselouiko (2018a) tem se dedicado de maneira atenta às mudanças na presença de igrejas evangélicas entre os Xikrin. Em seu trabalho, ela esclarece que, em algumas aldeias da Terra Indígena Trincheira-Bacajá, membros das igrejas da Assembleia de Deus, localizadas nas vilas próximas, começaram a estreitar contatos com os Xikrin. Como uma das consequências da construção da UHE Belo Monte, estradas que ligam cidades e vilas às aldeias foram construídas ou reativadas e o fluxo de não indígenas aumentou significativamente, incluindo o de pastores evangélicos, com seu séquito e suas parafernalias. Tselouiko descreve o aumento da intensidade de cultos em algumas aldeias. Porém, os cultos realizados por esses evangélicos diferem em muitos aspectos dos que foram aprendidos nos cursos em São Félix do Xingu com os missionários vindo dos Estados Unidos, como ela destaca (Tselouiko, 2018a, p.98), sem contar que os novos frequentadores das aldeias são pastores, não missionários. Como estes últimos se empenham no ensino da leitura do Novo Testamento escrito em língua kayapó, é sobre a atuação deles que restringirei as minhas reflexões. Além do mais, o fenômeno analisado por Tselouiko não pode ser generalizado para todas as aldeias da TI. Pontuar as diferenças que existem entre elas seria necessário para pensar os disparates da atuação de evangélicos nesse cenário, todavia, é uma reflexão que foge do escopo dos

meus esforços. Ressalto, de qualquer forma, que os pastores não chegam a se alojar nas aldeias, não contrariando, portanto, o argumento de que a presença deles é inconstante.

Em uma situação de campo, presenciei o culto empreendido por um pastor evangélico, morador de uma vila próxima, integrando as comemorações das festas de final de ano na aldeia Ràpkô. Tive a impressão de haver uma composição dessa atividade com as demais organizadas durante os dias comemorativos. Na ocasião, nenhuma leitura foi feita, apenas cantos e palavras enérgicas foram entoados pelo pastor, todos em português. Um jovem homem xikrin, que participou de cursos junto aos Kayapó e foi responsável, durante um tempo, pelos cultos semanais que ocorrem na aldeia, foi convidado a participar do evento como orador. A sua participação foi feita por meio da declamação de um trecho da Bíblia em versão para a língua indígena. Todos os que estavam presentes acompanharam com as suas vozes a declamação. Não havia livro a seguir, e não era preciso, pois os presentes sabiam de memória o trecho da Bíblia⁶⁵. Vale mencionar, ainda, que esse Xikrin tem em sua casa um exemplar do Novo Testamento traduzido para o Kayapó.

A inconstância de missionários e seus rituais pode ser interpretada pela vontade xikrin de manter distância dos *kubẽ* nas relações cotidianas no espaço da aldeia. Isso também ocorre com outros não indígenas que moram nas vilas próximas às aldeias, como os comerciantes que levam mercadorias até eles em pequenos caminhões quando os Xikrin fazem as compras para a comunidade. Ou quando se referem aos trabalhadores que se alojaram nas aldeias para a construção de casas de alvenaria – ação que começou em 2014, com a entrada de dezenas de brancos de uma só vez no território xikrin. Ou, ainda, quando contratam homens, por períodos curtos, para fazerem serviços como abrir e limpar suas roças. São relações que representam um modo de vida que os Xikrin estão desenvolvendo atualmente, com a presença de muitos *kubẽ* que estão de passagem em suas aldeias; contudo, a distância deve ser mantida, e isso é observado, de maneira contundente, nos comentários das mulheres, que não se cansam de afirmar o quanto esses *kubẽ* não são bons, temendo, entre outros motivos, envolvimento que possam vir a surgir entre eles e as meninas xikrin solteiras. Mas não são apenas as mulheres que fazem

⁶⁵ Um jovem xikrin contou que, para receber uma cópia da Bíblia traduzida para o kayapó, a pessoa precisa decorar trinta salmos. A verificação da memorização dos salmos e a entrega do livro ocorrem nos cursos em São Félix do Xingu. Bollettin (2013b, p.197) ouviu a mesma explicação, de um outro Xikrin. A prática de memorização, por meio de repetições, é realizada pelos missionários desde as suas primeiras investidas, com o objetivo de catequizar os indígenas (Neumann, 2005; Daher, 2012). As informações trazem um interessante alerta para as práticas de leitura e memorização.

ressalvas, ouvi também repreensões dos velhos sobre as aproximações de *kubẽ* com as crianças nos espaços da aldeia. Não é possível negligenciar o fato de que os *kubẽ*, independentemente da posição que ocupam, costumam gostar de dizer aos Xikrin a maneira como devem viver, tentando impor mudanças em seus hábitos e modos de vida diários, o que, como é de se esperar, não agrada aos ouvintes. Para esses casos, os contatos esporádicos são a melhor solução.

A restrição da presença de não indígenas nas aldeias não inclui, contudo, os professores e os técnicos de enfermagem que, dependendo das vontades xikrin, devem estar entre eles permanentemente. Os técnicos de enfermagem têm o papel de garantir que as doenças dos brancos tenham seus impactos atenuados, pois, além conhecerem os procedimentos adequados para tratá-las, acabam sendo facilitadores para a existência de medicamentos nas farmácias das aldeias. A memória do contato com os *kubẽ* é viva entre os Xikrin. A funesta história lembra-os de que as doenças desses estranhos promovem tragédias incomensuráveis, por isso, manter um controle sobre sua propagação é imprescindível, mesmo que para isso tenham de conviver diariamente com o outro⁶⁶. Vale recordar, também, que os medicamentos sempre estiveram entre os “presentes” que os *kubẽ* levavam para negociar o deslocamento dos Xikrin para áreas específicas e previamente definidas por eles. No caso dos professores *kubẽ*, eles ensinam a escrever e, ao mesmo tempo, escrevem para os Xikrin. Os dois serviços públicos, os quais envolvem técnicas, conhecimentos, materiais, e, em alguns casos, a presença da alteridade “humana” para compor relações, são reivindicações centrais de boa parte dos povos indígenas, juntamente das mobilizações pela garantia e preservação de seus territórios.

No que diz respeito à presença dos professores entre os Xikrin, é preciso esclarecer que, desde 2013, jovens homens dessa etnia foram contratados para a função, o que resultou numa mudança do cenário escolar em algumas aldeias⁶⁷. A demanda xikrin, no

⁶⁶ Sobre a farmácia em aldeias mēbêngôkre não há estudos desenvolvidos e é no trabalho de Gordon (2006, p.311) que o assunto aparece brevemente. Para além da ingestão dos medicamentos quando alguma doença se expressa e há o diagnóstico por parte dos especialistas *kubẽ*, o antropólogo discute o consumo de remédios como uma maneira de prevenção de doenças que as comidas industrializadas podem causar gradativamente nos corpos indígenas. Eles não são demandados apenas quando ocorre o diagnóstico, explica Gordon, mas têm um uso profilático. Assim, mais do que combater doenças, os remédios da farmácia atuam na manutenção de corpos fortes e saudáveis à medida que combatem o mal causado pelas comidas dos *kubẽ*.

⁶⁷ As últimas informações que tenho sobre a contratação de professores para as escolas xikrin são de 2016 e a distribuição era a seguinte: professores *kubẽ* em Kamôktikô, Kēnkudjô e Pytakô; professores xikrin em Pykajakà, Krānh, Kamêrêdjâm, Potikrô, Bakajá, Mrôtidjâm e Râpkô. Na ocasião, havia mais uma aldeia que ainda não contava com uma escola, Prîndjâm. Desde então, outras 5 aldeias foram abertas – Kabakrô, Krîmej, Kēnkôrô, Moinôrô e Pykatum – contabilizando 16 no total. Não tenho informações sobre a existência de escolas nos locais abertos recentemente.

entanto, era de que a SEMED de Altamira (Secretaria Municipal de Educação) contratasse um professor indígena e um *kubê*, mantendo os dois na escola, exigência não atendida pelo órgão público. Retomarei a questão adiante; agora, volto a relatar a situação em que as aldeias contavam apenas com os professores *kubê*, ela ajuda a entender a maneira como os Xikrin resolveram a necessidade da convivência tão próxima com os *kubê*. Uma convivência que exige demarcações claras dos espaços, com a criação de um lugar indicado como dos *kubê*, fora do círculo das casas, exclusivamente dos Mëbêngôkre.

Uma maneira de entender esse arranjo na aldeia xikrin é pensando sobre a forma como eles querem se relacionar com a alteridade. Ao manter uma distância espacial, os Xikrin fazem o movimento de ir até os serviços para tomar os remédios e cuidar das doenças dos brancos, assim como são as crianças xikrin que vão diariamente para a escola aprender e conviver com um outro modo de comportamento e com novos conhecimentos. Nas duas situações, o deslocamento é operado pelos Xikrin: no caso da farmácia, eles vão sempre com parentes, mesmo quando apenas um deles precisa de medicamentos; na escola, as crianças vão em grupos, sem a presença de adultos. Os movimentos lembram o modo de vida anterior à pacificação, nas relações que estabeleciam com brancos e outras etnias indígenas, quando buscavam objetos variados, cantos, danças e nomes, posteriormente inseridos em suas relações. O fundamental aqui não é o tamanho da distância a ser percorrida, mas o sentido da ação e o reforço da indicação do local da alteridade *kubê*, fora do espaço de parentes⁶⁸. Nesse ponto, talvez haja uma diferença significativa entre os Xikrin e os Kayapó, uma vez que estes fazem escolhas diversas. De acordo com Lea (2012a, p.43), os Mëtyktire preferem que os brancos dividam o espaço com eles e só aceitam a distância dos professores e técnicos de enfermagem porque é assim que garantem suas permanências.

Para os Xikrin, há implicações em aceitar morar com *kubê*, aliados que lhes prestam serviços e levam elementos que fazem parte de suas vidas, mas que nunca deixam de ser potenciais inimigos (Cohn, 2005). Preservar o movimento do deslocamento até a

⁶⁸ Na cosmologia xikrin as distâncias com os não humanos (exceto *kubê*) são acentuadas num plano vertical. Referências como “em cima” ou “embaixo” são enunciadas, como, por exemplo, quando explicam que os *mëkarô* (*mê*: coletivizador; *karô*: o que sobrevive da pessoa com a morte) estão em uma aldeia que fica embaixo de um morro. Eles enfatizam que não estão no mesmo plano horizontal e a distância espacial costuma ser bem próxima. Para os *kubê*, parece ser o contrário, o que destacam é o distanciamento geográfico, que, inclusive, prezam por manter; mas em casos como os dos *kubê* que vão prestar serviços em suas aldeias, em que não podem manter essa lógica, escolhem pela ação do movimento, não deixando-os estar entre os seus. Como formulou Giannini (1991, p. 75), “[o]s Xikrin definem espaços naturais distintos: o céu, a terra, o mundo aquático e o mundo subterrâneo; concebem-nos com atributos e habitantes distintos e se relacionam com cada um deles de maneira diferenciada.”

alteridade, mesmo quando obrigados a não mais executá-lo, como parte de um acordo que os Xikrin estabeleceram o SPI, em que saques e guerras não são mais permitidos é mostrar os limites dessa anuência. É reforçar o quanto a mobilidade e a alteridade são centrais na constituição do modo de vida xikrin, bem como as alternativas formuladas para manter a mesma lógica de convivência com o outro. A lógica demonstra que o movimento é dos Xikrin – eles fazem a investida, não o contrário. Além disso, outro exemplo que reforça essa imagem é o relatado por Fisher (1991), que explicou que os Xikrin, estando aldeados, iam até os missionários quando estavam na cidade. Nesses movimentos que prezam pelas iniciativas xikrin, como fica a circulação das grafias dos *kubẽ*, um elemento da alteridade que deixa marcas e ganha os espaços dos parentes, suas casas e seus corpos?

Para tentar entender os motivos das exigências xikrin pelos serviços escolares e de saúde, em detrimento da convivência com missionários, retomo, mais uma vez, os esclarecimentos de Fisher (1991) sobre os contatos ocasionais e breves que os indígenas estabeleciam com eles visando à aquisição de bens materiais. Não ter um modo de vida organizado em aldeias, como tiveram os Kayapó antes do SPI, mas em andanças na mata, deve ter dificultado as incursões dos missionários até essas pessoas. Quando os Xikrin decidiram acatar o novo modo de vida, foi do órgão do governo que receberam assistências de saúde. Além do mais, o que os missionários católicos ofereciam era diferente do que os evangélicos davam aos Xikrin: estes pareciam insistir na entrega de papéis com grafismos que não faziam sentido para eles, ao passo que aqueles lhes davam presentes, sempre mais instigantes. A escola, em certa medida, também distribui panfletos indecifráveis aos Xikrin, então, é preciso saber quais foram as razões para ela fosse aceita nas aldeias.

A escola foi uma proposta formulada pela FUNAI, comprometida em enviar *kubẽ* para ensiná-los o português, como explicam os Xikrin. Em relatório de 1981 (Silva, 1981), do antigo chefe de posto da aldeia Bacajá, José Batista, há a notícia de que a escola começou a funcionar em um local improvisado desde julho daquele mesmo ano, por iniciativa do órgão indigenista⁶⁹. O dado indica que os Xikrin viveram quase vinte anos

⁶⁹ Quando escrevi minha dissertação de mestrado (Beltrame, 2013, p.22) ainda não tinha tomado conhecimento do relatório da FUNAI e a informação que obtive naquele momento foi do início das atividades escolares na aldeia Bacajá em 1988. O desencontro de notícias sobre o funcionamento das escolas na TITB pode ser entendido pelas mudanças de gestão ao longo dos anos (FUNAI, SEDUC e SEMED) e pelas minhas dificuldades de conseguir acesso às documentações das instituições. Além disso, as atividades intermitentes e de difícil manutenção das escolas nas aldeias trazem maiores desafios para organizar acontecimentos em uma disposição cronológica. Deste modo, aproveito esta nota para frisar a correção do texto anterior.

na condição de aldeados, sem que contassem com o serviço, uma vez que a escola não foi uma ação imediata do Estado, como ocorreu nas experiências de outros povos indígenas. De acordo com o mesmo relatório, os conteúdos ensinados eram de português e noções gerais dos números. A escola esteve a cargo da FUNAI nos primeiros anos, passando para a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação, Pará) e, por fim, para a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Altamira), atual gestora⁷⁰.

Da perspectiva xikrin, de acordo com o velho Bep Djoti, eles aceitaram a escola porque *no seu tempo, quando era jovem, não sabia o português para falar com os brancos. A FUNAI levou a escola para ensinar as crianças, seus filhos e, agora, ensina os seus netos*. Outra motivação foi enunciada por outro velho, Beppymati, segundo o qual, no começo, *o pessoal da FUNAI levou a escola para eles aprenderem a escrever os seus nomes e os nomes dos mais velhos, avôs e avós. Antes não escreviam o nome certo e, por isso, tem que aprender a escrever na língua indígena. Depois começaram a escrever o nome dos animais*. Ele disse que estudou isso no tempo em que foi para a escola. Continuou a sua fala dizendo que a FUNAI explicou que, para proteger a sua terra, era preciso estudar e aprender a língua dos *kubẽ* para *fazer o documento*.

As duas falas trazem elementos centrais para os debates aqui pretendidos. Uma apresenta a ideia de que a escola é para ensinar o português às crianças, anúncio em que o velho não menciona se frequentou a escola, deixando uma dúvida. A outra explica que os adultos foram para a escola aprender a escrever os nomes próprios, não apenas os seus, mas também de seus parentes mais velhos, uma vez que estes não devem ter passado por lá. Menciona que a escola é para aprender a *fazer o documento*, instrumento de luta com os *kubẽ* nos tempos atuais, algo que nenhum Xikrin sabe fazer e que atormenta as suas vidas. As falas são complementares, conectam-se e ajudam a compreender os propósitos xikrin para aceitar escolas nas aldeias.

A escola, como a segunda fala esclarece, não pode ser investigada sem uma reflexão sobre os nomes pessoais, em suas expressões orais e escritas. Em razão disso,

⁷⁰ No período em que a FUNAI esteve como responsável pela escola, as professoras que trabalharam na aldeia Bacajá eram, geralmente, as mulheres dos chefes de posto ou de algum outro funcionário do órgão indigenista. O fato sugere que não havia uma exigência por contratar pessoas com formação na área para ocupar esses cargos. De acordo com a legislação brasileira, o MEC recebeu a incumbência de coordenar as ações de educação escolar indígena em 1991 (Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991), momento em que a FUNAI em Altamira deve ter repassado a função à SEDUC do Pará. Contudo, não consigo expressar exatidão nessas datas, pelos motivos explicados na nota anterior, e porque era comum a inconstância do funcionamento da escola. Assim, o que marca a memória xikrin sobre a presença de *kubẽ* nos trabalhos em suas escolas é a não continuidade dos estudos e a troca frequente de seus funcionários (Beltrame, 2013).

separei uma discussão sobre o tema em outro espaço. Adianto que o sistema de nomenclatura, as formas como capturam nomes e fazem as suas transmissões, deve ser acionado para entender a maneira escolhida pelos Xikrin para articular a instituição escolar em seu meio e construí-la ao longo do tempo. Haver Xikrin formado que sabe fazer documentos e atas de reuniões também é ambição recente entre eles – mais um assunto a ser debatido adiante. Antes de analisar essas questões, é necessário focar nas aproximações xikrin com a escrita e com as formas de inseri-la em suas vidas. Por isso, irei me deter, neste momento, apenas na primeira explicação. Ela dará suportes para entender o vínculo da escola com os nomes pessoais, além de ser a fala mais recorrente, sendo expressa de diversas maneiras.

* * *

É preciso esclarecer que os Xikrin, quando afirmam que aceitam a escola para aprender o português, não estão se referindo apenas ao conhecimento de uma língua, mas igualmente ao modo de vida de seus falantes, os *kubẽ* (Beltrame, 2013). Isso é muito importante, pois mostra que os anseios xikrin não eram, a princípio, por aprender a ler e a escrever (a não ser os seus nomes pessoais) – funções centrais que podem ser atribuídas à escola e são a base do trabalho dos missionários e dos professores brancos –, mas por desvendar as encantadoras habilidades dos *kubẽ* que tanto os atraíam. Desejo por pilotar aviões, dirigir e consertar carros e produzir as mais variadas engenhosidades almejadas e manipuladas com entusiasmo por eles. Isso motivava os Xikrin a ter um branco na aldeia com a função de ensiná-los sobre o outro⁷¹.

Esse relato, que não se restringe aos Xikrin, carrega um tom meio jocoso, por soar um tanto ingênuo, mas deve ser compreendido como um desejo por conhecimentos e objetos que não passam pela escrita. Nós é que associamos a escrita como condição de produção de conhecimentos, porquanto é necessário, do nosso ponto de vista, ensinar e aprender, e isso se faz por meio das letras, livros, relatórios, provas e documentos – algo que, de modo algum, deve ser estendido aos Xikrin.

Não somente os conhecimentos xikrin são desvinculados da necessidade de um tipo de registro gráfico alfabético. Ele também é dispensável para o aprendizado dos conhecimentos dos *kubẽ*, como pode ser notado na fala de Ngrenhkàràti, ao contar como

⁷¹ Lea (2012a) menciona que os Mětyktire tinham expectativas similares em relação aos aprendizados escolares.

seu pai, o velho Maure, ambos moradores da aldeia Potikrô, sabia cuidar dos outros, ao tratar os doentes com remédios e aplicar injeções. *Mesmo sem saber ler e escrever, o índio sabia cuidar e dar remédio*, explica Ngrenhkàràti. Esse fato remete aos primeiros tempos do contato em que Maure, Kayapó que fez parte da equipe de atração do SPI e acabou casando-se com uma mulher xikrin e estabelecendo residência entre eles, ajudava nos cuidados de saúde, utilizando técnicas e materiais dos *kubẽ*.

O que acontece, então, quando a escola não consegue dar conta de atender os desejos xikrin de desenvolver as habilidades mencionadas, mas traz consigo, irrevogavelmente, a escrita? A escrita que os Xikrin já sabiam que os brancos gostavam tanto de fazer e distribuir entre eles, mas que não despertava tanto atrativo como outras capacidades inventivas. A confusão entre as divergentes expectativas em relação à escola não reduz a importância da maneira como a escrita foi capturada⁷² pelos Xikrin, uma vez que eles não deixaram de notar que a instituição oferecia a possibilidade de manipular nomes próprios ao usarem as mãos e os instrumentos do outro para fazê-los visíveis (ao menos para alguns). Os *kubẽ* trouxeram um conhecimento que propunha uma modificação em um dos principais elementos que produz a pessoa xikrin, os nomes – antes apenas falados, com a nova técnica, poderiam ganhar uma forma, deixar marcas e compor, a partir de novos recursos, suportes e pessoas de uma maneira diversa de como vinham fazendo até então. Escrever nomes é, portanto, aprender português, dentro do sentido mais amplo que anunciei acima como o modo de vida dos *kubẽ*, sendo eles os criadores e impulsionadores desse processo. As falas dos velhos são, assim, convergentes, porque ambos dizem, no limite, a mesma coisa. A alteração está no enquadramento das imagens formadas pelas falas, o que, por sua vez, instiga uma variedade maior de desdobramentos.

Como disse, irei me deter nas atividades escolares de escrita de nomes em outra seção. Retomo, então, o raciocínio que tenta compreender os vínculos dos Xikrin com os *kubẽ* que levaram as escritas para eles – agora, os professores *kubẽ*, não mais os missionários. Os elogios conferidos pelos Xikrin aos professores não passam por apreciações de conteúdos pedagógicos na aprendizagem satisfatória dos estudantes, mas pela permanência deles nas aldeias. *Quando não estão aqui, quem vai explicar as coisas para a gente?* (Tedjore Xikrin). É uma pergunta que fazem para expor a importância de os professores estarem o tempo todo na aldeia. As explicações que os Xikrin esperavam

⁷² Noto que captura não implica na dissolução do caráter de alteridade da escrita.

dessas pessoas, provavelmente, não foram sempre respondidas, o que não fez com que deixassem de ser vistas como importantes nas aldeias.

É comum ver os professores sendo requisitados pelos adultos para fazer listas de compras ou para escrever recados que os Xikrin precisam enviar para a cidade. Em alguns casos, os técnicos de enfermagem também podem ser demandados para tais tarefas, tudo depende das relações que os Xikrin estabelecem com um ou outro servidor. Entretanto, é na escola que há uma teimosia em fazer e ensinar esses grafismos, técnica que permite a comunicação com os *kubẽ* da cidade de forma mais eficaz.

Os Xikrin expressam a vontade de que os professores fiquem na aldeia, mesmo no período das férias, quando as crianças não têm aula. Isso pode ser entendido a partir da função que lhes é atribuída, que escapa das atividades escolares, exigindo que sejam como escribas. Se os brancos cobram papéis e escritos para atenderem a suas demandas, é necessário ter um branco fazendo isso para eles⁷³. Assim, mais do que ensinar os Xikrin a escrever, a função dos professores *kubẽ* é escrever para eles, além de fazer outros esclarecimentos sobre o mundo dos brancos. Eles atuam como comunicadores que colocam as reivindicações xikrin no formato que os outros *kubẽ* entendem. A função atribuída aos professores não se deve, simplesmente, por uma falta de conhecimento dos Xikrin em escrever o português, pois imagino que ao menos alguns tenham aprendido essa técnica. Em outra direção, diria que se trata mais de uma decisão por não manipular e não mostrar esse saber depois que se atinge certa maturidade.

Tendo em vista os entendimentos xikrin sobre as funções do professor, que não se restringem aos ensinamentos das crianças, mas sem reduzir a importância que a convivência escolar tem para elas em tal fase da vida, é possível pensar nas motivações xikrin para que os professores permaneçam nas aldeias e no porquê de os missionários não receberem igual tratamento. Os primeiros fazem a língua que os *kubẽ* entendem, permitindo que os Xikrin coloquem suas requisições da maneira como são aceitas por aqueles. Os missionários, embora também saibam escrever em português, não priorizam o idioma na comunicação e na grafia. A produção escrita deles é feita de um jeito que os *kubẽ* não entendem e apenas uns poucos Xikrin aprenderam a decifrar. A escrita do xikrin

⁷³ Qualquer não indígena que esteja na aldeia pode ser requisitado pelos Xikrin para cumprir a tarefa de escrever listas, comunicados e documentos variados para serem enviados aos *kubẽ* na cidade. A presença constante dos/as professores/as, no entanto, garantiria a continuidade de uma pessoa para fazer a escrita para eles, afinal o/a professor/a não indígena é o/a responsável por ensinar o português. Além disso, as pessoas que ocupam essa função podem ser solicitadas para orientar os Xikrin em outras habilidades reconhecidas como do *kubẽ*, como treinar o time de futebol da aldeia, por exemplo.

não produz os mesmos efeitos que a escrita do português, ela não mobiliza a comunicação com o *kubẽ* e não garante acesso aos seus bens materiais. Não quer dizer que ela não guarde o seu valor, como venho tentando mostrar, isto porque pode servir como elemento nas disputas internas entre os jovens que procuram se colocar como os melhores conhecedores para atender, justamente, aos *kubẽ*.

Além do mais, saber a língua indígena escrita é algo que coloca os Xikrin dentro do complexo de conhecimentos compartilhado entre os Mëbêngôkre, o que não é menos relevante. Ter cartilhas na língua indígena na escola, como os Kayapó, é motivo de orgulho para os professores indígenas, mesmo que durante as aulas seja feito pouco uso desse material. Como sugere Lea (1981, p. 60) para os Mëtyktire, ao discutir a necessidade que eles tinham em aprender a ler e a escrever o português, a eficácia esperada estava mais no campo simbólico, pois desmistificava a técnica como um elemento que, na avaliação dos *kubẽ*, separava indígenas e civilizados, como assim foi explicado aos Mëtyktire. Eles foram instigados a esse aprendizado numa tentativa de romper com uma marca de particularização desfavorável aos indígenas⁷⁴. Não entendo que, para os Xikrin, a identificação dos *kubẽ* como civilizados, por qualquer motivo ou avaliação estrangeira, faça sentido, pois a eles são dispensadas tantas críticas que a diferenciação assinalada pelos Xikrin é favorável ao seu próprio modo de vida. Os Xikrin preferem manter o uso da fala nas suas relações com os não indígenas, num esforço por não se submeterem aos papéis grafados. Não obstante, o valor simbólico da escrita faz sentido quando a comparação está no uso da grafia da língua indígena entre os Mëbêngôkre. Os Xikrin querem uma cartilha porque os Kayapó as têm. Trata-se de campos de disputas, no âmbito desse conjunto de pessoas – parentes em determinadas situações –, pelo domínio sobre esse conhecimento específico da alteridade *kubẽ*.

O que alguns jovens xikrin descobriram recentemente, como comentei, é que eles podem ter uma grafia da língua indígena que seja nomeada como sendo “exclusivamente xikrin”⁷⁵. A ação iria no sentido de produzir distinção, não aproximação, com os outros Mëbêngôkre. É também uma questão do campo do simbólico, como sugere Lea (1981),

⁷⁴ Turner (1991, p. 81) desenvolve uma ideia parecida ao se referir ao modo como os Gorotire estavam usando os objetos dos *kubẽ* e o valor que davam a eles.

⁷⁵ Já expliquei que quando os Xikrin fazem menção à língua indígena escrita eles falam *escrever xikrin*, numa diferenciação com *escrever português*. Não se pode esquecer que os interlocutores são sempre os *kubẽ*, porque são eles os que cobram a elaboração de tal grafismo. A escrita da língua indígena foi aprendida com os missionários, criadores de ortografias para a língua kayapó. Quando enfatizo no texto “exclusivamente xikrin” é para indicar o que poderia ser uma nova escrita, diferentes dessa outra já existente, feita originalmente para os Kayapó. Embora a expressão seja a mesma, os significados são alterados.

porque o debate não é baseado em um conhecimento técnico elaborado com o instrumental da linguística. Não são esses os argumentos que justificam a demanda. Sem contar que os próprios Kayapó não têm uma grafia uniforme, havendo variações que dependem de quem escreve – isso acontece até quando se limita a observação para o espaço de uma aldeia, pois os atores que ensinaram a escrita da língua indígena para eles também foram variados.

O que fica em suspenso é se os jovens, responsáveis por manipular as grafias dos *kubẽ* e por exprimir a nova ideia, têm força política para convencer adultos e velhos sobre as vantagens de criar uma distinção, nesse quesito, com os Kayapó. É necessário avaliar também como isso afetará as relações com os missionários que os levam aos cursos em São Félix do Xingu. Esses encontros são situações que, além de proporcionarem que os jovens compartilhem os mesmos conhecimentos no que se refere à escrita da língua indígena e aos procedimentos de cultos, permitem que eles troquem novas músicas e filmagens de festas muito apreciadas entre as aldeias. São momentos de apreensão de conhecimentos não apenas dos *kubẽ* missionários, mas também daqueles que, subitamente, tornam-se os mesmos ou os outros. Essa é uma complexa solicitação, não pelas possíveis alterações de letras a compor as palavras. O que pesa é a afirmação e a marcação da completa distinção de um elemento que permite certa identificação com os demais Mëbêngôkre, da perspectiva xikrin, quando assim se deseja.

Assim, apesar de a língua reconhecida como indígena ter sua relevância em várias relações específicas, no que se refere à mediação com os *kubẽ* para obtenção de bens materiais, ela não tem tanto êxito, porque a grande maioria dos *kubẽ* também não tem tal conhecimento. O que não se ajusta nessa lógica é a escrita dos nomes próprios, que ocorre na língua xikrin e que é o único escrito que eles não deixam de mostrar à medida que vão crescendo e amadurecendo seus corpos; por isso, é preciso destacá-la nesse cenário. São os nomes escritos que permitem firmar trocas bem singulares com os *kubẽ*. Nisso, os Xikrin se aproximam do que Figueiredo (2009, p.153) retrata para os Aweti, para os quais a escrita é menos um meio de adquirir conhecimento do outro que um forma de estabelecer relações eficazes que dão acesso a coisas do branco. Para os Xavante, essa ideia também está presente, como aponta Ferreira (1992, p. 99). Na verdade, talvez isso possa ser estendido para outros contextos, não sendo algo tão específico e raro nas relações entre indígenas e não indígenas.

No entanto, para os Xikrin, essa é apenas uma das dimensões da escrita, a que é fixada nos papéis e manipulada por adultos ao fazer seus nomes. Para eles, a escrita, ao

dar forma a seus nomes, não atua apenas na relação com os brancos, mas também nas relações entre os Xikrin. Nessas situações, é manipulada pelas crianças e jovens, que a mobilizam para a produção de corpos e espaços. Ao lado do que comentei há pouco sobre as relações entre os subgrupos mēbêngôkre, isso mostra como a escrita é acionada de modo a extrapolar as funções de obtenção de coisas dos *kubẽ*, o que não subtrai o relevante papel que tal função tem na vida deles.

Nesse percurso de junções de informações sobre as relações que os Xikrin têm estabelecido com os *kubẽ* que ensinam suas grafias, não poderia deixar de retomar a observação de que, em algumas aldeias, o cargo de professor passou a ser de um Xikrin. Essa foi, na minha opinião, a mudança mais significativa que as escolas tiveram nos últimos anos, permitindo que novas reflexões começassem a permear as conversas sobre os objetivos de manter a instituição em suas aldeias. Entretanto, além de a contratação de professores indígenas ser uma ação recente, ela se desenrola ao redor de inúmeras dificuldades, pois os professores carecem de um apoio mais atento para orientar a formação deles, de modo a ampliar conhecimentos sobre práticas pedagógicas alternativas, diferentes das que tiveram contato desde a implantação das escolas, baseadas em metodologias de ensino há muito questionadas em nosso próprio meio (Beltrame, 2013).

Além dos desafios que se colocam diante desses professores, os quais, com pouco apoio, são cobrados pelos *kubẽ* para trabalharem de forma previamente determinada, cumprindo horários, regras e metodologias de ensino que lhe são alheias, eles se veem com o desafio de atender as solicitações dos mais velhos das aldeias, que insistem que, na escola, o português e o xikrin precisam ser ensinados. Antes, um ensinamento que era passado por diferentes *kubẽ*, o missionário e o professor, fica agora sintetizado no trabalho desses jovens, que começam a ocupar um lugar, a princípio, destinado à alteridade. Como comentei anteriormente, não sei como os professores estão respondendo a essa situação, poucas foram as aulas que presenciei, pois mantive um contato que se restringiu, nos últimos anos, aos espaços externos aos das salas de aula nas aldeias. Os cursos de formação de professores, as oficinas de elaboração de materiais didáticos e as conversas sobre o Projeto Político Pedagógico são situações que muito diferem das vivências das aulas, quando as crianças estão aprendendo a fazer as letras. As primeiras se caracterizam mais como momentos de disputas políticas internas. Assim, o que observei não foi a forma como os jovens exercem o trabalho que era feito pelos *kubẽ*, assumindo o papel de alteridade, mas sua outra face, como a aquisição dos conhecimentos da escrita alfabética

extrapola tal finalidade e evidencia rivalidades contextuais e momentâneas. É sobre isso que tenho mais a dizer.

Como esses grafismos continuarão a ser transmitidos para as crianças é um desafio que a nova posição ocupada pelos Xikrin exige. As incertezas não ocupam somente os jovens professores, dado que os adultos também não sabem muito bem como medir a eficiência da aquisição de conhecimentos que não lhes são tão familiares. Mesmo sem ter muito controle sobre o processo de alfabetização das crianças, eles aprovam os trabalhos dos jovens ao explicarem que, dessa maneira, as crianças aprendem mais rápido, porque entendem o que está sendo falado. A mudança, no mais, acabou sendo vista como positiva e a preocupação, após as alterações, é ter jovens homens formados para ocupar os cargos, que, por serem exclusivamente deles, são sempre transitórios.

Sem a intenção de me demorar em comentários sobre as alterações de caráter pedagógico que a contratação de jovens xikrin produz, quero retomar a informação de que, quando os *kubẽ* exerciam o ofício de professores, eles eram considerados pelos Xikrin como escribas. A função continua sendo de qualquer outro *kubẽ* que esteja por perto, não tendo sido transferida aos jovens professores indígenas. Se, por um lado, a ausência de professores não indígenas traz a inconveniência aos Xikrin de não contarem mais com uma pessoa que permanece vários meses na aldeia para fazer os escritos para eles, por outro, permite-lhes que não tenham de dividir o espaço de moradia com mais estrangeiros⁷⁶. Quanto ao trabalho de escrita dos professores xikrin, ele continua sendo reservado para a língua indígena, tarefa que desempenhavam antes mesmo de ocuparem o cargo atual, que não é exclusividade deles, podendo ser exercido por outros jovens que conheçam a técnica.

⁷⁶ Um caso que poderia ser comparado com a da saída dos professores *kubẽ*, contrária à vontade xikrin num primeiro momento, é a dos antigos chefes de posto, cargo exercido por funcionários da FUNAI, extinto em 2009 após a reestruturação do órgão. Os Xikrin estavam acostumados com a presença dos funcionários na aldeia, servindo como intermediários para muitas ações realizadas nas cidades: compras e negociações burocráticas, garantia de um certo fluxo de bens materiais de uma localidade a outra, além do cuidado que dispndiam com os seus documentos. Aproveito a nota para esclarecer que os papéis não se constituem como a única fonte que permite aos Xikrin acessarem os objetos dos brancos. Eles mantêm uma variada rede de relações para tais propósitos, embora esta seja a via que interessa a pesquisa.

2. os *mais novos*, fazendo como o estrangeiro

Ao longo do texto, venho me referindo aos conhecedores das grafias dos *kubê* como sendo principalmente os homens jovens e as crianças em processo de aprendizagem. Tentarei definir melhor quem faz parte desse conjunto de pessoas que utiliza a escrita em situações cotidianas escolares, em oficinas e cursos promovidos pelos *kubê* ou nos interiores das casas, quando corpos e paredes são compostos por nomes⁷⁷. Faço isso trazendo para o texto as categorias de idade, noção que ajuda a entender aspectos do modo de vida xikrin e já bastante discutida nos textos sobre os Mëbêngôkre⁷⁸. Tento compreender por que a escrita é um conhecimento vinculado aos que estão em processo de amadurecimento corporal, que, em português, é identificado pelos Xikrin como o conjunto de *crianças* e/ou os *mais novos*. Embora use, neste texto, a palavra “jovem”, ela não é comum entre os Xikrin, que preferem falar *os mais novos*, o que, por ser categoria ampla e genérica, acaba incluindo as crianças ou todos aqueles que estão numa fase inicial da vida, marcada ou pela ausência de filhos ou pelo seu número ainda reduzido. No contexto da aprendizagem e manipulação da escrita, o que os Xikrin mostram, no entanto, é que existe diferença na forma como crianças, e estas depois que crescem e, em alguns casos, produzem filhos, fazem no uso da escrita, ainda que em certas situações elas sejam coincidentes.

Os trabalhos de Vidal (1977) e Fisher (1991 e 2001) trazem explicações minuciosas sobre as categorias de idade entre os Xikrin; elas auxiliam na compreensão de como tais categorias atuam na organização de atividades coletivas, mobilizando alianças entre homens, por um lado, e mulheres, por outro, fazendo com que não se restrinjam aos critérios de parentesco. As formas de ordenação definem atividades e comportamentos considerados adequados para cada pessoa, de acordo com a fase da vida em que se encontra. Fisher (1991, p.216) explica que é um jeito xikrin de colocar ordem no desenvolvimento biológico individual, uma vez que as categorias de idade ajustam comportamentos que são transitórios, pelos quais todos devem passar. Elas estão, portanto, relacionadas com o amadurecimento corporal de cada pessoa, o qual envolve

⁷⁷ Os Xikrin me explicaram que as tatuagens podem ser feitas em qualquer espaço que não o da escola, mas percebi uma preferência pelas casas. Irei tratar sobre tatuagens em outro capítulo.

⁷⁸ Os trabalhos que abordam as categorias de idade de forma detalhada são de Turner (1966); Vidal (1977); Fisher 1991 e 2001) e Verswijver (1992).

tanto relações entre os que compartilham as mesmas substâncias (consanguíneos) quanto entre uma coletividade maior, sempre variável, como é o agrupamento em aldeias.

Os trabalhos sobre os Mëbêngôkre que discutem as categorias de idade mostram que há algumas variações de nomes que são atribuídos a cada uma delas, incluindo o reconhecimento de diferentes nomes para uma mesma categoria, além da quantidade de divisões diferir quando são comparados os subgrupos. Seguirei o que foi elaborado por Fisher (1991) com os Xikrin do Bacajá, cuja sequência é a seguinte:

HOMENS	MULHERES
<i>mëprire</i>	<i>mëprire</i>
<i>mëboktire</i>	<i>mëprintire</i>
<i>mëgôrômànõrõ</i>	<i>mëkurêrêtire</i>
<i>mënõrõnyre</i>	
<i>mëkrare</i>	<i>mëkrare</i>
<i>mëbengêt</i>	<i>mëbengêt</i>

As categorias de idade se baseiam em uma lógica de divisão em que os gêneros são separados, embora as crianças muito pequenas (*mëprire*) e os velhos e velhas (*mëbengêt*) sejam designados pelas mesmas nomenclaturas. A consolidação do casamento, com o nascimento do/a primeiro/a filho/a, é um ponto marcante na vida de uma pessoa xikrin, e também é indicada com o mesmo nome para homens e mulheres (*mëkrare*). O nascimento de mais filhos/as gera uma distinção interna nessa categoria, ainda que não muito utilizada pelos Xikrin (Fisher, 1991), mas que distingue homens e mulheres, quando o orador assim o deseja. O crescimento de meninos e meninas, até antes do casamento, toma rumos diversos, tanto na forma como recebem cuidados, como também no modo de se relacionarem na aldeia, com as pessoas e com os espaços. Os nomes das categorias marcam isso, sendo que os meninos passam a ser reconhecidos como *mëboktire*, *mëgôrômànõrõ* e *mënõrõnyre*, e as meninas são agrupadas em *mëprintire* e *mëkurêrêtire*.

Os Xikrin indicam mais fases para os meninos nos primeiros anos de suas vidas, porque é quando eles devem fazer uma transição da casa de seus pais para a casa da/o sogra/o, o que, aparentemente, exige maiores investimentos em relações com os não parentes, que ocorrem em espaços públicos, para se adequarem às novas condições. As

meninas permanecem na casa de seus pais mesmo após o casamento, saindo apenas, em alguns casos, depois que já têm muitos filhos e passam a morar com seu marido e filhas/os em uma casa separada. O trânsito dos meninos, que, no passado, tinha como implicação o ato de dormir fora da casa dos pais, no pátio da aldeia, é uma prática pouco observada nos dias de hoje; considerando os relatos de outros trabalhos (Cohn, 2000, p.128), os Xikrin já não fazem isso há um bom tempo, mas ainda acontece de eles irem dormir no *ngà* (casa que fica no centro do pátio da aldeia), ocasionalmente. Em campo, observei apenas uma vez isso acontecer na aldeia Ràpkô, e os poucos meninos que seguiam essa conduta logo desistiram, com a alegação de que alguns tinham visto *mêkarô*⁷⁹ no meio da noite, fazendo com que voltassem para as casas de suas mães antes que o dia amanhecesse. No dia seguinte, quando a notícia se espalhou, ninguém quis continuar dormindo lá. Nenhuma objeção foi feita à atitude dos meninos, os mais velhos apenas comentavam o fato com humor. O mais comum, atualmente, é ver os meninos saírem das casas de suas mães apenas quando se casam e passam a morar com a/o sogra/o. É, inclusive, o indício dos casamentos que, em tempos passados, tinham como referência um ritual chamado *mê kamrô* (Vidal, 1977, p. 160 e Fisher, 1991, p. 291), realizado na casa da mãe da menina, com a duração de alguns dias.

No que diz respeito aos agrupamentos diários das crianças, o que vi nas aldeias foram grupos baseados em parentesco, em que meninos e meninas faziam brincadeiras diferentes, dentro de grupos que não costumavam ultrapassar o das irmãs e dos irmãos e dos/as primos/as cruzados/as. Nessas situações, o vínculo por parentesco sobressaía ao

⁷⁹ *Mêkarô* é outra palavra que assume diversas traduções contextuais, muitas vezes de difícil entendimento para os estrangeiros. *Mêkarô* é o plural de *karô*, onde *mê* é uma partícula que coletiviza. O *karô* é um dos elementos que constitui a pessoa e é a parte que sobrevive à morte e que vai habitar a aldeia dos mortos. *Karô* também é usado pelos Xikrin para designar coisas como fotos, vídeos, desenhos, imagens na televisão e pode se referir à fala registrada em um gravador (Giannini, 1991, p. 144). Assim como Tselouiko (2018a, p.256), escutei explicações xikrin de que eles chamam de *mêkarô* quando não sabem o *karô* de quem é, como quando animais são transformações de pajés ou de parentes que morreram e entram em suas casas. Nessas situações esses bichos não devem ser mortos, mas cuidadosamente colocados para fora, orientam. Essa palavra também é usada para designar manifestações que podem anunciar acontecimentos ruins, como a morte de alguém, mas não é sempre assim. Essas manifestações, normalmente, são associadas à aparição de algum animal, ou ao fato de se ter visto (olhado) primeiro (do que outras pessoas) o animal, ou a algum som ou barulho que se ouviu ou aquilo que se ouve repetidamente quando se frequenta o mesmo lugar para executar certa atividade. Os *mêkarô* têm uma presença intensa na vida dos Xikrin e estão em todos os lugares (Tselouiko, 2018a, p.281), embora pareçam estar mais presentes em alguns deles, como são os cemitérios e as roças (Giannini, 1991, p.145), o que não exclui o fato e a relevância de prestar atenção em sua abrangência no cotidiano dessas pessoas. Além disso, essa presença entre os vivos indica que eles não ficam circunscritos à aldeia dos mortos, pois transitam, ou caminham, para diversos cantos. Do mesmo jeito como descreve Giannini (1991, p. 76), a compreensão que tenho é a de que os mortos (*mêkarô*) xikrin não se extinguem nunca, estando eles a viver eternamente naquele outro lugar. Para finalizar, esclareço que nas produções sobre os Mëbêngôkre essa palavra costuma ser traduzida como “espírito”, “alma”, “sombra”, “imagem” e “duplo” (ver Turner, 1966; Vidal, 1977; Lea, 1986; Fisher, 1991; Giannini, 1991, entre outros).

das categorias de idade, apesar de tais arranjos contemplarem separadamente diferentes tamanhos de crianças. Utilizo a expressão “diferentes tamanhos” porque, nas conversas com os Xikrin, a forma como me explicavam quais crianças ocupavam uma ou outra categoria de idade era feita por meio de gestos manuais que mostravam os seus tamanhos com a referência à distância do chão. Se a criança tinha tal tamanho, era *měbôktire*, se fosse de um tamanho um pouco maior, *měnôrônyre*, e assim por diante. Portanto, o crescimento do corpo parece ser um critério expressivo nos primeiros anos de vida de uma pessoa.

Os agrupamentos de crianças por parentesco podem ser pensados dentro do processo de cisão de aldeias que vem ocorrendo com força nos últimos anos. O número cada vez mais reduzido em que a população de cada aldeia se encontra dificulta a existência de crianças para compor variados grupos de brincadeiras, tendo o critério das categorias de idade, simplesmente. É necessário também considerar a observação de Fisher (1991, p.233) de que os Xikrin reconhecem diferentes categorias de idade que antecedem o casamento, mas não fazem eventos coletivos, como rituais de iniciação, para marcar a passagem de uma a outra, nem mesmo a introdução dos meninos na casa do centro da aldeia quando ingressam na categoria *měnôrônyre*, acontecimento bem enfatizado em outros subgrupos *měbêngôkre* (Fisher, 1991). A transição de categorias, não sendo marcadas publicamente, tem como consequência a fraca distinção entre elas no cotidiano, pois nomear os meninos em uma ou outra depende da intenção do orador ou de decisões coletivas para os arranjos de atividades.

Divergindo do argumento que pontua a ausência de rituais de iniciação entre os Xikrin, Cohn (2000, p. 96) registra, em seu texto, várias fases do que constituiria o ritual de iniciação da categoria *měnôrônyre*, seguindo as explicações fornecidas por Vidal (1977, p. 127) para os Xikrin do Cateté. Nesse último contexto, os jovens passam por uma sequência de acontecimentos que ocorrem em diferentes ambientes, como a aldeia, o mato e o rio, ao longo de vários anos – indicados pela antropóloga como fases do ciclo de iniciação dessa categoria de idade. No Bacajá, pelos relatos recolhidos dos velhos (Cohn, 2000, p. 98), várias fases também são mencionadas como parte da passagem. Porém, nem mesmo os velhos que narraram o assunto participaram do ciclo completo, contando apenas memórias de histórias que ouviram. No Cateté, o ciclo também não acontecia por completo há muito tempo, quando da pesquisa de Vidal. O que é descrito

com detalhes por Cohn (2000, p. 93) é um ritual *mëreremej*⁸⁰ realizado como um evento de iniciação em que um único jovem passou para a categoria *mëñõrõnyre*.

Seguindo o fluxo de vida xikrin, ao crescerem, casarem-se e produzirem uma criança, as pessoas vão progredindo pelas categorias de idade por meio do aumento da quantidade de filhos: sendo assim, quando adultos, o que é acentuado é o fato de ter poucos filhos ou muitos filhos. Embora nomenclaturas específicas não sejam usadas, pois os Xikrin preferem o termo *mëkrare*, explicações são feitas com essa descrição (Fisher, 1991, p. 246). Fisher (1991, p. 240) menciona mais dois termos usados pelos Xikrin para tal categoria de idade: *mekrabdji* (apenas um filho) e *mekrapõjnre* (poucos filhos). Ao longo de seu trabalho, o antropólogo apresenta algumas nomenclaturas que os Xikrin usam para as categorias de idade, mas, em sua interpretação, o eixo condutor das classificações é composto por *mëprire*, *mëkrare* e *mëbêngêt*, o que irei seguir neste texto, uma vez que ela é suficiente para montar uma apresentação que procura entender as motivações xikrin quando associam a escrita aos mais novos, assim como estes foram os termos que ouvi corriqueiramente na aldeia. Uma investigação mais apurada seria necessária para saber como os Xikrin estão ajustando as categorias de idade com o novo contexto de multiplicação de aldeias. Até o ano 2000, a TI Trincheira-Bacajá contava com duas aldeias, e em 2019, dezesseis. O que vale sublinhar é que, mesmo num tempo em que eles viviam agrupados em um número maior em cada aldeia, Fisher (1991) já apontava pouca disposição xikrin por marcar as categorias de idade no dia a dia.

Assim, na fase *mëkrare*, os homens começam a se engajar em atividades individuais, como a caça e a pesca, para proverem sua mulher e seus filhos, além dos sogros e os demais que moram na residência. Isso não impede que, em algumas situações, organizem caçadas e pescarias coletivas ou outras atividades, como arrumar a casa de alguém, o que exige idas para o mato para retirar folhas de palmeira de babaçu e, depois, dispêndio de tempo na sua arrumação em uma estrutura já montada⁸¹. Além disso, todas as manhãs e noites eles se reúnem no *ngà* para conversar sobre diferentes assuntos.

⁸⁰ Faz algum tempo que os Xikrin reconhecem o *mëreremej* como um ritual para confirmar nomes bonitos. Antes, cada classificador de nomes, *Bep*, *Tàkàk*, *Katob*, *Nhàk*, *Ire*, *Bekwynh*, *Kôkô*, *Pãnh*, *Ngrenh* (Vidal, 1977, p. 175) era vinculado a outros rituais ou tinha o seu ritual específico. Como já explicado por Vidal (1977, p. 182), “[o] *mërerêmê*, pelo fato de não estar relacionado a nenhum rito de passagem específico, pode, por isso mesmo, receber, como em apêndice, elementos desses rituais e que os Xikrin não conseguem mais, por enquanto, realizar.”

⁸¹ Observei os *mëkrare* envolvidos na atividade de arrumar casas na aldeia Mrôtidjãm em 2011, quando elas ainda eram feitas de palha de babaçu. Algumas eram de barro nas laterais e cobertas com as palhas. Atualmente, as casas xikrin são de alvenaria, exceto nas aldeias mais novas que ainda não conseguiram viabilizar recursos para tal ação. Em trabalho de campo recente na aldeia Ràpkô, onde as casas são de alvenaria, o que pude observar é que são os projetos do Plano Operativo do Plano Básico Ambiental

Já as mulheres dessa categoria de idade costumam se reunir para ir às roças tirar mandioca – outros produtos são preferencialmente responsabilidade do núcleo de irmãs, mãe e avós –, organizar saídas de pesca ou captura de jabutis, além de promoverem conversas matinais na casa da liderança e realizarem sessões de pintura corporal. Ainda que a vida das mulheres ocorra, em grande medida, numa esfera doméstica, nessa fase há várias mobilizações que extrapolam as relações entre os consanguíneos, como mostram as atividades diárias citadas.

Além do mais, tanto homens quanto mulheres contam com chefias para essa categoria de idade, compostas por um ou mais casais. A quantidade de chefes não é sempre a mesma. Em 2011, na aldeia Mrôtidjãm, que possuía algo em torno de 300 pessoas, eram quatro os denominados “guerreiros” e as suas esposas eram as “guerreiras”. Em 2017, na aldeia Ràpkô, com aproximadamente 100 moradores, dois guerreiros e duas guerreiras foram designados para a função. Tais pessoas são escolhidas pelos velhos, que observam quem trabalha direito, ajuda os outros, fala de forma boa, sem causar intrigas, e sabe apaziguar discussões. As explicações se aproximam das que justificam a escolha das entregas dos maracás, carregados por homens durante os rituais. Fisher (1991, 2000, 2001) elaborou interessantes discussões sobre as chefias masculinas e femininas entre os Xikrin do Bacajá e relata a importância de certas qualificações para estar à frente dessas posições.

As pessoas são consideradas *měbêngêt* (velhos/velhas), quando suas/seus filhas/filhos passam a ter filhas/filhos e, entre outras coisas, priorizam atividades individuais em detrimento das coletivas, permanecem mais tempo em suas casas,

Componente Indígena de Belo Monte (PBA-CI), no âmbito do programa de atividades produtivas, que têm mobilizado com mais intensidade essa categoria de idade. No caso específico de Ràpkô, o programa estava reduzido, durante a pesquisa, à produção de uma roça de cacau. Ela demandava várias horas de trabalho dos homens para limpar o terreno e plantar as sementes em saquinhos que forneceriam as futuras mudas. Não acompanhei o desenrolar da atividade, mas os Xikrin me contaram, em 2019, que a roça já estava produzindo. Destaco, ainda, que o projeto era designado como sendo dos homens, e isso é importante porque eles diziam que estava faltando projetos para as mulheres no PBA, deixando claro que não devem trabalhar em conjunto mesmo quando se trata de uma atividade organizada e promovida pelos *kubê*. Tselouiko (2018a e 2018b) apresenta um interessante relato sobre o projeto de roça coletiva desenvolvido exclusivamente pelas mulheres na aldeia Potikrô, um evento inédito, como a antropóloga assinala. O projeto não foi uma ação do PBA-CI, mas do Projeto Gestão Ambiental e Territorial Indígena – GATI, uma parceria da FUNAI, Ministério do Meio Ambiente, movimentos indígenas e agências internacionais. No mais, enfatizo que os dados irão se somar às explicações sobre os usos que os Xikrin fazem da escrita, atividade masculina por excelência. No que toca à escrita, ressalto que os nomes pessoais também são feitos pelas mulheres e entram como exceção na afirmativa. Uma exceção que não diminui a relevância de sua ação entre os Xikrin e as mulheres, especificamente, mas que aqui é mencionado para ser analisado separadamente.

cuidando dos/das netos/netas ou fazendo atividades mais solitárias. É quando começam a pronunciar um tipo de fala pública bem característica e também exclusiva dessa categoria de idade. Em alguns comentários, os Xikrin reconhecem o nascimento de um/uma neto/neta como um evento que marca a passagem de uma categoria a outra, mas assumir os comportamentos de um/uma velho/uma, assim como assumir comportamentos de outras categorias de idade, depende de uma conjuntura maior, envolvendo as relações com o conjunto da aldeia.

O que considero interessante salientar, a partir de comentários sumários sobre as categorias de idade para o propósito de compreensão do lugar da escrita nesse contexto, é que, além de não fazerem das passagens de uma categoria de idade a outra eventos coletivos (pelo menos não obrigatoriamente), os Xikrin também acabam usando as suas designações com certa maleabilidade dentro de três grandes identificações, *mēprire*, *mēkrare* e *mēbêngêt*. Mesmo que as categorias de idade sirvam para organizar atividades e comportamentos, tanto Fisher (1991, p.272) quanto Vidal (1977) indicam a flexibilidade dessas classificações entre os Xikrin. A flexibilidade não ocorre em relação às atitudes consideradas adequadas para determinados momentos da vida, mas nas suas expressões verbais classificatórias. Isso fica evidente quando se tenta estabelecer critérios específicos e conclusivos para cada uma das categorias. Vidal (1977, p. 117), por exemplo, ao procurar definir a categoria *mēbengodju*, escreve que ela é composta por meninos de oito a dez anos de idade, antes de começarem a sentar-se junto com os homens no *ngà*, mas pode ser estendida aos meninos de doze e treze anos. Ela também observa que a mesma palavra foi usada por uma mãe para se referir ao seu filho de três anos, fala que foi interpretada pela antropóloga como sendo a vontade da mãe de enfatizar que se tratava de um homem⁸². Como o caso demonstra, os empregos dos termos não comportam rigidez porque eles contêm vários significados que podem ser manipulados por cada orador para realçar o que considera necessário no momento de fala. Contudo, o alcance dos empregos dos termos não é infinito, tendo certos parâmetros como baliza, mas que são difíceis de serem capturados em todas as suas possibilidades.

Outro exemplo é o critério do nascimento de uma criança, que confere a transição para a categoria *mēkrare* ou *mēbêngêt*. O evento, com toda a sua relevância, por ser o

⁸² Fisher (1991, p. 232 e 233) faz o seguinte comentário “The Xikrin-Kaypó seem ‘underinstitutionalized’ compared to other Kayapó groups in the lack of emphasis put on complex and demanding initiation procedures, particularly for boys. This may be the primary reason for the few distinctions made when referring to boys. Either one was *mēprire*, *mēbôktire* or *menôronyire*, with no apparent need for further specification.”

gerador de um núcleo de pessoas que compartilha substâncias, também pode ser manipulado quando a finalidade é indicar uma categoria de idade, a depender de outras relações e do prestígio que cada pessoa desenvolve entre os demais (Fisher, 1991, p. 273). O casal que me recebe em sua casa quando estou na aldeia Ràpkô, por exemplo, está junto há muitos anos e não tem filhas/filhos, mas, mesmo assim, não deixam de participar das atividades coletivas de homens e mulheres da categoria *mēkrare*, ao mesmo tempo que não deixam de externar infelicidade de não serem pais.

Dessa maneira, partindo do entendimento de que os termos podem ser manipulados para suprir certas necessidades, como a ausência de membros de determinadas categorias de idade em um período, ou para ajustar situações particulares, percebe-se que a nomenclatura que forma o conjunto das categorias de idade é importante por exibir diferenciações entre os Xikrin, indicando momentos da vida. Elas ajudam a entender rivalidades entre agrupamentos de homens e as separações de atividades entre homens e mulheres, ambos arranjos importantes para discutir a forma como a escrita é manipulada pelos Xikrin. Por isso, exponho a discussão sobre as categorias de idade no sentido de ser uma formulação de ideias xikrin que orienta suas relações de produção de diferenciação, não com a intenção de corroborar a existência de blocos enrijecidos. No que diz respeito a essas fases, o que os Xikrin não se cansam de explicar é que nem todos podem fazer as mesmas atividades, nem mostrar os mesmos conhecimentos, nem se alimentar das mesmas comidas ou exercer os mesmos comportamentos. As regras envolvem relações de parentesco, mas não somente, pois elas correspondem às relações com os demais Xikrin, as quais passam pelas categorias de idade. O uso tangencial e um tanto seletivo das categorias de idade não contradiz a fluidez que elas assumem no pensamento xikrin, e assim continuarei com ele. No final, como se verá, as formas de manipulação das grafias dos *kubē* aparece como mais um elemento que ajuda a identificar o momento da vida em que uma pessoa se encontra.

Nessa toada que visa organizar informações para compreender os motivos que levam os Xikrin a identificar a escrita com os *mais novos*, recupero um dado apresentado por Vidal referente à categoria de idade *mēnōrōnyre*, que antecede o nascimento do primeiro filho. Ela esclarece que os homens jovens, para ingressarem nesta categoria, passavam não apenas por rituais de iniciação, mas também por várias provas. “Para tornar-se *mēnōrōnure* era preciso submeter-se a um longo aprendizado, que consistia, por um lado, numa série de provas e, por outro, na participação dos ritos de iniciação” (Vidal, 1977, p. 125). As provas são, de acordo com Vidal, para se atingir o ideal xikrin de ser

um homem forte e ágil. Para tanto, as pernas e os pés dos jovens são escarificados, alimentos proibidos para os demais, como carnes de onça, quati e arraia, podem ser ingeridos, práticas de segurar o ferrão de uma arraia ou a cabeça de uma cobra grande são incentivadas, ataques a ninhos de marimbondos e participação de expedições guerreiras são organizados. Todas elas são atividades pelas quais se espera que os *mẽnõrõnyre* passem (1977, p.125 e 126).

Retomo o dado de que os jovens homens nessa fase da vida passam por provas, a fim de tornarem-se adultos casados, por ter sido o conceito usado pelos Xikrin para pensar sobre os conhecimentos indígenas que uma pessoa precisa adquirir antes de casar-se. Se há um ideal xikrin de homem forte e ágil, não é menos importante que os corpos sejam portadores de conhecimentos que permitirão assumir comportamento adequado nas relações firmadas com o casamento. Esse acontecimento essencial na vida de um Xikrin traz inúmeras novidades no que diz respeito às novas relações que as pessoas envolvidas passam a assumir, como as de marido e mulher, genros e noras, cunhados e cunhadas, pais e mães, e, posteriormente, avôs e avós, sogros e sogras, exigindo comportamentos e práticas cotidianas para a produção de parentesco.

Os comentários que se seguem foram feitos em uma reunião de discussão do PPP da escola na aldeia Ràpkô. Nesse evento, que juntou somente os homens, Tàkàk Jakare, professor que eu acompanhava durante o trabalho, ao comentar que alguns *kubẽ* preferem estudar por muitos anos, mesmo quando já são mais velhos, e somente depois disso se casar, abriu a oportunidade para que velhos e adultos construíssem uma comparação entre os modos de vida xikrin e o dos *kubẽ*. As provas relacionadas aos conhecimentos que os jovens homens devem aprender antes de casar-se foram identificadas como *estudos*, numa referência às atividades escolares:

Antigamente o pessoal demora para casar. Hoje em dia casa cedo. Não pode casar cedo, porque tem que aprender alguma coisa. (...) Antigamente o trabalho nosso era igual estudo. Tinha que preparar antes de casar. (...) E se não sabe fazer fica pedindo para os outros e fica com vergonha. (Tedjore Xikrin)

A fala foi uma crítica aos casamentos que estão ocorrendo sem que os jovens estejam prontos para exercer os comportamentos que a nova posição assumida com o casamento lhes exige, sobretudo atuar de maneira mais categórica na produção de parentesco. As mulheres também foram incluídas nos comentários, pois elas precisam aprender muitas coisas antes de casar-se. Porém, como a conversa era apenas com os

homens naquele momento, poucas atividades foram elencadas como sendo fundamentais para as mulheres aprenderem antes do casamento. O que foi dito é que elas precisam aprender a tirar batata, indo com as mães para as roças, saber tirar lenha para depois fazer o *ki* e também aprender a preparar o *berarubu*.

Tanto as iniciações como as provas e os conhecimentos são necessários para os jovens casarem-se dentro de uma condição compreendida como correta. Na intenção de demonstrar como os *estudos xikrin* acontecem, transcrevo a fala de um homem adulto, liderança da aldeia Ràpkô, pronunciada na ocasião da mesma conversa, explicando como aprendeu e ganhou todas as provas⁸³ antes de casar-se, assim como fazem alguns *kubê*.

O que a aula trouxe para nós? A nossa cultura. É isso que a aula trouxe para a comunidade. O pessoal novo tem que aprender a prova igual a prova do pessoal velho: paneiro, esteira, vassoura, remo, arco e flecha. Como vai fazer uma ponta [de flecha]? Ele não sabe. Daí velho ensina a pegar pena e faz. O velho está fazendo e ele está olhando. Essa é a nossa prova. (...)

Quando estava com 10 anos, meus pais de criação, Neguinho e Kanô, me ensinaram e eu comecei a trabalhar. Eu ia olhando o pessoal brocando a roça e ia junto. Depois seca e derrubam [o mato]. Eu derrubei o pau e aprendi. Começaram as provas. Eu fiz prova e aprendi a derrubar e a brocar a roça. Isso eu já aprendi. Depois tem mais prova ainda. Tem muita prova. Eu fiz a prova da esteira e ganhei. Tem a prova da ponta [da flecha]. Três provas eu já ganhei. Começa o paneiro. Essa prova também eu ganhei. Tem um ponto, outro ponto, tem ponto maior. Quatro provas eu já ganhei. Consegui ganhar todas as provas. E depois tem mais. Eu ganhei tudo, arco, flecha, tudo. Aí a vassoura. [Descreveu algo que é parecido com o tipiti onde se coloca a mandioca ralada, para fazer berarubu, mas não falou o nome]. Ganhei todas as provas.

Eu aprendi tudo com o velho. Igual na escola. É o mesmo na escola. A nossa cultura é o mesmo que a escola que o professor branco vem ensinando aqui. Isso é o mesmo que a escola.

Eu aprendi tudo e quando a minha mãe precisa [ela diz] “eu preciso de um paneiro” [e eu respondo] “está aqui o paneiro, mãe”. Eu sei fazer.

Eu fui para o mato caçar. Eu fui aprender a matar mutum, macaco, bicho, tudo eu matei. Agora é prova difícil. A prova final é muito difícil. Eu vou ganhar a prova e vou andar sozinho [no mato]. Primeiro à direita. Eu ando até cinco, seis, sete quilômetros lá dentro do mato. Eu não conheço mato. Então, vou entrar à direita primeiro e se tu conseguir, tá certo. Vai até a grotta, atravessa e chega lá. Eu consegui. Ganhei a prova. Agora vai à esquerda. À esquerda é perigoso, esse é mais perigoso. À direita é mais fácil. (...) À esquerda é mais perigoso. Entrar na esquerda tem que andar mais. Tem que pensar. Vai, vai, vai, até quando chega um quilômetro e tu pensa: as picadas estão bem aí. E tu vai... dorme no mato [risos]. Não tem como voltar. [Tem que ir] Até no final

⁸³ A fala foi proferida em português e a palavra *prova* foi usada por Bekàrà durante toda a explicação, da forma como aparece na transcrição. Não sei qual seria a tradução do termo para a língua xikrin, mas entendo que a escolha da palavra faz alusão às atividades escolares que vão se tornando mais complicadas ao longo dos anos. Da mesma maneira como os alunos na escola devem se empenhar em aprender e, apenas assim, passam de um assunto para outro, nos processos de transmissão de conhecimentos xikrin, uma confirmação do aprendizado também acontece, e é necessária para se passar ao conhecimento seguinte. Além do mais, todo o esforço de Bekàrà, naquele momento, foi o de me explicar como os Xikrin também precisam estudar muito, assim como os *kubê*, antes de casarem. Foi a informação anunciada anteriormente, por Tàkàk Jakare, que impeliu esta fala.

das picadas onde tem sinal aí tu vai entrar. Se conseguir está OK. Agora tu anda sozinho, pode ir para qualquer canto que tu chega na aldeia. Eu vi tudo o mato. Tem a cabeceira da água, tem a grota pra cá, pra lá, tem mato limpo, tem mato fechado. É assim.

Os guerreiros estão todos reunidos. Eu cheguei na casa do guerreiro e estou alegre. Ganhei! Agora vou casar. (Bekàrà)

A comparação, feita por Tedjore e Bekàrà, entre os estudos dos *kubẽ* e dos Xikrin que antecedem o casamento pode contribuir nas reflexões pretendidas aqui. Para tanto, começo fazendo um esclarecimento sobre a referência à *aula*, que aparece na primeira linha da segunda fala transcrita. *Aula*, nesse caso, é sinônimo de escola, e esta, por sua vez, deve ser entendida como o lugar em que as crianças dos *kubẽ* vão para aprender sobre as suas coisas. É onde elas vão para estudar, e fazem isso por meio do aprendizado da escrita. Desse modo, a escrita é algo que precisa ser aprendido para depois, por meio dela, as crianças continuarem aprendendo. Os Xikrin reconhecem facilmente essa nossa dependência da escrita para compreender alguma coisa. É por isso que insistem que os pesquisadores escrevam quando estão ensinando algo importante. Essa cobrança é recorrente nos trabalhos de campo porque eles criam a expectativa de que a gente consiga entender o que estão se esforçando e se dedicando a nos ensinar. É com esse intuito que as crianças xikrin também vão para a escola: para aprender a escrever. Quando Bekàrà faz menção à aula, é para começar a tecer a comparação entre os modos de vida xikrin e dos brancos no que concerne ao momento da vida que antecede o casamento, quando eles e elas vão para a escola. *Aula*, aqui, também pode ser entendida como as provas, que na fala são designadas como uma sequência de conhecimentos que uma pessoa aprende com os mais velhos e precisa ir ganhando, uma após a outra, ao superar as dificuldades que cada uma delas traz dentro de uma gradação que vai do mais fácil ao mais difícil.

O caminho escolhido por Bekàrà para mostrar como ele ficou pronto para o casamento não corresponde à totalidade dos conhecimentos que um homem adquire nessa fase da vida nem representa todas as atividades que deve realizar antes de casar-se a fim de que fique com um corpo forte e ágil (Vidal, 1977). Entre as novas tarefas que deve começar a realizar após o casamento, estão os adornos corporais que os pais fazem para os filhos, por exemplo. No momento certo, os pais já devem ser portadores desse conhecimento, sem esquecer tudo o que envolve os rituais, as danças e os cantos, ou as histórias dos antigos que começam a aprender desde muito cedo, participando de rituais e ouvindo os mais velhos contarem.

Faço essa ressalva para tentar compreender as suas escolhas na comparação que efetua no trecho transcrito acima. Nessa tentativa, parece-me que a analogia não é entre as aulas dos *kubê*, que remetem à escrita (embora esta não tenha sido anunciada), e as atividades de produção de paneiro, esteira, flecha, borduna, ou a habilidade de andar no mato. O que está sendo comparado não são as provas em si (até porque não foi mencionada nenhuma prova dos *kubê*), mas o fato de que ambos reconhecem a necessidade da produção dos corpos, por uma série de conhecimentos e ações, para o casamento. Os corpos precisam ser preparados porque o casamento está relacionado com mudanças no modo de vida de uma pessoa, trazendo novidades nas relações. Logo, a comparação que Bekàrà faz não é de conteúdo, mas de método, se assim puder ser resumida.

Essa breve narrativa oferece algumas pistas para compreendermos por que os *mais novos* são associados, pelos Xikrin, com a escola e a escrita, o porquê de eles serem os responsáveis por executar essas atividades. A fala esclarece que é nessa fase da vida que as pessoas se submetem a uma série de práticas sob a orientação dos mais velhos, num processo que visa à formação de corpos capazes de executar as regras e os comportamentos da vida adulta. Ela se destaca entre as outras fases nesse quesito, o que não quer dizer que o aprendizado seja uma exclusividade dela. Na verdade, as explicações xikrin sugerem que, após o nascimento do primeiro filho, a ênfase recai sobre outros aspectos, envolvendo o cuidado e o ensinamento dos/das filhos/filhas, observações com as restrições alimentares e de comportamentos para manter a saúde de filhos/filhas e netos/netas que compartilham de suas substâncias. Quando se tornam velhos e velhas, começam a ser reconhecidos como os conhecedores por excelência do *mêbêngôkre kukradjà* e seus propagadores mais respeitados.

Há, no entanto, mais dois relatos xikrin que quero acrescentar aos já expostos para prosseguir com a argumentação. Paiakan, um jovem na época de nossa conversa, explicou-me que não podia casar-se porque queria estudar mais. A fala foi reforçada com a explicação de que seus parentes tinham escolhido uma menina para se casar com ele, fato que recusou. Já Kapôt, um homem adulto, decidiu certa vez contar a sua longa trajetória de estudos, iniciada na escola da aldeia e finalizada no período em que esteve junto com a sua mulher e alguns de seus filhos e filhas no lugar de formação dos missionários da MEIB, no Maranhão. O interessante é que, durante a fala, após ter contado sobre seus estudos com a MEIB, ele enfatizou que, depois do casamento, não foi mais para a escola. O que a última fala sugere é que a escola é aquela instalada na aldeia,

não abarcando os cursos com os missionários ou qualquer outro promovido pelos *kubẽ* – agentes de saúde, agentes de proteção ambiental, magistério indígena, entre outros – e demandando a participação dos homens *mais novos*.

Acredito que os Xikrin façam essa distinção não tanto por identificarem grandes diferenças nas atividades que ocorrem na escola da aldeia e nos outros cursos; de maneira oposta, reconhecem as semelhanças e a continuidade de uma ação e outra, uma vez que todas elas são *estudos*, ou seja, o jeito de branco de aprender e de fazer as coisas. Todas elas exigem um bom domínio do português e das grafias dos *kubẽ*, seja na língua portuguesa, seja na língua indígena. A distinção faz sentido quando levamos a sério quando os Xikrin dizem que a escola é para as crianças. As outras formações com os *kubẽ* seriam, então, para os jovens, os que estão entre os *mais novos*, que podem ser casados e até ter alguns filhos. A fala de Paiakan, por outro lado, aparece para enfatizar seus interesses por se tornar realmente um bom conhecedor do português, com a ambição de um dia ser uma liderança, como ele mesmo me explicou na conversa, um pouco antes de mencionar a recusa do casamento. Portanto, os conhecimentos escolares não condicionam apenas a época para os *kubẽ* se casarem, como foi anunciado na reunião, o que gerou a construção de uma analogia com o modo de vida xikrin e com as formas como seus conhecimentos são transmitidos, tendo também o casamento como um marco temporal. De acordo com os outros dois relatos, a escola só é frequentada pelos homens antes desse acontecimento. O ponto importante é entender o que é escola nesse contexto.

Preciso fazer um esclarecimento para deixar mais compreensível o que estou querendo dizer. As escolas nas aldeias xikrin oferecem o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental I, além da Educação de Jovens e Adultos em alguns lugares. Com limitações nos estudos oferecidos e o desejo, expresso com veemência pelos Xikrin, de continuidade do aprendizado das crianças, os meninos costumam repetir o 5º ano diversas vezes. Em suas falas sobre a escola, é uma informação que sempre aparece: dizem que repetiram o 5º ano três ou quatro vezes, até entenderem que não tinham nada a mais para aprender, o que os levavam a desistir das aulas. Assim, é comum ver jovens que não têm idade para aquela série na escola. As meninas, por sua vez, não demonstram tanta insistência, embora possam fazer a última etapa do ensino ofertado mais de uma vez, algo que não é o mais comum. Por isso, a referência das falas anteriores é a escola instalada em suas aldeias. O casamento, como a experiência de Kapôt exemplifica, não impede que alguns deles continuem se aperfeiçoando no português em outras interações, designadas por nós como escolares.

É interessante notar ainda que, numa comparação com os estudos escolares, Giraldin (2010, p.277) descreve algo semelhante para os Xerente, povo de língua Jê como os Xikrin, no que concerne aos aprendizados dos jovens antes do casamento. Ele conta que, no passado, os Xerente tinham dois espaços de aprendizagens, o *warhĩzdare* (espaço da casa e seu entorno) e o *warã* (casa de reuniões masculinas no centro do pátio da aldeia). O primeiro era destinado às meninas e aos meninos e o segundo, apenas para estes últimos, que, quando ficavam um pouco mais velhos, eram levados para o *warã* e lá passavam por diferentes estágios de aprendizagens. Os estágios, importante ressaltar, deveriam ser cumpridos antes do casamento, pois eram condição para tanto. De acordo com Giraldin, alguns jovens pesquisadores xerente comparam a formação que recebiam no *warã*, que não mais acontece, com a formação não indígena que vai da educação básica até o ensino superior. A percepção dos indígenas é que, hoje, o único ensinamento que restou para os jovens homens antes do casamento, além daquele recebido em casa, é o escolar, mas não há informações no texto sobre uma necessidade de se completar o ensino superior para casar-se, o que seria possível, já que se trata de um novo espaço de aprendizagens dos jovens. Esclareço que os Xikrin não têm o mesmo entendimento dos Xerente de que seus conhecimentos não estão mais sendo transmitidos para os jovens. O que considero relevante ao trazer esse outro exemplo etnográfico é no que ele se assemelha ao observado entre os Xikrin para a inserção dos conhecimentos escolares no estágio da vida antes do casamento.

Com esses dizeres, não quero apresentar uma ideia de que o aprendizado só ocorre antes do nascimento do primeiro filho, ato que consuma os casamentos, nem sugerir que os conhecimentos sejam cumulativos, prezando por uma linearidade crescente ao longo da vida de uma pessoa, que culminaria na plenitude ao ficar velha. Os processos de aprendizagem xikrin são mais cambiantes do que isso, uma vez que dependem de relações. Por exemplo, as de parentesco. Sem dúvida, são os pais/mães e avós/ avôs os responsáveis por muito do que uma pessoa sabe, já que são eles os transmissores de conhecimentos. Nesse sentido, não é incomum ouvir as lamentações de quem perdeu ou o pai ou a mãe, quando ainda era pequeno, de que não sabe muita coisa porque não havia essas pessoas para lhe ensinar. Mas não só por isso: são o pai e a mãe que cuidam do crescimento dos corpos de uma criança, garantindo que a alimentação e os resguardos sejam cumpridos de forma correta (Cohn, 2000, p.123, Fisher, 2001, p. 122). Sem o crescimento adequado dos corpos, não há boa aprendizagem, e vice-versa.

Contudo, as relações não se encerram por aí, pois uma pessoa pode aprender buscando outras fontes que não as dadas pelas relações de parentesco, quando tem interesse por algum conhecimento específico, pedindo ensinamentos para alguém que seja reconhecido como um especialista (Cohn, 2000, p. 114). Ou estando presente em situações coletivas em que os homens se reúnem no *ngà* para conversar sobre caçadas e os velhos podem narrar histórias dos antigos, ensinar músicas, entre outros conhecimentos que competem aos homens aprender. As mulheres aprendem indo para as roças, em sessões de pinturas corporal ou nas conversas matinais na cozinha da casa da liderança. Não se pode esquecer de mencionar que as crianças também aprendem entre si nas inúmeras atividades e brincadeiras que fazem conjuntamente (Cohn, 2000).

Portanto, é bem provável que os conhecimentos sejam adquiridos ao longo dos muitos anos de uma vida, mesmo após o casamento, mas, de acordo com a fala de Bekàrà, é antes desse evento que se espera que uma parte considerável já tenha sido adquirida. Nas falas xikrin, não se escuta que os velhos “aprendem”, e o mesmo vale para os adultos com muitos filhos. A responsabilidade de aprender, sejam os conhecimentos xikrin, sejam os dos *kubě*, é dos mais novos da aldeia. Lea (1986, p.147) traz uma explicação sobre o xamanismo que vai ao encontro do que estou argumentando, ao afirmar que “embora as pessoas não devam manifestar este saber publicamente antes de ficarem velhas, elas têm que aprender enquanto estão jovens, porque é considerado perigoso para um homem com filhos adquirir este tipo de conhecimento.” Essa regra parece não valer apenas para os conhecimentos xamânicos, mas para uma série deles, incluindo os da escrita dos *kubě*.

A SEMED de Altamira oferece ensino de Educação de Jovens e Adultos nas aldeias, dando oportunidades para os adultos aprenderem na escola. O que não existe, ou não existia pelo menos durante os períodos em que estive nas aldeias, é um empenho por parte dos adultos xikrin em frequentar o espaço, justamente porque lhes cabem muitos outros trabalhos a fazer para os seus parentes, já que são pais e mães e/ou avós. As poucas aulas que vi acontecerem para esse público mantinham a divisão por gênero, organização comum à existente nos primeiros anos de escola, a pedido dos Xikrin, com reserva para a “pré-escola”, que era misturada (Cohn, 2000, p. 117). Foram duas as situações: a primeira, em 2011, na aldeia Mrôtidjãm, em que as aulas ocorriam aos sábados pela manhã, quando se formou uma turma de 18 mulheres e apenas dois homens. Elas não tiveram a duração de um mês completo, sendo que as mulheres permaneciam mais tempo na escola e os homens ficavam menos, pegavam as lições e levavam para a casa. A segunda situação foi em 2016, na aldeia Ràpkô, quando as aulas eram somente para as

mulheres, por uma reivindicação delas, no período noturno. A antropóloga Thais Mantovanelli (comunicação pessoal), também compartilhou uma experiência de campo em que as mulheres pediram para ensinar-lhes a escrever os nomes. Retornarei ao fato em outro momento do texto, mas explico, antecipando-me, que essa também foi uma ação pontual, voltada para um interesse bem específico, a saber, o aprendizado da escrita dos nomes pessoais. É preciso notar que nenhum homem mais velho, pai de muitos filhos/as, participa do Magistério Indígena, oportunidade que teriam de continuar os seus estudos, mesmo que não fosse para trabalhar como professores nas escolas.

Assim, alguns movimentos esporádicos de busca por aulas, por parte dos adultos, aparecem aqui e ali. Isso me faz entender que a escolha xikrin por associar a escola com *os mais novos* não deve ser pensada como dificuldade, por parte dos mais velhos, em aprender as grafias e os conhecimentos dos *kubẽ*. A questão talvez possa ser formulada em outro sentido: o que os adultos querem reter dos conhecimentos ensinados na escola? E o que faz com que eles voltem para esse espaço, ocasionalmente, por curtos períodos? A escola e os seus conhecimentos, como eventos recentes que foram inseridos em suas vidas e que foram “vistos” pelos Xikrin que estão vivos, fazem parte do conjunto de saberes – sempre suscetível a mudanças e acréscimos – que foi alocado para um grupo de pessoas, os mais novos, assim como outros tantos conhecimentos, cuja origem se encontra na alteridade. Os conhecimentos dos *kubẽ* entram numa lógica xikrin de diferenciação de suas relações internas. É dessa forma que eles foram reservados para serem aprendidos e mostrados antes do casamento, pelos mais novos, como enfaticamente explicou Bekàrà.

Cohn (2000, p. 131) sugere que os Xikrin não marcam o momento e a ocasião de aprendizagem, estando livres para aprender a qualquer momento e com quem lhes parecer mais adequado. Conforme a autora, o que eles marcam é o momento em que o conhecimento pode ser demonstrado. Essa segunda parte concorda com o que Lea (1986, p.147) já havia notado para os Mëtyktire, que dizem que alguns conhecimentos só podem ser mostrados quando se é velho, como no caso dos pajés. Meu argumento é o de que a aprendizagem, para os Xikrin, não parece ser tão livre nem menos marcada do que o momento para se mostrar o que se sabe. Se não há regras rígidas que impõem horários e tempos observáveis por nós, como são os escolares, que nos condicionam durante toda a vida, há uma ressalva, nas falas xikrin, que aponta para a fase da vida que antecede o nascimento de uma criança como sendo o momento em que os aprendizados devem se consolidar para, posteriormente, serem executados. A crítica aos casamentos quando

ainda se é jovem, sem completar os estudos, é um indicativo dessa sugestão⁸⁴. E o detalhamento com que Bekàrà relatou os estudos xikrin demonstra o empenho que exige dos meninos e jovens.

Para reforçar o argumento, vale lembrar ainda que as preocupações dos velhos são expressas no sentido de os jovens não estarem interessados em aprender o *mêbêngôkre kukradjà*. A preocupação com a não continuidade do modo de vida xikrin recai sobre as disposições, ou não, das pessoas, nessa fase da vida, por aprenderem os conhecimentos que lhes competem. Eles devem mostrar interesse pelo jeito de viver dos Xikrin. Nos últimos tempos, além de terem de aprender os seus estudos, os jovens também se veem com a obrigação de aprender os estudos dos *kubê* na escola. É, portanto, antes de casar-se que vão para lá e é por isso que a escola é associada com os *mais novos*. É a fase em que se passa por uma série de provas que exigem desenvolvimento de habilidades específicas e ensinamentos dos mais velhos, como bem explicou Bekàrà. Os estudos dos *kubê* e dos xikrin coincidem em seu tempo na vida de uma pessoa. Por esse motivo, Bekàrà diz, repetidamente: *Eu aprendi tudo com o velho. Igual na escola. É o mesmo na escola. A nossa cultura é o mesmo que a escola que o professor branco vem ensinando aqui. Isso é o mesmo que a escola.*

Considerando isso, os Xikrin dizem que a escola é lugar de *mêprire*, termo que, no caso, não é usado apenas para as crianças muito pequenas, mas se estende a todas aquelas que frequentam o local (Beltrame, 2013). A escola aparece como um elemento relevante na definição de quem é ou não criança. Isso pode ser observado nas diversas falas sobre o assunto em que os Xikrin marcam uma associação vigorosa entre crianças e escola. *Os meus filhos já estão grandes e por isso a minha preocupação é com os estudos dos meus netos e netas. A escola precisa ser boa para eles*, disse uma velha, Mrodjoi. *As crianças pequenas têm que estudar bastante porque quando estão crescendo já estão sabendo algumas coisas. Não ajudar a gente a lutar. Quando aparecer alguma doença do branco sabe ajudar*, falou um velho, Tàpiêt. Ou, na expressão mais direta de outro velho, Beptok: *Por que a gente precisa da escola? Por causa das crianças. As crianças precisam aprender. Por isso a gente precisa da escola boa. A escola tem que ajudar a*

⁸⁴ Cohn (2000, p. 130) traz a seguinte fala de Bep-Keiti, que reforça o que estou querendo afirmar: “[n]a infância, o ouvido ainda é fraco, não se ouve/sabe as coisas ainda. Quando o ouvido fica forte já se começa a contar coisas, já se começa a contar o nosso *kukradjà*. Os *meboktire* [meninos antes de se afastarem da casa materna] ainda têm o olho fraco, e quando se tornam *menoronyre* já têm olho forte, já podem ver/aprender as coisas. Só vê, não faz. Quando casa, já começa a fazer as coisas. Faz para a esposa, faz para os filhos. Enquanto não tem esposa apenas vê, não faz as coisas”.

comunidade. As crianças vão aprender por elas mesmas. É por causa delas que estou lutando para ter uma escola boa.

Com os dizeres, os Xikrin demonstram que estudar na escola é para as crianças; por sua vez, as atividades feitas nesse local, como as brincadeiras, os desenhos, as músicas e, principalmente a escrita, devem ser aprendidas por elas. Eles, ademais, reconhecem todas essas atividades como sendo *coisas de crianças*. Vidal (1992, p. 189) faz um apontamento referente aos Xikrin do Cateté que também se liga à associação de determinadas atividades, no caso o desenho, como coisa de crianças na escola que “vão aprendendo o ‘jeito’ do branco”. Ela esclarece que poucos são os homens que se sentem motivados a se expressar pelo desenho, sendo algo da escola e das crianças, situação semelhante com a observada por mim no Bacajá.

A continuação dos estudos, mesmo após a nascimento dos primeiros filhos, como acontece nos casos dos professores indígenas ou dos participantes de cursos de formação em assuntos como o de gestão territorial e de agente de saúde, entre outros que exigem articulações com os modos de pensar e de aprender dos *kubẽ*, pode ser entendida como “especializações” que os jovens escolhem seguir ou são designados para tanto. Divergindo da escola na aldeia, que atende a todas as crianças, esses cursos são apenas para alguns jovens. Ter a chance de participar dos encontros já é um indicativo de certa notoriedade entre os demais, pois a escolha e a indicação são coletivas. Em alguns casos, o prestígio pode ser decorrente do parentesco com a liderança da aldeia, mas também os critérios podem passar por avaliações de posturas de uma pessoa que, de acordo com os Xikrin, deve ser colaborativa, mostrando preocupação e interesse em buscar melhorias para a comunidade. Não é qualquer um que assume uma representação e uma oratória diante dos não indígenas e de outras etnias; a responsabilidade de negociar com os *kubẽ* e se aprofundar nos seus conhecimentos deve resultar em benefícios para todos os demais indígenas da aldeia.

Esses eventos guardam diferenças significativas com as atividades escolares nas aldeias, não em suas metodologias, mas na forma como alcançam e impactam os Xikrin. A começar pela (ir)regularidade. Os cursos são esporádicos, imprevisíveis e incontroláveis pelos Xikrin, tendo, normalmente, um curto tempo de duração⁸⁵. São

⁸⁵ As aulas das escolas também não são controladas pelos Xikrin e a cada ano, pelas notícias que recebo de longe, estão ocorrendo cada vez com mais dificuldade, tendo inícios adiados por falta de materiais e contratos não firmados com os professores, começando sempre com atrasos. Isso porque o calendário que as escolas xikrin seguem é o do município de Altamira, não contando com uma gestão própria – direito dos povos indígenas –, o que poderia criar períodos letivos diferenciados e alguma confusão aos menos

momentos para se aprofundar nos conhecimentos dos *kubẽ* e também para mostrar a sua cultura, dentro do formato estabelecido pelos estrangeiros, o escrito e seus desenhos. Na escola, as crianças também aprendem desde cedo que devem mostrar a cultura aos professores, e fazem isso por meio apenas de desenhos (Cohn, 2008; Beltrame, 2013). Além disso, como mais um diferencial, esses cursos costumam ter como contrapartida o pagamento em dinheiro ou a possibilidade de, após o seu término, a pessoa assumir um trabalho remunerado, ou seja, eles dão acesso direto aos bens materiais dos *kubẽ*. Nas escolas, os estudantes também têm contato com materiais dos *kubẽ*, que, nas aldeias, ficam restritos a esse público, como lápis, canetas, canetinhas, giz de cera, papéis, cadernos e outros, não cabendo a eles escolher o que quiserem adquirir, mas são permitidos a usufruir do conjunto de objetos introduzido pela escola em suas relações, o que é muito apreciado pelas crianças.

Além de participarem dos cursos para aprender coisas dos *kubẽ*, os homens jovens recebem repreensões dos mais velhos para conhecer também os conhecimentos xikrin, porque, quando forem mais velhos, irão mostrá-los aos *kubẽ*, quando eles estiverem fazendo estudos e pesquisas em suas aldeias. Porém, quando ainda estão nessa fase da vida e participam de cursos promovidos por essa alteridade, os jovens são convidados a mostrar e a explicar muito de sua cultura durante as aulas para os *kubẽ* e outros povos indígenas. É exigido que eles coloquem seus modos de vida no papel, por meio de escritos e desenhos, mas também que os apresentem na frente de várias alteridades, quando os cursos reúnem outras etnias indígenas, usando a língua estrangeira, o português. Saber contar as histórias dos antigos faz parte dessas atribuições, o que causa vários constrangimentos, porque os jovens ainda não têm um corpo preparado para assumir tal função. É um constante mostrar-se ao outro, seguindo o jeito desse outro: outra língua e outros grafismos.

preparados para lidar com a implementação de políticas públicas específicas. Apesar das dificuldades administrativas, as atividades escolares ainda são mais previsíveis e os Xikrin sabem com quem podem e devem reclamar para exigir que elas ocorram (Santiago, 2014). O que é mais difícil de acontecer com os cursos pelos quais passam os jovens, pois dependem de projetos que envolvam a TI, na maioria das vezes confusos, executados por diferentes empresas com atuação apenas transitória, além do que parte considerável do que planejam não conte com as presenças e as contribuições dos Xikrin. Estando nas aldeias, é comum ouvir notícias no rádio – meio de comunicação com os que estão nas cidades e em outras aldeias – de pedidos de envio de pessoas para participar de cursos ou de reuniões que os Xikrin não sabem explicar do que se trata. A comunicação, uma das exigências das condicionantes para o licenciamento da hidrelétrica Belo Monte, é assustadoramente precária e ineficiente neste contexto, e as falas e as vontades xikrin ficam reduzidas. A maioria dos *kubẽ* não dá conta de falar de maneira compreensível para os Xikrin e nem de ouvi-los de forma também compreensível. Os Xikrin insistem em reclamar da falta de fala e de escuta adequadas dos *kubẽ*, reclamação que não chega a ser nem um eco distante para os ouvidos moucos dos que têm capacidade de compreensão reduzida, ou, como diriam os Xikrin: *kubẽ amakre kêt*.

Nesse momento da argumentação, talvez seja interessante olhar mais atentamente para as crianças fora da escola, antes de continuar com as comparações, elaboradas pelos Xikrin na ocasião daquela conversa sobre o PPP, para não perder informações importantes. Sobre as crianças, as etnografias (Vidal, 1977, Fisher, 1991, Cohn, 2000) mostram que, logo que nascem, não existem diferenciações no tratamento dos pais no que diz respeito ao gênero, mas, à medida que crescem, ser menino ou menina implica tomar rumos diversos. Os meninos têm mais liberdade quando crianças para explorar outros espaços da aldeia, enquanto as meninas ficam acompanhando as mães nos cuidados domésticos. Desde cedo, o esperado é que homens e mulheres tenham comportamentos diferenciados e separados. Não é tão raro ver meninos e meninas pequenos brincando juntos no pátio da aldeia em jogos como futebol, cabo de guerra ou em situações de chuvas torrenciais à tarde, muito comuns nos períodos de inverno, pois as crianças gostam de correr e escorregar pelos pequenos veios de água que se formam no chão. Mas a tendência é que, na medida em que vão crescendo, comecem a se engajar em brincadeiras específicas que, gradativamente, vão se firmando em atividades que competem ao gênero de cada uma delas.

Essa constatação interessa por ajudar a entender por que meninos e meninas começam seus estudos na escola frequentando os primeiros anos juntos, mas são aqueles que permanecem nela por mais tempo, trabalhando, posteriormente, como monitores ou professores e participando de cursos de magistérios e oficinas com os *kubẽ*. O afastamento das meninas desse espaço, justificado por elas pelo fato de terem que ajudar suas mães com os irmãos mais novos ou por terem filhos muito cedo, pode ser pensado como um dos arranjos que os Xikrin fazem para manter a escola em suas aldeias. O que pode parecer como uma falta de oportunidade para as meninas estudarem, desenvolvendo os conhecimentos dos *kubẽ*, pode ser um jeito xikrin de inserir a escola de uma forma que não desrespeite a maneira como fazem as suas coisas. Homens e mulheres se diferenciam pelo tipo de trabalho que executam e pelos conhecimentos que adquirem e transmitem. Fisher (1991, p. 320) chega a sugerir que até mesmo a constituição física dos corpos de homens e mulheres diferem, uma vez que as proibições alimentares não são as mesmas para os dois gêneros. Essa diferenciação não carrega um peso valorativo, pois as atividades de ambos são essenciais para a manutenção da vida, complementam-se e podem ocorrer nos mesmos espaços, como o mato, as roças, as casas e o *ngà*. No seio dessa diferença, os conhecimentos escolares foram alocados como sendo dos meninos e

dos homens jovens. Como se verá, não apenas os conhecimentos escolares, mas as coisas dos *kubẽ* de maneira em geral, foram associados pelos Xikrin com tal fase da vida.

Note-se, que as mulheres não são impedidas de participar das atividades escolares quando crianças; em algumas situações pontuais e não duradouras, mesmo após já serem mães de poucos filhos/filhas, podem reclamar por terem aulas. Os motivos principais enunciados por elas são: aprender a falar o português (para se comunicar com agentes de saúde ou médicos quando estão na cidade e os seus filhos precisam de cuidados nos hospitais), saber usar dinheiro e para aprender a escrever os seus nomes. A diferença que a escola gera é, portanto, de permanência, porque os jovens homens ficam mais tempo nesse espaço, e de intensidade, pois são os jovens homens que se relacionam diretamente com os *kubẽ*.

O interesse dos jovens homens pelas coisas dos *kubẽ*, não apenas no que concerne a um *modus operandi* escolar, tem sido relatado para outros subgrupos mēbêngôkre e é observado no Bacajá. Turner, por exemplo, traz o seguinte relato em um de seus textos:

Os homens mais novos utilizaram sua relativa falta de integração na estrutura hierárquica de dominação tradicional e sua conseqüente maior flexibilidade social para aprender a cultura e a tecnologia da sociedade dominante, melhorando assim a sua posição em relação aos mais velhos, social e culturalmente conservadores. (Turner, 1992, p. 319)

Como o trecho esclarece, os homens mais novos acessam mais livremente os conhecimentos, a cultura e a tecnologia dos brancos⁸⁶. Essa postura, podemos reformular e salientar dentro do que já foi dito, é esperada dos jovens, em uma lógica em que as categorias de idade se diferenciam. A observação de tal conduta passa por um modo de agir e aparece também em seus corpos, que almejam por roupas novas compradas nas cidades, tênis, adornos como relógios e cortes de cabelos no “estilo dos *kubẽ*” que, alguns deles, aprendem e começam a fazer nas aldeias⁸⁷. Além disso, objetos como telefones celulares, os mais disseminados, mas não os únicos, porque os mais remunerados compram televisores e motos, coisas nas quais eles investem dinheiro, tempo para saber

⁸⁶ Lea (1986, p. 69) também faz uma referência ao fato dos saberes dos *kubẽ* serem detidos pelos jovens, comentário semelhante ao de Verswijver (1992, p. 246), que afirma que os jovens homens são mais suscetíveis a adotar os costumes dos não indígenas.

⁸⁷ Vidal (1977, p. 129) e Fisher (2000, p. 57) relatam a importância da produção de beleza dos corpos dos jovens homens. Segundo o autor: “Unmarried men would often engage in little or no work at all, as they remained in the men’s house making themselves beautiful for the collective dancing that occurred on most nights.”

usar e consertar, usufruindo de suas vantagens e mostrando que os manipulam com desenvoltura.

Ter essas e outras parafernalias faz parte desse momento da vida de um jovem homem xikrin, e o universo material e imaterial dos *kubẽ* não pode ser ignorado em sua atuação na produção de corpos e conhecimentos. Entre os elementos dos *kubẽ* que mobilizam as vidas dos jovens, irei me deter somente nas suas grafias. Além desse aporte *kubẽ* para os jovens, o texto de Turner (1992) já reiterava a existência de comportamentos diferentes entre os homens mais novos e os mais velhos, como venho argumentando aqui tendo como base as falas dos indígenas e os trabalhos anteriores sobre os Xikrin (Vidal, 1977; Fisher, 1991; Cohn, 2000; Gordon, 2006). A afirmação é, de fato, comum entre outros subgrupos mēbêngôkre, sendo apontada por várias etnografias (Turner, 1992; Lea, 1986; Verswijver, 1992). Para recuperar apenas uma delas, cito novamente Vanessa Lea, por expressar de maneira sensível a existência de comportamentos diversos entre os mais novos e os mais velhos:

Na época em que estava fazendo a pesquisa de campo eu me esforçava para trabalhar com as mulheres e os homens eram agressivos, cultivavam essa postura de guerreiro. Um desses guerreiros, já falecido, que eu encontrei depois de um tempo, havia se tornado uma pessoa doce e gentil, eu perguntei a ele: O que aconteceu com você que era tão bravo e antipático? Ele riu e disse que aquela era a postura correta de jovem. Eu vejo que os jovens são assim. (Lea, 2012b:192)

A diferença entre as fases da vida não se dá apenas quanto aos objetos que se adquire e se exhibe em corpos, nem é apenas uma questão de conhecimentos pelos quais se deve ter interesse. O que a antropóloga relata, a partir da explicação de um Mētyktire, é que a forma de se relacionar com as demais pessoas também difere, dependendo da posição que se ocupa. Estar numa aldeia xikrin como um estrangeiro é, de maneira similar ao descrita por Lea, por um lado, sentir a paciência e a atenção dos velhos, suas preocupações com o bem estar, por outro, é lidar com a aspereza dos mais jovens. Esses comportamentos não são dirigidos exclusivamente aos estrangeiros, mas também podem ser observados nas relações entre eles, por meio dos cuidados e carinho dos avós para com seus netos e netas ou a rudeza no tratamento dos irmãos mais velhos para com os mais novos.

No caso dos homens, no entanto, as diferenças de comportamento entre os mais novos e os mais velhos são intensificadas e consolidadas por uma espécie de rivalidade, que pode produzir efeitos mais drásticos. Deter-se nas disputas que existem entre eles é

esclarecedor para verificar as manipulações que os Xikrin fazem da escrita e que se somam às já comentadas até o momento, as quais procuraram destacar a distinção de gênero. Sobre essas rivalidades, Vidal (1977, p. 25) comenta um evento antigo que resultou na cisão dos Pore-kru, os ancestrais Xikrin, originando dois grupos cujas denominações eram Kokorekre e Put-Karôt⁸⁸. Estes, por sua vez, eram formados pelos *mẽnõrõnure* e *mêkranure*, por um lado, e pelos *mêkramti* e *mêbêngêt*, por outro. Dito em outras palavras, para a aldeia Kokorekre foram os mais novos, para Put-Karôt, os mais velhos. A partir desse e de outros exemplos, Vidal (1977, p.37) entende que cisões e expedições guerreiras eram ordenadas com base em categorias de idade. Tal entendimento não é completamente partilhado por Fisher (1991, p. 471), que considera a categoria de idade como uma das possibilidades de realização das cisões. A ênfase, em seus escritos, volta-se para os laços de parentesco quando o propósito é discutir as divisões de aldeias. De todo modo, as categorias de idade não deixam de figurar como algo a ser observado para a compreensão dos fenômenos de separação e, de maneira geral, são fundamentais nas relações xikrin (1991, p. 477).

Em situações mais recentes, as diferenças entre as categorias de idade são marcadas de maneira menos extrema e sem rupturas, mas não se apagam – ao contrário, são constantemente repostas. São várias as cenas que expressam as rivalidades. Uma que me parece emblemática é a que se forma nas partidas de futebol, em que os times são compostos tendo como orientação o critério das categorias de idade. O apreço dos Mêbêngôkre por esse esporte é bem conhecido, não devendo ser visto como atividade menor em suas relações⁸⁹. Os jovens dedicam os finais de tarde aos treinos que chegam a ser diários, quando há bola para tanto. Os mais velhos participam como espectadores, numa demonstração de incentivo pela atividade. Os campos de futebol nas aldeias são cuidados pelos mais jovens, que não deixam que o mato cresça a ponto de atrapalhar as partidas, dedicando tempo e o escasso combustível da aldeia para as roçadeiras, necessárias devido à grande extensão dos campos. Nas aldeias que não contam com espaço exclusivo para os jogos, as partidas são improvisadas no pátio, no interior do

⁸⁸ Ainda de acordo com os relatos de Vidal (1977, p. 13-42), o grupo que na separação formou o Kokorekre foi atacado de maneira brutal por regionais, diminuindo consideravelmente o seu número. O episódio deve ter ocorrido no início do século XX. É do agrupamento Put-Karôt, e alguns remanescentes de Kokorekre, que veio a se configurar os Xikrin do Cateté e do Bacajá.

⁸⁹ As mulheres xikrin são apreciadoras do futebol e organizam treinos e jogos em uma frequência menor do que a dos homens, mas não com menos entusiasmo. Interessante que, diferentemente dos homens, apenas as mulheres mais jovens, solteiras ou com poucos filhos, participam das partidas, assim, não há rivalidade entre as categorias de idade. Também não há menções na literatura (consultada por mim) sobre este tipo de rivalidade entre as mulheres para outras situações.

círculo das casas. Nas ocasiões de festa, os jogos envolvem os homens em geral, separados em times dos “mais novos” e dos “mais velhos”, devidamente uniformizados, e o público observador composto de todos os demais indígenas da aldeia, mulheres, crianças, velhos e velhas. O time vencedor, nas vezes em que assisti aos jogos, sempre foi o dos homens mais velhos, que nunca treinavam, podendo ser, é claro, apenas uma coincidência nas minhas observações. O fato é que é uma situação em que as diferenças são realçadas, reafirmadas, enfrentadas e visibilizadas diante de todos.

A disposição de rivalidade também ganha força nas acusações dos mais velhos, que dizem que os jovens não se interessam em aprender os conhecimentos xikrin, acusação que também ocorre no sentido inverso, os jovens, com menos intensidade, criticando os velhos, acusam-nos de não querer ensiná-los. Ouvi um comentário a respeito da festa do milho que expõe essa situação. A festa antecede a colheita anual do milho, que acontece apenas no início do ano, diferentemente de outros produtos da roça que são fonte de alimentação praticamente o ano todo. Por conta de sua produção rápida e passageira e por ser considerado uma planta fraca, os Xikrin explicam que ele pode deixar os corpos fracos e doentes, caso sejam consumidos sem a devida preparação. A festa, nesse sentido, pode ser entendida como necessária para fortalecer os corpos, impedindo que eles adoçam. Contudo, não tenho notícias de que estejam acontecendo ou de que tenham acontecido recentemente.

Como explicam, antigamente, antes de colher milho, as pessoas pintavam os seus corpos e cortavam o cabelo, as mulheres iam buscar as espigas nas roças para assar em suas casas, enquanto os homens ficavam reunidos no *ngà*, esperando. Quando elas levavam os milhos assados para a casa do meio, cantavam, dançavam, e só depois disso podiam comê-los. Todos estavam liberados para consumi-los em seu ritmo. Isso é o que os Xikrin chamam de *bày kam kukradjà*, traduzido como a *cultura do milho*.

No início de 2017, quando me encontrava na aldeia Ràpkô, no tempo em que as roças estão repletas de milho, nada foi feito pelos Xikrin, que comeram o abundante milho sem as preparações festivas anunciadas como importantes. No entanto, como uma alternativa para o cuidado dos corpos de crianças que não recebem as pinturas feitas nas festas e que irão consumir o milho, as mães ou avós esfregam a espiga assada e quente na lateral de seus corpos e nas suas costas (no sentido de cima para baixo) para fazerem os corpos das crianças duros, evitando que fiquem doentes. Essa prática, diferentemente da festa, continua sendo efetuada pelas mulheres xikrin.

Um jovem casal, que me contou sobre a festa nos moldes como faziam antigamente, comentou, em tom acusatório, que o velho da aldeia deveria chamar para organizar a festa, pois ele conhecia as práticas necessárias. Apenas um dos velhos da aldeia é reconhecido como o conhecedor das músicas dessa festa, e a sua realização seria uma oportunidade de aprenderem com ele. O que aconteceu foi que justamente esse velho tinha sido o primeiro a levar o milho de sua roça para os seus parentes e eles foram os primeiros a comê-los. A pergunta anunciada pelo jovem casal era: como poderiam aprender se o velho que sabia sobre a festa não queria ensinar? A culpa por não fazerem mais a festa e não terem conhecimento sobre ela recaiu, nessa conversa, na falta do velho em ensinar, não na falta de vontade dos mais novos em aprender.

As acusações de velhos sobre jovens que não querem aprender e de jovens que dizem que os velhos não querem ensinar são repreensões que se juntam às ações e práticas que distinguem as pessoas xikrin. São retóricas pronunciadas em fases específicas da vida e que não devem ser tomadas com a dureza com que são proferidas. Elas reforçam a ideia de rivalidades entre os mais velhos e os mais novos da aldeia dentro de uma lógica xikrin. Seria, no entanto, equivocado usar esse argumento para tentar amenizar as mudanças no modo de vida xikrin, que antes era permeado de festas que se distribuía ao longo de ciclos que se repetiam de tempos em tempos, sendo a do milho uma delas. De toda forma, as mudanças não podem ser compreendidas levando-se em conta apenas essas falas acusatórias.

* * *

Retomando o foco, o que a rivalidade instaurada entre velhos e jovens ajuda a entender é que a escrita é alocada como um conhecimento desses últimos. Se os mais novos não podem organizar uma festa porque não sabem, os mais velhos não devem manipular os grafismos dos *kubẽ* pelo mesmo motivo. Quando os Xikrin dizem que alguém sabe algo sobre alguma coisa, querem dizer que a pessoa pode mostrar o conhecimento com propriedade e, como já comentado em outros trabalhos (Lea, 1986, Cohn, 2000), existem fases da vida para que diferentes conhecimentos possam ser mostrados. O que os jovens conhecem do *mẽbêngôkre kukradjà* é difícil para um estrangeiro saber, bem como é nebuloso o quanto os adultos dominam da escrita dos *kubẽ*. Ambos são conhecimentos que só devem aparecer quando se ocupa posições adequadas nas relações.

Assim, escrever é um ato coletivo de crianças quando estão na escola e todas são incluídas nas atividades. A medida em que a pessoa vai crescendo, se for menina, deixa de participar das aulas, se for menino, pode receber demandas por representar os Xikrin em diferentes tipos de cursos, ou seja, a escrita fica individualizada e pode gerar disputas. No entanto, para além das relações de gênero e dentro da mesma categoria de idade, a escrita afeta as relações entre mais novos e mais velhos, porque é manipulada exclusivamente pelos primeiros e, por isso, eles acabam sendo designados para executar certas ações que envolvem habilidades com os grafismos dos *kubẽ*. A escrita entra nesse meio como um elemento que os mais velhos usam para cobrar ações dos mais novos. Dessa maneira, os usos da escrita podem ser pensados como um dos elementos que são acionados para manter e renovar rivalidades. Enquanto os jovens mostram a escrita em público, os mais velhos mostram as suas falas. A ressalva que cabe fazer é que essas relações se dão entre homens. Enquanto as disputas criadas pela manipulação dos grafismos dos *kubẽ* entre os jovens ocorre de forma individualizada, quando envolvem mais novos e mais velhos, é de coletivos que se trata.

Como já apareceu na fala do velho Tàpiêt, as crianças pequenas devem estudar bastante, porque, depois que tiverem crescido, vão ajudá-los a lutar. Farão isso por terem aprendido os conhecimentos dos *kubẽ*, que ditam as regras das lutas atuais que os Xikrin têm travado. Essa nova modalidade de luta é identificada por todos, e a fala de uma mulher, Kôkôdjÿ, sobre o motivo de querer uma escola expressa isso: *é importante a escola porque o meu filho pode aprender igual o kubẽ, tem que aprender a fazer documento, por isso a escola é importante dentro da minha aldeia. Mais tarde, quando o meu filho se formar eu vou ficar alegre.* Além de aprender a fazer o documento, espera-se que os jovens façam a sua leitura, como disse Tedjore: *é importante que as crianças aprendam, porque quando crescerem e ficarem jovens podem ler um documento para mim, que estou velho.*

Nunca vi nenhum jovem lendo documento para um velho. Para ser mais precisa, nunca vi nenhum jovem lendo um escrito, a não ser nas raras situações de cursos, a pedido de um *kubẽ*, ou quando são estimulados por um *kubẽ* a fazê-lo. A leitura acontece no dia a dia da aldeia, devo dizer, com as crianças que procuram pelos nomes escritos nas paredes das escolas. Os nomes pessoais, além de feitos pelas crianças, tomam os seus tempos com as leituras e risadas que provocam. Com essas informações, não sugiro que as leituras de outros escritos não ocorram, apenas que não tenho o que comentar sobre elas. Isso posto, esclareço que a postura dos velhos de identificar a função dos jovens

como sendo a de leitores dos documentos é relevante, mesmo sem ter sido observada, por conta da insistência com que são pronunciadas. Os velhos não se cansam de dizer, quando a escola e a escrita são assuntos em questão, que os jovens devem ajudar a comunidade e que eles devem ler os documentos para os que não sabem decifrar os códigos. Em suas falas, é preciso atentar, os velhos não estão dizendo que jovens vão ensiná-los sobre um conhecimento que não dominam, como uma suposição apressada poderia inferir. Os Xikrin nunca usam o termo “ensinar” para essas situações. O que os jovens devem fazer é aprender os conhecimentos dos *kubẽ* e trabalhar em favor da aldeia, lendo os documentos e, quem sabe um dia, escrevendo-os. Eles também são requisitados como tradutores de falas durante as reuniões com os *kubẽ*. Em suma, por serem as pessoas que se colocam em contato mais intenso e interessado com e nas coisas dos *kubẽ*, alguns jovens assumem a função de atuar como mediadores nas relações.

Nesse momento, quero fazer alguns comentários sobre as implicações da particularidade de a escola levar uma série de conhecimentos para as relações xikrin e fazer com que os jovens saibam mais do que os velhos sobre as coisas dos não indígenas. Para os Xikrin, isso não parece ser uma preocupação nem mesmo um problema, porque eles entendem que velhos e jovens não sabem (nem devem saber) as mesmas coisas. O que compreendo de suas explicações é que é justamente isso o que eles querem, que as suas crianças aprendam bem para que, quando estiverem maiores, possam ajudá-los com as coisas dos *kubẽ*. A escrita não cria um mal-estar entre os jovens que sabem e os velhos que não sabem, pois parece ser assim o jeito que os Xikrin querem resolver a posição da escrita em seu meio. Reforço que a situação gerada pela escola coloca os jovens como mediadores de conhecimentos, objetos e relações com a alteridade *kubẽ*. Não é de hoje que os Mëbêngôkre indicam que as coisas dos brancos devem ser aprendidas, manipuladas e colocadas em circulação pelos mais jovens. Os usos da técnica dos grafismos fazem parte desse conjunto de coisas. Já a comunicação com o *kubẽ* pelo uso de sua fala é outra história.

A escrita não gera uma nova forma de transmissão de conhecimentos que se colocaria como oposta ao modo como fazem os Xikrin. Essa transmissão do conhecimento do outro segue a forma indígena, pois continua ocorrendo dos mais velhos para os mais novos. A linearidade de transmissão geracional não é invertida, nem mesmo bagunçada, quando os mais novos começam a aprender com a alteridade, sem que os mais velhos acompanhem os aprendizados. Para compreender melhor a afirmação, é necessário

verificar com mais cuidado o que os Xikrin consideram que os mais novos estão aprendendo com a alteridade na escola.

Como venho argumentando, a escrita não é algo que deve acompanhar a vida toda de uma pessoa, mas é fundamental que faça parte dela no momento adequado. Os conhecimentos não devem ser levados e acumulados ao longo da vida, mas servem para serem aprendidos e executados numa determinada fase. Não existem conhecimentos e comportamentos que sejam permanentes na vida xikrin, uma vez que eles vão se alterando à medida que crescem os seus corpos (Fisher, 2001). A escrita pode ser vista como um conhecimento que forma os corpos dos jovens, principalmente dos que buscam ocupar posições de lideranças⁹⁰.

Mais do que afirmar que os mais velhos não devem aprender os conhecimentos escolares, o que os Xikrin dizem é que eles precisam ser aprendidos enquanto se é mais novo para depois, quando estiverem mais velhos, serem esquecidos. É uma das diferenças entre o *mëbêngôkre kukradjà* e o *kubê kukradjà*, aprendidos na mesma fase da vida. Esquecer aqui está relacionado com o fato de mostrar ou deixar de mostrar determinado conhecimento. Para as atividades escolares, a palavra escolhida, em português, para expressar a impossibilidade de mostrar o que se aprendeu naquele espaço é *esquecer*. O posicionamento xikrin não deve ser confundido com as nossas próprias experiências de esquecimento de muito do que aprendemos quando crianças, inclusive das coisas da escola, porque *esquecer* para os Xikrin não é “apagar da memória”, mas é não mostrar algo em público. Portanto, é sobre certa maneira xikrin de ordenar as manifestações públicas de conhecimento, que são diferentes nas diversas fases da vida, que se trata aqui. A escola, os seus conhecimentos e objetos devem ser entendidos, no caso, a partir da organização das categorias de idade e de tudo o que ela mobiliza nas relações xikrin; por isso, o tema está sendo insistentemente retomado e enfatizado nesta seção.

Em campo, quando queria saber dos homens adultos o que tinham aprendido na escola, a resposta era recorrentemente esta: *esqueci*. Diante da expressão, uma pergunta que poderia ser feita é: por que os Xikrin se dedicam a aprender conhecimentos da alteridade que depois deverão ser abandonados? Por que despender o tempo de suas crianças e jovens cobrando para que eles frequentem a escola e façam de acordo com os ensinamentos dos *kubê*, se os conhecimentos são tão somente passageiros? Lembrando que, enquanto as crianças estão se empenhando nos aprendizados escolares, também estão

⁹⁰ Desenvolverei o argumento no capítulo 4.

diminuindo a tempo que destinam a outros conhecimentos importantes. É um velho dilema que as escolas levam para as aldeias. A maneira que os Mëbêngôkre usam para falar e explicar sobre os seus conhecimentos e modos de vida com os *kubê* passa, frequentemente, por expressões curtas e diretas, como a que acabei de colocar, que indicam a posição que a pessoa ocupa diante dos demais da aldeia⁹¹. Esse, afinal, é um bom indicativo para compreender algumas de suas relações. Lea (1986, p. 69-70) fez um comentário a respeito disso que coincide com as minhas observações: “[f]requentemente, pessoas me disseram que ‘não sabiam’ sobre um assunto qualquer porque eram ‘recém-crescidos’ (*abatày nù*, crescer novo).” De maneira semelhante, quando perguntava para uma pessoa mais nova, que poderia ser até mesmo um adulto com vários filhos e filhas, sobre algum conhecimento xikrin, a resposta costumava ser com a afirmação – *não sei*, seguida da indicação para que eu procurasse por um velho, este sim conhecedor do assunto. Logo, as expressões *não sei* ou *esqueci*, quando usadas para não mostrar determinados conhecimentos, devem ser interpretadas junto com uma série de outras constituições da pessoa – corporais (substâncias), temporais (crescido novo ou crescido velho) e relacionais (posição entre os demais da aldeia). Todas elas estão imbricadas e a separação é apenas para dar destaque e tentar organizar algo com alguma inteligibilidade.

Continuo com os aspectos que as categorias de idade ajudam a pensar no que tange aos usos da escrita. Para isso, observar a função exercida por alguns jovens indígenas como professores é interessante. Mesmo sendo uma experiência recente entre os Xikrin, as suas falas vão no sentido de afirmar que eles não devem permanecer muito tempo em atuação e que outros, mais novos, precisam estudar para logo assumirem os cargos. Bebere, liderança da aldeia Krãnh, disse assim: *professor indígena não vai explicar até ficar velho. O professor indígena, que hoje está trabalhando, daqui dois ou três anos o pessoal vai tirar e botar outro. Aí é outro que vai ensinar um pouco*. A condição de transitoriedade também foi notada por Silva e Salanova (2001, p. 341) para os professores mëbêngôkre no Mato Grosso, que registram que eles almejam funções “mais importantes” da perspectiva dos interesses econômicos da comunidade, e os cursos de professores seriam um meio para se obter conhecimentos que os ajudariam no desempenho das futuras funções. Algo semelhante pode ser dito para os Xikrin, mas que, para o contexto, não pode ser explicado somente como um interesse econômico, isto

⁹¹ Não sei se nas relações entre os Xikrin as expressões são mobilizadas ou se servem apenas em falas com o outro.

porque depende das regras de demonstração pública de saberes e, assim, de poder ou não ocupar determinada posição.

A transitoriedade, que entende que os professores *ensinam um pouco* sobre as coisas dos *kubê*, caminha junto com a necessidade, que o crescimento impõe, de esquecimento dos conhecimentos escolares. Esquecer, como comentei, faz referência ao ato de não mostrar um conhecimento, mas é preciso apurar um pouco mais a ideia. Existem várias palavras que os Mëbêngôkre usam para transmitir a noção de “mostrar”⁹², mas a palavra que utilizarei aqui é *amĩrĩt* porque ela carrega uma concepção que pode ser interessante para pensar sobre os esquecimentos dos conhecimentos escolares.

De acordo com Salanova (s/d), *amĩrĩt* pode ser traduzido como “estar à vista de, à presença de alguém, mostrar-se”. Cohn (2000, p. 155) explica que os rituais são momentos em que as prerrogativas (adornos corporais, danças, músicas) das pessoas devem ser mostradas (*amerin*); são também momentos de transmiti-las, de avôs para netos e de avós para netas. “Mostrar”, nesse sentido, serve para que todos possam ver e saber que determinadas prerrogativas pertencem a certas pessoas. Os adorno corporais talvez sejam os itens mais evidentes nessas circunstâncias, mas as relações não devem ser diminuídas, pois os rituais, quando de confirmação de nomes, por exemplo, organizam atuações diversas para pais e mães, avôs e avós e amigos formais, as quais permitem que todos vejam esse conjunto de pessoas, nem sempre conhecido de todos devido a sua extensão e plasticidade. Gordon (2006, p. 323) usa o termo *ami rĩt* para se referir a aparição, no ritual, de nomes e da parafernália cerimonial (adornos, plumas, máscaras) apropriados da alteridade. Fazer uso desses elementos num ritual seria uma maneira de reconectá-los com a sua origem externa, num processo de ressubjetivação, ação que conferiria a manutenção da beleza desses elementos, ao serem reconectados com seus donos originários e, muitas vezes (mas não somente), míticos, e, assim, produzirem corpos também bonitos. O mesmo autor (Gordon, 2006, p.347), no entanto, não restringe o uso da palavra *ami rĩt* para algo que é visto, que aparece, nos momentos rituais, uma vez que ela foi usada para explicar porque certos comportamentos considerados inadequados, mesmo quando não explicitamente falados (por poderem causar discórdias e até mesmo cisões entre os Xikrin), não deixam de ser notados por todos (*o ami rĩt*).

Nas duas interpretações, a palavra *amĩrĩt* está relacionada com situações públicas, com algo que todos veem. Os rituais reúnem a aldeia, convidados de outras aldeias e

⁹² De acordo com Salanova (s/d), outra palavra que pode ser traduzida como “mostrar” é *bẽn*, como em *imã abẽn* (“mostra para mim”).

estrangeiros. Dentro de inúmeros outros aspectos que esses eventos carregam e de suas multiplicidades de produções e expressões, eles podem ser entendidos como momentos para mostrar o que é particular, mostrar o que é transmitido por relações de parentesco, particularizadas e restritas. São momentos que congregam o coletivo, ao produzirem a alegria de estar junto (Fisher, 1991; Cohn, 2005a; Mantovanelli, 2016b), e que também ressaltam as especificidades que provêm do parentesco, que, em certa medida, distingue cada pessoa (Lea, 1986; Gordon, 2006). Levam para contextos públicos as singularidades pessoais criadas em relações particulares. Como esclarece Lea (1986, p. 361), as pessoas podem compartilhar algumas prerrogativas, quando são da mesma Casa, porém o que confere prestígio é o fato de deterem a exclusividade de seus usos. As prerrogativas e os adornos são vistos por todos nos rituais. Lembrando que, de acordo com a definição de Lea (1986), a palavra Casa faz referência ao agregado de nomes pessoais e riquezas (*nekrets*) – adornos, cantos e papéis cerimoniais, entre outros, como partes de caça, animais de estimação, coisas colecionadas e algumas mercadorias dos *kubẽ* –, específicos de certo grupo de descendência uterina. A sua existência não se materializa em paredes concretas de casas que se veem nas aldeias, pois uma Casa pode ser composta por várias casas, mas nas riquezas e nos nomes pessoais que são transmitidos de geração a geração, perpetuando-se no tempo.

Em situações cotidianas, o que “pode ser visto por todos” também parece ser central na concepção de vida coletiva para os Xikrin, como lembrou Gordon (2006), já que passa, entre outras coisas, pelo próprio arranjo do espaço da aldeia e da forma como as casas são dispostas. Quando se pergunta para um Xikrin porque eles fazem a aldeia circular, a resposta é *para todo mundo poder ver o ngà* (casa que fica no centro do pátio da aldeia), *quem está lá e o que estão fazendo* (Manuel Gavião⁹³). Observação semelhante foi feita pelos Mẽkrãgnõti a Verswijver (1992, p. 27). As coisas que acontecem dentro das casas, compreendendo as relações de parentesco, são mais restritas e não são observadas por todos. As visitas, por exemplo, não ocorrem de maneira indiscriminada numa aldeia xikrin. Os caminhos que uma pessoa escolhe para percorrer, quando se está nos limites da aldeia, também não são feitos aleatoriamente, respeitam-se os espaços de

⁹³ Manuel é do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, levado pela FUNAI para o Bacajá nos anos 1970 (Fisher, 1991, p. 91). Ele acabou se casando, tendo filhos/as e netos/as – todos reconhecidos como Xikrin – e mora lá com a sua mulher, Irengo, até hoje. Os deslocamentos de indígenas de outras etnias para a TITB, homens e mulheres, realizados pela FUNAI foi uma prática corrente no período mencionado, como esclareceu Fisher (1991). O antropólogo interpretou o movimento como a necessidade de fazer casamentos, fosse por uma falta de pessoas solteiras entre os Xikrin ou entre os outros povos.

seus parentes. O mais comum, ou talvez o ideal, nos arranjos de casas nas aldeias é que as irmãs casadas façam suas casas uma do lado da outra, próximas às de seus pais, formando pequenos segmentos de parentelas. As notícias, ou fofocas, no geral, correm muito rápido numa aldeia, e guardar segredos parece ser algo trabalhoso nesse meio; mas ouvir sobre algo e ver algo não parecem ser formas de apreensão equivalentes nessas circunstâncias.

Esse entendimento da palavra *amĩrĩt* é interessante para o caso da escrita, porque, quando eu perguntava aos homens adultos sobre o que haviam aprendido na escola, a resposta era, conforme já aludi, invariavelmente: *esqueci*. Porém, ao continuar a conversa, os homens, que hoje mandam os seus filhos para a escola, diziam ensinar o português em suas casas. Era recorrente, também, os jovens, ao comentarem sobre o aprendizado do português, indicarem um irmão mais velho ou o pai como sendo a pessoa que os havia ensinado, não a escola. Portanto, o que os Xikrin afirmam é que os jovens que se dedicaram tanto para aprender sobre as coisas dos *kubẽ* na escola não podem, ao crescer, mostrar o que aprenderam quando estão em um contexto público. Isso não impede que os conhecimentos sejam transmitidos em relações particularizadas, do modo xikrin, atendendo a um pedido de um interessado em aprender com o especialista ou mesmo com um pai ou irmão mais velho que já aprendeu e agora está na posição de ensinar os menores.

Os conhecimentos dos *kubẽ* ganham espaços de transmissão que extrapolam a escola e invadem as casas xikrin e as relações entre os parentes. Ele é um conhecimento que não é transmitido somente pela alteridade, mas também passa, em alguma medida, pelas relações de parentesco, mesmo que não exclusivamente, respeitando as regras de transmissão de conhecimentos xikrin. Os conhecimentos dos *kubẽ* continuam sendo mostrados apenas na presença de certas pessoas com quem se estabelece relações, sejam as de parentesco, sejam as que se criam por pedidos e demandas particulares.

Embora as falas xikrin sejam enfáticas no sentido de afirmar que a escola é o lugar para aprender o português, quando se pergunta diretamente para uma pessoa onde ela aprendeu tal conhecimento, a resposta não é a escola, mas a casa onde se encontra um Xikrin mais velho que já conhecia a língua. A resposta também pode indicar relações específicas, com qualquer outro *kubẽ* que se encontra fora da escola e com quem se estabelece alguma proximidade e confiança. A escola carrega, assim, a primazia por ensinar as coisas dos *kubẽ* para as crianças xikrin, mas há algo nesse aprendizado que não se reduz a ela. Ao mesmo tempo que é indicada como o local para se aprender o português,

a escola não deve fazer isso sozinha: outros *kubẽ* em outras situações também o fazem, assim como os próprios Xikrin, em momentos particulares. O que deixam claro é que não se prendem à instituição na tentativa de desvendar as formas de viver dos estrangeiros.

Para entender essas falas xikrin, que soam contraditórias num primeiro momento, é necessário fazer uma ressalva sobre o que se aprende na escola das coisas do *kubẽ* e o que se aprende em casa. Katapryre, um jovem agente de saúde, explica. Ele disse que, na escola, aprendeu a ler, mas não o significado das palavras em português. Copiava o que os professores *kubẽ* colocavam na lousa, mas não sabia o que tudo aquilo queria dizer. Para resolver o problema apresentado pela escola, de ter que aprender inúmeros grafismos portadores de sons incompreensíveis às crianças e jovens, o que ele fez foi procurar um Xikrin mais velho que já tinha frequentado a escola, para ensiná-lo. *Na escola os alunos não vão para responder os significados das palavras*, complementa Katapryre, que afirma nunca ter visto isso por lá.

Em uma fala não tão desenvolvida sobre a questão, Tàkàk Jakare, jovem professor, explica que o que é mais fácil aprende com o professor, aprende a palavra; o que é mais difícil aprende com um Xikrin, é ele quem ajuda a entender o significado. E Bekàrà também aponta algo na mesma direção, ao salientar a importância de se ter um professor indígena nas escolas:

O professor (indígena) tem que ensinar as crianças, é isso o que eu quero. Agora o professor pode ensinar as crianças explicando na língua, porque ele sabe na língua, então explica melhor. Kubẽ não, kubẽ não sabe explicar. [Ele] passou o conteúdo, mas não explicou, a criança tem dúvida ainda. Hoje em dia os professores podem explicar na língua e com isso aprende rápido e é isso o que a gente gosta. É o professor índio que pode explicar.

A questão exposta por Bekàrà não se reduz a uma comunicação que só ocorre quando se fala a mesma língua, mas traz uma noção, anunciada nas duas outras falas, de que os *kubẽ* não sabem explicar de maneira que faça sentido, que dê significado às palavras. A função de conceder entendimento ao mundo do outro é de um Xikrin que passou pelos mesmos ensinamentos e que vai explicar, por meio da fala, os significados contidos nas palavras do outro. O entendimento sobre a fala dos *kubẽ* é elucidado por um parente, não pela alteridade. Assim, a compreensão que uma criança vai adquirindo sobre a língua estrangeira ocorre com a mediação de um Xikrin. O que elas aprendem diretamente com a alteridade são as suas grafias (suas formas, seus contornos, seus desenhos), não os significados do que pronunciam com suas vozes.

Essas explicações podem ser acrescentadas a uma outra, que surgiu em falas de adultos, quando reclamavam dos trabalhos dos professores não indígenas, em referência ao que se poderia classificar como metodologias de ensino. Como comentei anteriormente, não era um tipo de fala recorrente entre eles, mas que, em duas ocasiões, eu ouvi. Uma delas foi de uma mulher com muitos filhos/as e netos/as, que explicou o motivo de ter parado de frequentar as aulas: *parei de ir na aula porque escreve pouco* (Ireprin Xikrin). E a outra, de uma das lideranças da aldeia Mrôtidjãm, em 2011, que justificava o fato de ter levado os seus filhos para estudar na cidade: *professor só fica falando e falando, mas escrever, nada* (Bepkàmati Xikrin). As duas colocações ressaltam a percepção xikrin de que se professor não escreve na lousa algo para os estudantes copiarem, eles não vão aprender.

A centralidade da escrita durante as aulas também é observada no comportamento dos estudantes que, enquanto estão copiando no caderno, permanecem em silêncio, mas, ao finalizar a atividade e no meio das explicações dos professores, começam a se levantar e a conversar. Dessa maneira, as falas dos professores *kubê* são reduzidas na escola, e a expectativa dos Xikrin é que eles escrevam, tanto para ensinar as crianças, quanto para ser uma prática mais abrangente para os demais da aldeia. A fala, mais uma vez, serve para explicar os significados das palavras, e isso é feito por um Xikrin.

Se os adultos deixam de mostrar, em momentos públicos, o conhecimento sobre o português que ganha a forma gráfica, assumem a função de mostrar em casa, para seus parentes ou outros interessados, o que tudo aquilo quer dizer. Eles traduzem e dão sentido para os sons e grafismos dos *kubê*. Se bem entendi, o ensinamento em casa pode até ser, em alguns poucos casos que ouvi, sobre a forma correta de se fazer os grafismos e os seus sons, mas é, sobretudo, sobre os seus sentidos, a sua compreensão, o que, no final, irá permitir a comunicação com os *kubê* da forma como querem os Xikrin, pela fala⁹⁴.

Com o início do trabalho dos professores indígenas, não posso dizer se os significados das palavras começarão a ser ensinados na escola, já que eles ocupam a posição de pessoas mais velhas que já passaram por essa experiência e, nesse sentido, são especialistas dos conhecimentos dos *kubê* e poderiam explicá-los para todas as crianças. Essa é uma sugestão que o final da fala de Bekàrà apresenta. Porém, no entendimento

⁹⁴ A escrita se faz presente nas paredes de algumas casas e nos corpos jovens que as habitam. Neste momento do texto estou abordando as formas de aprendizagem xikrin da técnica do *kubê* e não os usos que eles fazem, espontaneamente, da escrita, como são os casos das tatuagens e dos escritos em paredes. As relações aqui são entre Xikrin e alteridade. Em outro lugar irei explorar os efeitos da escrita nas relações entre os indígenas e novas questões serão inseridas.

xikrin, esses significados podem fazer parte do conjunto de conhecimentos que se aprende de maneira individual, o que implicaria na manutenção de domínios diversificados sobre o assunto, de forma similar ao que ocorre com os especialistas mēbêngôkre. As diferenciações de domínios de conhecimentos das palavras dos brancos, é sempre bom lembrar, permite a manutenção de disputas entre os jovens e atua na produção de particularidades que são acionadas na mediação com os *kubě*. Nada sabendo sobre as novas resoluções xikrin, deixo aqui a dúvida manifesta, aberta para pesquisas futuras.

* * *

Com esse alerta, continuo pelas explicações que foram feitas antes de os professores xikrin começarem a trabalhar nas escolas e que, mesmo que exijam reformulações por conta de alterações no novo contexto escolar, não perderam o aspecto produtivo que ajuda a compreender como os Xikrin capturam e inserem a escola em suas vidas. Dessa maneira, o que os Xikrin me contaram é que o dispensado ao longo da vida, o que esquecem do que é ensinado na escola, o que deixam de mostrar, são os grafismos dos *kubě* e os sons que eles produzem, não os significados das palavras do outro, porque estes, segundo Katapryre, não cabem na escola. O que não se acomoda na explicação é a escrita de nomes pessoais, como venho anunciando, e que não pode ser esquecida, pois os adultos não deixam de fazê-lo quando um pedido do *kubě* é comunicado. De qualquer modo, eles não são escritos espontaneamente, como fazem as crianças e os jovens, valendo-se de diferentes suportes, que, enquanto estão nessa fase da vida, mostram (*amĩrĩt*) os seus nomes em grafias estrangeiras, ao imprimir-los nas paredes da escola e em seus corpos.

As palavras faladas pelos *kubě* não só não devem ser esquecidas, como também devem ser ensinadas de um Xikrin para o outro. Ao indicarem que esquecem o que aprendem na escola, não estão negando a relação com os *kubě* nem diminuindo a vontade de entender seus modos de vida. O esquecimento é sobre as *coisas da escola*, não sobre as *coisas dos kubě*, em sentido amplo. O que esquecem são os grafismos que se materializam tanto no que seria o português quanto na língua xikrin: os dois são deixados de lado, uma vez que ambos são expressões da alteridade na escola. Em compensação, aprender a pilotar avião ou consertar e dirigir carros continuam entre os interesses dessas pessoas, mas que eles já entenderam que não serão ensinados nas escolas, e estas vontades se somam às de aprender a usar notebooks, câmeras de vídeos e outras tecnologias dos

brancos, que também não são oferecidas nessa instituição. As coisas e muitas das habilidades dos *kubẽ* não deixam de ser admiradas pelos Xikrin; para saber delas, buscam outras fontes de aprendizagem.

Entendo que essas resoluções xikrin tentam dar conta de questões que envolvem a comunicação com a alteridade. A escola e a escrita são levadas para as aldeias num esforço por parte dos *kubẽ* de fazer com que os Xikrin comecem a se reportar à alteridade por meio do escrito, já que este é um meio difundido de relação entre os próprios *kubẽ*. Com a “parcial recusa” no uso dos grafismos, o que os Xikrin estariam sugerindo é que quem controla a comunicação com a alteridade e as suas formas de ensino são eles, não a alteridade. Nas relações, os Xikrin nunca tiveram que aprender novas línguas para falar com os outros, porque eles, sejam animais ou outros seres não humanos, falam *mëbêngôkre*. O ensino, não o aprendizado, da língua sempre coube aos Xikrin, que submetiam os seus cativos de guerra, mulheres e crianças, a outros jeitos de viver, o que incluía de forma preponderante o domínio da fala xikrin, condição para os casamentos (Giannini, 1991).

As aves domesticadas, como as araras e os papagaios, também aprendem a falar a língua indígena e muitos nomes pessoais, e as conversas em xikrin com esses seres são cenas comuns nas aldeias. O cuidado com a domesticação de animais trazidos do mato foi documentado por Lea (1986, p.301), que explicou que, para os *Mëtyktire*, há direitos de certas Casas de criar determinadas espécies de animais, sendo estes *nekrets*, riquezas. De acordo com suas pesquisas, esses animais são criados pelas mulheres como se fossem crianças cativas, recebem nomes, tornam-se membros da família e a sua morte é lamentada, como fazem para um parente verdadeiro (Lea, p. 310). Ela não fala, no entanto, sobre o ensino da língua indígena, como vi e ouvi entre os Xikrin. Cohn (2005a, p.92), que levanta a mesma discussão para os Xikrin, seguindo os argumentos de Lea (1986), também não menciona esse fato. Porém, um dia, estando na aldeia, um velho que queria manter a conversa começou a mostrar como o par de araras vermelhas de sua casa falava xikrin e começou a fazer perguntas a elas, que, na sequência, eram respondidas pelos bichos e os seus sons reconhecidos pelo velho e reformulados com as suas próprias palavras, pois sabia da minha incapacidade de entender bem a língua indígena. O orgulho era visível em seu sorriso, indicando que as araras só sabiam falar daquela forma pois haviam recebido a dedicação de sua mulher para tanto, ressaltando o fato de terem sido bem criadas e deixado de ser animais do mato para se tornar animais *mëbêngôkre*. Outro feito foi o protagonizado pelos papagaios de outra mulher, também velha, que, por ser

vizinha da casa da liderança da aldeia – local de reunião diária das mulheres –, deixava os animais circularem entre elas. Quando não estavam por perto, a dona os chamava para se juntar às demais. Eis que um dia um dos papagaios começou a falar os nomes dos netos da velha. Ela, também com muito orgulho, começou a explicar que eles tinham aprendido outros nomes de seus netos e começou a anunciar a lista.

Embora eu saiba da complexidade dessa relação de domesticação, não pretendo abordá-la aqui, e a menção que faço, com esses dois exemplos apenas, é para reforçar o argumento de que os Xikrin se colocam como os que ensinam a sua língua para a alteridade, não como aqueles que aprendem a fala do outro. No processo de domesticação de alteridades, o ensino da língua xikrin é fundamental. É bem provável que apenas as aves aprendam a falar a língua indígena, coincidentemente os únicos animais domesticados na aldeia em que fiz a maior parte da pesquisa. O fato é que ali eles tinham que aprender algo de suas falas, nem que fossem apenas poucas palavras, respondendo perguntas ou os nomes de seus parentes e os seus próprios, para reagirem aos chamados. Os animais do mato com os quais os pajés entram em contato em seus processos transformativos, diversamente, sabem falar *mëbêngôkre*, não precisam ser ensinados, e sabem qualquer outra língua que os *kubẽ* falam, como foi explicado pelos Xikrin. A novidade que os *kubẽ* trazem é que os Xikrin não conseguem ensinar a sua língua a eles: ao contrário, precisam aprender o idioma desse outro, que existe em som e em forma. Uma questão que ronda a situação é: quais seriam os riscos dos *kubẽ* domesticarem os Xikrin ao forçá-los a aprender a sua língua?

Somando-se a essas situações de ensino de línguas em relações de alteridade, os contatos com outros etnias indígenas, segundo relatos, não pareciam priorizar trocas verbais, mas trocas indiretas, saques ou investidas de guerras (Verswijver, 1992, p. 141). Algumas, em contrapartida, caracterizavam-se por contatos diretos, eventos descritos como sendo a permanência de homens entre outros povos indígenas com a intenção de aprenderem os seus cantos, danças e palavras (Verswijver, 1992, p. 155). Esses eventos permitiam a aquisição de conhecimentos do outro, os quais eram mostrados ao grupo no retorno daqueles. Mas, nessas investidas, como uma ação que poderia durar meses, o antropólogo não explica se a língua estrangeira era ensinada (ou transmitida) por esses viajantes, tal como acontecia com as músicas, as festas e os nomes, por exemplo. Não encontrei mais informações sobre isso.

Além disso, essas condutas não geravam um vínculo permanente com os povos, portanto, fica difícil comparar com o que o uso do português tem provocado na vida dos

Mëbêngôkre. A hegemonia que os brancos assumem a partir da pacificação, com as regras que impõem para a convivência, pode ser observada, entre outros aspectos, pelo fato de os Xikrin terem que aprender uma nova língua para estabelecer e manter a relação. Não era uma preocupação nas relações com outras alteridades no passado, e isso é importante frisar. O português, em tempos recentes, é, ademais, reconhecido como necessário para comunicar com os brancos e com outros parentes, referência aos indígenas não Mëbêngôkre; ou seja, tem tido o seu uso espalhado entre as alteridades *kubẽ* (no seu sentido ampliado), intensificando a sua força.

Acontece que os *kubẽ*, além de não falarem a língua indígena, exigem que os Xikrin aprendam os seus grafismos, que dizem ter correspondência com as suas falas, pois é por meio deles que manterão as relações de trocas. Eles também começam a dizer que as falas xikrin têm, ou podem ter, grafismos, e que precisam aprender sobre eles. Nessas relações, que instituem extraordinariamente os escritos nos papéis como condição de sua manutenção, os Xikrin parecem ter vontade de resistir às regras e manter a fala como domínio na comunicação. Talvez seja por isso que deixam que suas crianças aprendam as letras na escola, mas cuidam para que os significados das palavras sejam transmitidos entre os seus. É necessário cuidado e atenção para ensiná-los, já que, por terem a supremacia da língua, os *kubẽ* enganam com as suas falas. Falar a língua do outro é correr o risco de se perder em seus meandros, que se desencontram, confundem e carregam mentiras. Ter o domínio de seus significados é fundamental para que essas recorrências diminuam e, assim, esse conteúdo é ensinado em casa, por um parente, com alguém que tem a fala boa e correta, a forma que, afinal, persuade (Mantovanelli, 2016b, p.119). No entanto, o que os Xikrin têm percebido ultimamente, após os fracassos nas tentativas de interromper a construção da hidrelétrica Belo Monte, é que não basta dominar os significados da língua, pois as estratégias mais engenhosas para enganar dos *kubẽ* passam pelos usos dos papéis e de seus grafismos. Repensar as próprias escolhas na maneira de inserir a escrita provavelmente está exigindo esforços por parte dos Xikrin.

Pelo que pude observar até o momento, na relação com os *kubẽ*, os grafismos são usados para responder às demandas do outro, não são a forma escolhida pelos Xikrin para estabelecer contato com eles. Eles continuam insistindo na oralidade, mesmo que tenham que arranjar as relações internas para que alguns, os jovens, se expressem por meio da fala e da escrita que se mantêm, muitas vezes, estranhas e indecifráveis⁹⁵. O que, por um

⁹⁵ Ladeira (1997, p.128) relata algo semelhante para os Timbira, povos de língua Jê: “Para os Timbira, o modo básico de expressão, mesmo na relação com a sociedade nacional, ainda é a palavra falada e não a

lado, acomoda essa técnica em uma maneira xikrin de demonstração pública de conhecimentos. Além do mais, ter que aprender a fala do outro, aspecto que não acontece nas demais relações com alteridades, parece ser custoso ao modo de vida xikrin. Esquecer os grafismos dos *kubẽ*, nesse sentido, ainda que seja somente parte do que é imposto, é uma noção bem sugestiva para pensar sobre o que os Xikrin fazem com a escola em seu meio e com os *kubẽ*, de maneira mais ampla. Parece ser um embate no qual os Xikrin obstinam-se em recuar, portanto, pensar sobre ele é uma via interessante para problematizar a relação com essa alteridade específica. A recusa não se aplica, volto a lembrar, quando a escrita é dos nomes pessoais, que não somente são replicados pelas crianças e jovens em vários lugares, como também são entregues aos brancos sem nenhum embaraço por parte dos Xikrin.

escrita. A fluência na expressão é julgada pela fala, condição e exigência para a chefia. Os que dominam o português escrito funcionam como uma espécie de secretários das lideranças.”

3. expressões de prestígio, a fala e a escrita

Até aqui procurei discorrer sobre os caminhos pelos quais os Xikrin foram apresentados aos grafismos dos *kubẽ*, dando destaque à presença dos missionários evangélicos e dos outros *kubẽ* que trabalham em suas escolas, no processo de aprendizagem de um conhecimento estrangeiro. Com atuações marcadas por finalidades específicas, cada um dos tipos de *kubẽ* priorizou o ensino dos grafismos de uma língua, português ou indígena, ambas reconhecidas pelos Xikrin como práticas fundamentais para a existência dessas alteridades.

A escrita recebe pouco uso entre os Xikrin, mesmo que as crianças a pratiquem diariamente nas escolas nos períodos letivos e que seja central nas relações com os *kubẽ*, que se esforçam e forçam para que ela seja indispensável. Ainda não há nenhum Xikrin capaz de elaborar documentos específicos, como projetos ou atas de reuniões que inundam as suas vidas – talvez alguns poucos saibam lê-los com certa desenvoltura. Os jovens responsáveis pelos cultos parecem conhecer bem os escritos da Bíblia, mas distinguir o que é leitura e o que é memorização, nas situações de oratória de jovens homens para um público composto de jovens e mulheres adultas, é uma tarefa que exigiria pesquisa mais atenta, o que lamentavelmente não realizei.

Além disso, como já comentei, saber ler e escrever são habilidades para os *mais novos*, por isso, são formas de expressão que vão sendo abandonadas ao longo da vida de uma pessoa. Aferir quem é ou não um conhecedor pode resultar em oscilações ao longo do tempo. Mas, por ser fundamental para formar as pessoas nessa fase da vida, a aquisição desse conhecimento é algo manifestado como um desejo, algo idealizado em falas que projetam futuros, uma vez que a escrita é sempre para crianças e jovens. Para posicionar os grafismos dos *kubẽ* nas relações xikrin, é preciso não esquecer que a escrita de nomes pessoais não deixa de ser feita com o amadurecimento dos corpos nem se restringe aos homens, como ocorre com os demais escritos, interrompidos assim que as meninas param de frequentar a escola.

Dando continuidade ao interesse por percorrer algumas das linhas traçadas pelos grafismos dos *kubẽ*, que se mostram nos usos xikrin e nas relações que elas afetam, neste capítulo, acionarei um outro elemento, a fala, para prosseguir o percurso. A proposta é trazer alguns casos em que os Xikrin colocam em comparação as escritas dos *kubẽ* – da língua indígena e portuguesa – e os seus modos próprios de fala, para, por meio desse

arranjo, observar a produtividade da ação no que ela ajuda a incluir novos aspectos aos grafismos estrangeiros e aos significados que lhes são concedidos pelos Xikrin. Os grafismos dos *kubê* continuam como mote central, contando, agora, com o contraponto da fala, nas situações em que foram movimentadas pelos próprios indígenas, dentro dessa disposição. As falas xikrin, ao manipularem a oralidade e a escrita, orientarão e organizarão a apresentação das informações, a fim de fazer ver outras nuances que compõem os escritos entre os indígenas.

Um primeiro contraste pode ser identificado na elaboração discursiva e prática que os Xikrin fazem ao separar o aprendizado da escrita dos seus significados, alocados em momentos diferentes e em lugares que se distinguem, como foi visto na seção anterior. São discursos indígenas que refletem sobre as suas falas e os grafismos dos *kubê*, e sobre como estes devem ser transmitidos e manipulados para adquirir sentido entre as crianças. É a fala de um adulto ou jovem xikrin que torna compreensível o que os *kubê* fazem em seus papéis, com os quais eles começam a tomar contato na escola, quando ainda são pequenos e pequenas. Pretendo, no que segue, privilegiar situações que envolvem expressões que refletem sobre a fala e a escrita como disputas e negociações, como técnicas a se mostrar ou a se esconder, a depender da posição que se ocupa em determinada relação. Esses são embates dos mais velhos, dos que já saíram da escola.

Quando os Xikrin justapõem a escrita dos *kubê* a suas falas, pode-se melhor apreender a atuação dos grafismos como meio de produção de diferenciação ou de identificação. A escrita, em certas situações, atua como um elemento que é acionado para aproximar ou afastar temporariamente pessoas e coletivos. Esse empenho comparativo elaborado pelos Xikrin também se destaca nos embates que eles travam com os *kubê* em negociações e reuniões, sendo, cada uma – fala e escrita –, acionada como instrumento de luta pelos diferentes lados do confronto. Como demonstrado no capítulo anterior, a escrita tem concedido algum prestígio aos jovens homens, aparecendo, ao lado das falas dos mais velhos, cada vez mais como um distintivo pessoal. O prestígio⁹⁶ é, aliás, um valor que atravessa todas as situações anteriores, porque se trata de discursos indígenas que mobilizam um conhecimento estrangeiro, junto com reflexões sobre os seus modos de fala, para reforçar ou reposicionar relações. É necessário ter prestígio, ou estar almejando-

⁹⁶ A palavra “prestígio” é usada como um qualificativo para pessoas que recebem – ou por transmissão ou porque adquirem por diferentes meios – elementos materiais e imateriais, conferindo-lhes diferenciação. É o que singulariza a pessoa, característica fortemente relacionada com outro valor mēbēngôkre, a beleza. Os dois adjetivos, prestígio e beleza, têm recebido atenção nos estudos desses povos, demonstrando a centralidade que ocupam para os mēbēngôkre.

o ou arriscando-se por ele, para tomar a palavra e a iniciativa de circunscrever, publicamente, relações e coletivos.

Procurarei trazer, ainda, alguns apontamentos sobre as correspondências que existem entre fala e escrita, a partir de uma perspectiva xikrin, para tentar amarrar os exemplos anteriores e, novamente, criar uma imagem que saliente a posição que a escrita ocupa em suas vidas.

Quando se busca investigar a escrita entre povos que não desenvolveram uma escrita alfabética é comum que uma comparação com a oralidade seja estabelecida, de modo a mostrar as dinâmicas nas quais elas se comunicam ou no que se diferenciam. Devo notar que a articulação entre fala e grafismos dos *kubê*, provavelmente, não seja a principal ação que os Xikrin procedam para conceder significados aos últimos, mas é, certamente, uma delas. E ela nos permite observar melhor algumas posições e relações que se dão entre os Xikrin e aquelas que envolvem os Xikrin e a alteridade – os não indígenas, os outros subgrupos *mëbêngôkre* ou até mesmo as distinções criadas temporariamente entre os moradores das aldeias na Trincheira-Bacajá. Por isso, é interessante trazê-la para a discussão, com a ressalva de que o contraponto entre fala e escrita não esgota as possibilidades de manejo dos grafismos dos *kubê*, da maneira como é feito pelos Xikrin. O próximo capítulo será importante para demonstrar essa afirmação, quando a condição material da escrita, a sua existência como objeto, será a questão em debate.

Alguns esclarecimentos precisam ser feitos. O primeiro é, na verdade, um lembrete. Continuando com a proposta da tese, não irei me atentar para os conteúdos dos escritos; meu olhar se dirige para os efeitos provocados pelas expressões. Nessa disposição, as situações de uso da fala e da escrita serão privilegiadas, assim como o comando discursivo que os Xikrin executam para evidenciar encontros entre elas, que podem ser de embates, disputas ou de (des)ajustes momentâneos de relações. O discurso xikrin ao qual me refiro é a fala dos homens, mais novos ou mais velhos. A escolha por focar nas falas masculinas, dentro de tantas possibilidades de falas a que a escrita poderia ser aproximada, justifica-se pelo fato de que é com esse tipo de fala que os grafismos dos *kubê* foram colocados pelos Xikrin para comunicar e negociar. É nessa posição que eles estabelecem ligações, logo, é esse o emaranhado que permite melhor observar o campo

que pretende se dedicar a tal tipo de junção. O que será abordado da escrita diz respeito ao que é produzido pelos jovens homens nos diferentes cursos que participam sob a orientação dos *kubê*, podendo ser em português ou na língua *mêbêngôkre*. Sinalizo, ainda, que os Xikrin só escrevem quando há uma demanda para isso, não fazendo parte das relações que não alcançam os *kubê*.

Considerando isso, não vou me debruçar sobre o processo de aprendizagem da escrita pelas crianças na escola, porque, como expus anteriormente, nesse espaço os estudantes aprendem sobre os grafismos, não sobre os significados das palavras, ou seja, o seu entendimento e uso oral. Fala e escrita não são postas em negociação aqui, pois o silêncio é mais valorizado nessas relações. Na escola, a fala deve ter uma expressão reduzida, tanto por parte dos professores, que precisam escrever mais e falar menos, quanto pelas crianças, que são duramente repreendidas pelos próprios Xikrin quando desviam o comportamento de silêncio. Essas situações foram observadas, por exemplo, em salas onde os professores eram não indígenas e as mulheres adultas, indo para as roças, faziam rápidas aparições do lado de fora das janelas da escola e cobravam mais atenção nas atividades. Eram intervenções espontâneas que geravam os efeitos de mudar as posturas das crianças, as quais, com as cabeças baixas, voltavam a escrever nos seus cadernos, e também dos professores, que, sem entender o que estava sendo falado e com a rispidez da pronúncia verbal, acabavam modificando as maneiras de conversar com os estudantes, nem sempre tão amistosas.

Espiar rapidamente as aulas é um comum nas escolas xikrin. As mesmas janelas também são brechas utilizadas por jovens homens nas aldeias para ajudar os estudantes a fazer as atividades escolares. Esporadicamente, eles aparecem, olham o que está sendo pedido e dão as respostas aos que não compreendem o que é para ser feito. Os jovens, como já foi notado em trabalho anterior (Cohn, 2000, p. 116), sempre se colocaram como indispensáveis para o funcionamento das escolas na TITB, ao atuar como mediadores entre os professores não indígenas e as crianças durante as aulas, fazendo traduções necessárias para o andamento e a execução das atividades. A mediação, no entanto, é mais ampla do que isso. É entre os conhecimentos dos *kubê* e dos Xikrin, por isso, não se limita ao espaço da escola, já que os jovens podem ensinar em suas casas os significados das palavras em português, o que não deixa de ser uma contribuição ao trabalho dessa instituição. Com os professores xikrin em sala de aula, parece haver uma relação de respeito, *piá'âm*, por serem mais velhos (Cohn, 2000, p. 76), por conta disso, as crianças

tendem a ficar mais quietas, sem a necessidade de muitas recriminações⁹⁷. Na escola, a cópia dos grafismos para o aprendizado é vista como importante pelos Xikrin. Esse aprendizado extrapola os papéis e vai parar nas paredes, portas e janelas de sua estrutura física, numa manipulação livre das orientações dos professores.

No que se refere ao recorte analítico, devo esclarecer que, ao trazer as falas masculinas, não pretendo diminuir a importância das falas das mulheres, que, assim como a dos homens, podem ser públicas, como demonstrado por Lea (1986, 2004 e 2007), rompendo com o pressuposto anterior que delimitava às mulheres ao que era identificado com esfera doméstica, submetida, numa relação de assimetria, ao espaço público e político dos homens (Turner, 1979). O choro das mulheres adultas, tomados como rituais ou cerimônias de lamentação, é expressão de uma oratória pública feminina, correspondente à oratória masculina (Lea, 1986, p. 246 e 1994, p.112). Ele congrega um importante conjunto de conhecimentos específicos, que são acionados não somente quando um parente morre, ou quando vem à memória as lembranças dos que não estão vivos, mas também quando um parente parte em viagem, permanecendo por muito tempo longe, ou quando retorna de uma condição de ausência. Em suas lamúrias, as mulheres versam sobre as lembranças e as saudades que carregam dos que estão distantes. Falam de outros para falarem de si, de seus próprios sentimentos (Lea, 2007, p.26). Esse tipo de oratória se manifesta por meio de um vocabulário particular, o que sugere, segundo Lea (2004, p.115), um domínio reduzido por parte dos homens e das crianças do que está sendo dito. Não apenas as palavras fogem do uso corriqueiro, mas também a forma como são ditas: um tom em falsete é articulado pelas mulheres nessas ocasiões. Além disso, as lamentações exigem certa postura corporal e autoflagelação, como quedas subsequentes

⁹⁷ Ouvi algumas crianças menores utilizando termos de parentesco para chamar o professor indígena. A palavra era em português, seguida de um apelido: *vovô Koka*. As aulas estavam ocorrendo na língua indígena e as crianças pareciam mais à vontade na relação com o professor e com os ensinamentos que transmitia. Os avós são os responsáveis por ensinar várias coisas para seus netos e netas, além de sempre demonstrarem muita afetuosidade nestas interações. A tradução do termo de parentesco também é usada largamente em outras situações na aldeia, não sendo restrita ao espaço escolar. Outros termos são, corriqueiramente, ditos em português, como *papai* e *mamãe*. Na língua indígena, os correspondentes para os vocativos são *ngêtê* (vovô), *tuiá* (vovó), *djunuwa* (papai) e *nhiruwa* (mamãe). Coloco esta nota para indicar que o início dos trabalhos dos Xikrin como professores produz alterações em diversos níveis das relações que ocorrem na escola. Elas não se resumem somente em mudanças na perspectiva pedagógica, importante por sinal, uma vez que é a atuação de professores indígenas que possibilitam a efetivação do que os *kubê* costumam chamar de “interculturalidade curricular”, ideia que deveria ser problematizada para cada caso em particular. Na minha impressão, o quesito pedagógico é um ponto que os Xikrin ainda demonstram pouca vontade de modificar, sendo, por isso, mais interessante, atentar-se para outras tantas relações que o ambiente escolar proporciona na vida das pessoas. E, para finalizar, esclareço sobre o uso de outros vocativos na escola: os professores não indígenas são chamados pelos estudantes por seus nomes pessoais, e vice-versa.

no chão ou cortes na cabeça com um facão, formando uma dramática cena que pode mobilizar outras mulheres que estão por perto. Quando o choro é pelo trânsito de parentes, os envolvidos são dois, a mulher e a pessoa a quem ela se dirige. Vale dizer, ainda, que são as mulheres mais velhas as que realizam com maior frequência esses rituais (Lea, 1986).

Em minhas estadias entre os Xikrin, não observei o choro ritual das mulheres com a impressionante e contagiante comoção que produz, da forma como descrito por Vanessa Lea. Ela mesma explicou que alguns de seus elementos, como a autoflagelação, têm sido reprimidos pelos homens Mëtyktire (Lea, 2004 e 2007). Como nunca presenciei um enterro na aldeia, quando essas manifestações são mais enérgicas, a minha visão sobre o ritual feminino é reduzida, salvo pelas chegadas e partidas de parentes, sempre constantes. Nesses momentos, o choro das mulheres, que, por vezes, flui como um canto triste de que nada se entende, são sons ecoados nos caminhos, como se quisessem, pela sua posição no espaço, indicar trânsitos; ele também paralisa, por alguns minutos, a mulher e a pessoa a quem o choro se destina.

Contudo, não somente esses rituais formam o conjunto de falas públicas das mulheres. Em tempos recentes, as vozes delas têm ganhado o espaço do *ngà* e de outras reuniões com os *kubẽ* (Mantovanelli, 2016b e Tselouiko, 2018a e 2018b), embora seus pronunciamentos aconteçam em situações pontuais e não sejam tão recorrentes como os dos homens. Assim, as falas públicas das mulheres, não como um choro ritual, são ainda um pouco acanhadas, algo que vem sendo organizado no sentido de deixá-las cada vez mais fortes. As mulheres almejam a criação de espaços deliberativos sobre assuntos que envolvem as relações com os *kubẽ* exclusivos para elas, portanto, espaços de falas públicas e negociações, como é expresso na vontade de ter uma associação e projetos *só das mulheres*.

A curiosidade das mulheres pelas reuniões e conversas no *ngà*, entre Xikrin e *kubẽ*, está longe de ser novidade e aparece, por exemplo, na etnografia de Gordon (2006, p. 207), ao descrever que, no Cateté, as mulheres não costumam participar das reuniões, porém, eventualmente, acercam-se do *ngàbê*, junto com suas crianças, para observar o que se passa. O interesse delas, de acordo com o autor, não se manifesta em expressões orais durante as reuniões que são acompanhados mais de perto, pois não há nenhuma menção a suas falas. Vidal (1977, p.166) já havia notado que as mulheres no Cateté jamais falavam em público na ocasião de suas pesquisas. Trazendo uma informação um pouco diferente, Lea (1994, p.99) diz que as mulheres velhas Mëtyktire, por serem consideradas

tão sábias quanto os homens velhos e por deterem o mesmo prestígio, podem falar em reuniões no *ngà*.

Já em outras aldeias kayapó, as mulheres começam a ocupar, surpreendentemente, o papel de lideranças (Passos, 2018, p. 126), ao lado de homens, pois a função costuma ser repartida por pelos menos duas pessoas em cada aldeia. Em A'ukre, onde há três lideranças, uma delas é uma mulher, que, entre outros afazeres, comanda uma turma de homens em trabalhos coletivos, como assim fazem as pessoas que estão nessa posição. Ela, porém, diferente dos homens, não permanece o mesmo tempo que eles no *ngà*, mas se desloca para lá para discutir assuntos importantes (Passos, 2018). Sua presença em conversas para discutir “assuntos importantes” sugere que ela toma a palavra nessas ocasiões, palavra que se dirige a um público masculino que ocupa o centro da aldeia.

Em minhas passagens pelas aldeias, vi que, quando há curiosidade pelas reuniões que ocorrem durante o dia no *ngà*, podendo envolver os *kubẽ* além dos homens xikrin, as mulheres sentam ao lado de suas casas para ouvir e compreender o que é discutido, explicando o interesse por meio da expressão *kabẽn mari*. Não ficam no pátio, ou próximas do *ngà*, pois este é um lugar onde não se permanece durante o dia, em qualquer circunstância, sendo ocupado apenas à noite. Em uma única ocasião, vi uma mulher entrar no *ngà* no meio de uma reunião, ocupar a palavra e, ao finalizar, deixar o local. Isso foi durante as conversas sobre o PPP das escolas xikrin; a mulher em questão argumentou no sentido de querer exercer o cargo de merendeira da escola, o que não lhe foi concedido, tendo sido atribuído a um jovem homem. É relevante dizer que essa mulher, Ngrenhgri, embora tenha feito sua fala na língua indígena, como todos os demais ali presentes, é uma boa conhecedora do português, algo que não é tão comum entre as mulheres xikrin e que mostra que ela tem um bom conhecimento dos assuntos dos *kubẽ*. Aliás, ela era a liderança das mulheres, pois seu marido, naquele momento, era uma das lideranças da aldeia Bacajá, local onde acontecia a reunião. Por tudo isso, o evento pode ser considerado extraordinário.

A participação de mulheres em reuniões no *ngà*, junto com os homens, também pode ocorrer quando há demanda pela presença delas por parte dos *kubẽ* que organizam o encontro. Ainda dentro do conjunto de conversas organizadas nas aldeias para a discussão do PPP, o que presenciei, num cenário que congregou homens e mulheres para discutir a escola, foram falas de mulheres feitas em português, em aldeias em que as pessoas falam correntemente, mas não exclusivamente, esse idioma, como os casos de

Pykajakà e Kamôktikô⁹⁸. As conversas se desenrolaram nessa língua o tempo todo, com exceção das falas dos velhos. As mulheres que falaram não foram mais do que duas ou três por aldeia, reproduzindo a forma de fala dos homens, na qual nem todos se manifestam. Não consegui perceber um critério de idade ou de quantidade de filhos/as exercer influência em suas falas, como se verifica entre os homens. O que me pareceu ter um peso nas participações foi o maior conhecimento da língua portuguesa pelas mulheres e a forma como usam a língua em outras situações de comunicação com os *kubẽ*, sem constrangimentos e cautelas, como é comum entre as mulheres xikrin.

Buscando por outras manifestações de falas de mulheres xikrin em reuniões, o trabalho de Mantovanelli (2016b) traz informações sobre a questão a partir do relato da assembleia final do projeto *Mênire*, desenvolvido em 2015. O projeto – o primeiro das mulheres a envolver todas as aldeias da TITB – teve financiamento do PDRSX⁹⁹ e foi executado por meio da Coordenação Regional da FUNAI de Altamira, durou um ano e contou com a implementação de atividades diversas, como compra de máquinas para a produção de óleo de coco de babaçu, máquinas de costura e outros equipamentos demandados pelas mulheres xikrin em cada uma das aldeias. Oficinas de fotografia, produção de um livro com algumas das imagens feitas por elas e intercâmbio para conhecer a Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM)¹⁰⁰ também foram realizados dentro do projeto.

Tudo isso começou pela vontade de duas mulheres, Ngrenhkàrati e Ngrenhdjãm, de mobilizar as demais para a organização de uma associação que deveria ser apenas delas. Queriam aprender sobre as coisas dos *kubẽ* e fazer projetos que lhes beneficiassem diretamente, já que, naquele momento, havia duas associações xikrin, ABEX (Associação

⁹⁸ Nas demais aldeias as reuniões foram feitas de forma separada, um dia apenas os homens e outro só as mulheres. Ou as mulheres acompanhavam sentadas do lado de fora do *ngà*, sem se manifestarem oralmente. A participação das mulheres – ordenada de maneira diferente em cada aldeia pelos próprios Xikrin – aconteceu por uma insistência minha, que coordenava os trabalhos e explicava ser fundamental a contribuição delas nos debates sobre a escola. Quando não há uma intervenção desse tipo as mulheres não costumam participar das reuniões junto com os homens.

⁹⁹ De acordo com as informações na página oficial : “O Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu (PDRSX) tem a finalidade de implementar políticas públicas e iniciativas da sociedade civil que promovam o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida de pessoas que habitam os Municípios de Altamira, Anapu, Brasil Novo, Gurupá, Medicilândia, Pacajá, Placas, Porto de Moz, São Felix do Xingu, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu. O PDRSX nasceu da concepção de que a implantação de grandes obras de infraestrutura – pavimentação da Transamazônica e construção da Usina Hidrelétrica Belo Monte – fosse uma oportunidade para prover uma região historicamente caracterizada pela presença frágil do Estado e de políticas públicas necessárias para seu desenvolvimento, durante e após a construção dessas obras.” Disponível em: <http://pdrsxingu.org.br/apresentacao.aspx>. Acesso em: 19 fev. 2019.

¹⁰⁰ A AMIM é uma associação que congrega mulheres dos povos indígenas do baixo Oiapoque no estado do Amapá.

Bebô Xikrin) e IBIKRIN (Associação Instituto Bepotire Xikrin), que, em suas avaliações, não contemplavam as aspirações das mulheres¹⁰¹. A proposta era ser um projeto formativo, que fornecesse informações de como se cria e gerencia uma instituição desse tipo. No final, a criação da associação não se concretizou devido às alterações que ocorreram durante a implementação do projeto *Mênire*, sendo executadas as ações mencionadas acima.

No que toca às falas durante a assembleia final, Mantovanelli (2016b) esclarece que, pela presença de mulheres da AMIM, convidadas a participar do encontro, e das não indígenas que estavam ajudando na execução do projeto, havia traduções de falas, feitas por duas mulheres xikrin. Essa função não costuma ser executada por elas, mesmo em situações cotidianas e informais. Em relação ao que se falou, a antropóloga destaca a repetição dos conteúdos, fato que ela também observa para as falas formais dos homens, o que caracteriza, ainda segundo Mantovanelli, o modo como os Xikrin se colocam diante da alteridade *kubẽ*, mostrando “uma fala reta e direta (*kaben pudjy*)” (Mantovanelli, 2016b, p.119), num contraste com as falas dos brancos, tortuosas e mentirosas.

Outro ponto interessante foi o convite que as mulheres fizeram para alguns homens se pronunciarem durante a reunião. Eles estavam ao lado das casas, lugar familiar às mulheres quando há esses eventos com os *kubẽ* na aldeia. Não tenho informações sobre o número de homens que tomou a palavra nem sobre o conteúdo das falas para saber se concordaram com o que as mulheres estavam dizendo; porém, pela continuidade do relato, a impressão é de que foi isso o que aconteceu. O entendimento da antropóloga em relação à ação das mulheres que tiveram a oportunidade de ocupar o *ngà* para discutir assuntos pertinentes a seus projetos com os *kubẽ* e optaram por chamar alguns homens para fazer parte das falas é que foi mais uma demonstração da maneira xikrin de se apresentar aos *kubẽ*, que passa por fazer uma “fala única”. A compreensão do convite para os homens participarem do evento deve levar em conta que são eles os que detêm a prerrogativa da fala formal. Isso, inversamente do que possa parecer, não coloca as mulheres em posição subjugada em relação aos homens, pois há o entendimento de que tarefas que cabem somente a elas – como o cuidado de suas roças, por exemplo – são tão importantes quanto as falas formais para a continuidade da existência do modo de vida xikrin. Para Mantovanelli, o que é importante de se apresentar nessas reuniões é a

¹⁰¹ Os homens também reconhecem que é preciso ter projetos diferentes para eles e para as mulheres, do contrário *dá fofoca*. Acusações de namoro entre pessoas casadas começam a aparecer e podem resultar em brigas, portanto essas situações precisam ser evitadas.

coletividade xikrin, que se mostra com uma fala forte e coesa, contrastando-se, assim, com a fala mentirosa e desconexa dos *kubẽ* (2016b).

Como a vontade das mulheres de estar à frente de projetos e negociações com os *kubẽ* ainda é incipiente, cabe aguardar para saber como as atuações delas irão se mostrar em outras circunstâncias. O que sei é que, no final de 2018, Ngrenhdjãm, uma das idealizadoras da proposta inicial do projeto *Mẽnire*, novamente me contou de seu desejo de ter uma associação apenas das mulheres e também de fortalecer o projeto de produção de óleo de coco de babaçu, atualmente com maquinários instalados somente em algumas aldeias¹⁰². Como suas falas irão se posicionar diante das falas e dos escritos dos *kubẽ*, são movimentos a se observar nos tempos vindouros. E isso também poderá provocar mudanças na maneira como elas usam as grafias dos *kubẽ* e como interagem com a escola. Como vem acontecendo em outras aldeias mēbêngôkre, talvez algumas mulheres xikrin comecem a se destacar na arte da retórica pública, que não se restringe ao choro ritual.

No entanto, para além das falas em situações públicas, é preciso dizer que as mulheres têm falas fortes em suas casas, nas relações com seus maridos, e isso, de alguma forma, chega até as decisões e resoluções públicas. São falas que decidem muitas das escolhas dos homens e não se abstêm de assuntos que reportam aos *kubẽ* e a suas coisas, motivação xikrin para continuar com a relação pacífica, nos termos impostos pelos estrangeiros. As mulheres decidem o que comprar para as casas e os itens do mercado que irão ser preparados para alimentar os parentes. Gordon (2006, p.204) relata algo parecido entre os Xikrin do Cateté, ao dizer que as demandas feitas à Companhia Vale do Rio Doce têm, geralmente, origem no interior das casas e, depois, ganham o espaço público do *ngà*.

São as lideranças femininas, as mulheres das lideranças masculinas (Fisher, 1991)¹⁰³, que distribuem as compras da comunidade a partir de suas casas. Somente alguns produtos são dados pelas lideranças masculinas diretamente aos homens: fumo, isqueiros, munições, pilhas para lanterna, chuteiras e uniformes de futebol. Os alimentos, utensílios de casa, miçangas e outros materiais comprados na cidade para a produção de

¹⁰² A última informação que tive, em 2017, foi a de que um projeto piloto executado pela FUNAI de Altamira por meio de recursos do PDRSX, estava sendo implementado na aldeia Potikrô. Uma estrutura física foi construída e as mulheres das outras aldeias levavam as suas castanhas para produzir o óleo utilizando o novo maquinário. A perspectiva é de uma futura comercialização do produto. Em Kẽnkudjôi também há uma máquina para a extração de óleo, porém, ali, o processamento é de uma quantidade bem menor de castanhas, servindo apenas para o uso local.

¹⁰³ Fisher (1991, p. 419) comenta que as mulheres são determinantes na escolha das lideranças masculinas. De acordo com o antropólogo, um homem pode ser recusado para ocupar essa posição se a sua mulher não tiver as qualidades necessárias de liderança feminina.

adornos são sempre distribuídos pelas lideranças femininas, quando se trata de compras da comunidade. Elas não se incumbem da responsabilidade de comprar os bens manufaturados dos *kubê*, de fazê-los chegar à aldeia, mas promovem a circulação deles entre as casas. Desse modo, mostram-se à frente de situações que envolvem coletivos maiores do que o círculo de parentes e demandam ações de generosidade, qualidade indispensável para se manter a boa convivência.

As mulheres, todavia, não têm o hábito de fazer falas públicas, pelo menos, não por enquanto, como já esclareci. Ainda assim, algumas delas são muito bem informadas sobre o desenrolar das negociações com os *kubê*, ou pelos relatos dos maridos ou pelas conversas com outras mulheres cujos maridos ocupam posição de liderança. É comum ouvi-las conversando sobre essas questões em sessões de pintura corporal coletivas, nos caminhos para as roças ou nos encontros que ocorrem todas as manhãs na casa de uma das lideranças femininas da aldeia. Lea (1994, p.109) faz comentários semelhantes sobre essas situações e espaços e afirma que devem ser consideradas como reuniões das mulheres. Nessas ocasiões, divididas ao longo de um dia, as informações são compartilhadas, e não são tão diferentes, por esse aspecto, dos encontros dos homens no *ngà*. Nas conversas, elas decidem sobre as atividades diárias e sobre os adornos que usarão durante as festas, por exemplo. É quando falam do estado de saúde dos seus parentes, de suas roças, filhos/as e netos/as, e de tantos outros assuntos que envolvem o cotidiano, sem negligenciar aqueles que remetem aos *kubê*.

Como as etnografias de Fisher (1991), Gordon (2006) e Mantovanelli (2016b) mostram, não estar à frente da fala que se coloca diretamente diante dos *kubê* não é sinônimo de não ter participação nas decisões que ali se tomam. Seria ilusório, no entanto, cair no extremo oposto e achar que as mulheres deliberam tudo junto com os homens (não que os pesquisadores citados tenham escrito isso, é somente uma ressalva minha). Há divergências, sendo, em algumas resoluções, consideráveis. Isso ajuda a entender a vontade das mulheres de terem uma organização e projetos só para elas.

Apresentados tais pontos, reforço a justificativa da ausência das falas das mulheres nas reflexões aqui feitas não porque elas desconheçam, não tenham opiniões e não participem do mundo dos *kubê*. Trata-se, antes, de modos adequados de comportamento na relação com essa alteridade, exigindo que elas se mantenham um pouco mais distantes. O que poderia ser considerado é a existência de uma gradação na forma como homens e mulheres se colocam na presença dos *kubê*, sendo que os primeiros são mais afetados, numa relação direta e constante. Para ser mais precisa, é necessário dizer que os homens

não se dispõem, ao longo da vida, da mesma maneira nessas relações, como descrito na seção anterior.

Por não se dirigirem diretamente aos *kubě*, com raras exceções e até o momento, as falas das mulheres xikrin não costumam ser contrapostas aos grafismos nos papéis. Em suas falas, quem deve aprender a fazer os documentos são seus filhos e netos, ou seja, os homens. Nesse embate, as vozes dos homens são emitidas e enfrentam as vozes e os escritos dos *kubě*. Também são as suas vozes as que dizem as formas corretas de se fazer e usar os grafismos, afinal, são eles que atuam nas produções. A fala e a escrita estarão em evidência a partir de agora; disso, as mulheres costumam estar afastadas, como acontece durante as reuniões de homens que reúnem Xikrin e estrangeiros no *ngà*, quando elas observam de longe, mesmo que não deixem de mostrar interesse pelo que está se passando por lá.

Se as mulheres ficam distantes das formulações que colocam em comparação oralidade e escrita, elas não se ausentam das produções e manipulações da escrita de seus nomes pessoais, mesmo quando mais velhas. É a expressão da escrita que permanece como prática xikrin, não sendo esquecida com tempo, nem reduzida aos contextos abordados aqui, portanto, não é exclusividade dos homens. O recorte analítico, volto a lembrar, é de encontros entre falas e escritas que aparecem nos discursos xikrin, numa tentativa de trazer o que eles pensam sobre essa aproximação – aproximação, vale dizer, tão cara aos nossos modos de fazer considerações acerca da escrita entre povos sem registros de escrita alfabética¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Alguns estudos que se debruçaram sobre a introdução da escrita alfabética entre povos que não desenvolveram essa técnica de conhecimento salientaram a relação que ela estabelece com a oralidade. A oralidade seria o elemento que tornaria possível discutir e compreender aquele outro, ou, ao menos, seria a composição que melhor permitiria refletir sobre as consequências provocadas pelo aprendizado daquele tipo de escrita. Nesses esforços teóricos, a polarização entre as duas formas de produção da linguagem é notabilizada nos trabalhos, ou, de maneira mais branda, a opção é por mostrar a tensão mútua e criativa que existem entre elas. Os debates podem ser encontrados, particularmente, em Ong (2005), Goody (1987) e Havelock (1991), autores com vários trabalhos publicados. Esses textos são marcados por uma perspectiva temporal, intentando construir genealogias sobre a escrita, aproveitando-se de comparações entre diferentes lugares e tempos históricos. Outra vertente – tomo como referência Street (1993) –, valendo-se de uma abordagem etnográfica, buscou entender a escrita, e as práticas de letramento, dentro de contextos culturais específicos, preferindo destacar as singularidades nas formas de apropriação dessa técnica. As pesquisas estão interessadas, entre outros aspectos, em discutir as relações de poder que estão atreladas ao letramento e de como a composição entre oralidade e escrita diferem de um contexto para outro. Ou, de como diferentes povos afetam a escrita de maneira diversa, para além de serem afetados por ela. O foco é no local e nas diferenças de compreensão, manipulação e significação que a escrita assume. Muito já foi dito sobre esse diálogo entre oralidade e escrita, não se resumindo a este breve destaque. Aqui, o objetivo é trazer um pouco das reflexões xikrin sobre esse encontro, o que eles dizem sobre ou como se posicionam diante de impasses criados pela convergência desses meios de expressão, ação produzida pelos *kubě*.

Antes, entretanto, alguns comentários adicionais sobre as falas dos homens também precisam ser feitos, pois vários trabalhos sobre os Mëbêngôkre renderam considerações acerca dessa prática. As falas entre os Xikrin, de modo geral, não sendo exclusivas aos homens, podem ser consideradas boas ou ruins, *kabên mej* e *kabên punu*, respectivamente. São boas aquelas consideradas corretas, por serem enunciadas para apaziguar uma discussão ou um conflito, por terem o resultado de reunir as pessoas em uma atividade coletiva ou mesmo de manter a convivência na aldeia. Já as falas ruins são as que fazem fofocas e causam intrigas, podendo render confrontos físicos e separações.

No conjunto de falas dos homens, estão aquelas que atendem a um estilo formalizado, como são as falas específicas de lideranças (*bênjadjwÿrÿ*), chamadas *bên*. Além de serem compostas de procedimentos discursivos padronizados que as marcam enquanto tal, elas podem ser proferidas em diferentes circunstâncias e espaços e versar sobre questões variadas. Quando feitas na aldeia, podem trazer o anúncio de abertura de novas roças ou a organização de festas; quando no mato, coordenam a vida nos acampamentos e as expedições guerreiras (Lea, 1986, p.250). Lea (1986) observa, entretanto, que as falas *bên*, em tempos recentes, têm sido reduzidas aos contextos cerimoniais entre os Mëtyktire, mesma observação feita por Vidal (1977, p.147) para os Xikrin do Cateté¹⁰⁵ e por Turner (1966, p.339) para os Gorotire. Fisher (2000, p.120), por sua vez, relata que os Xikrin do Bacajá costumam afirmar que “há um *bên* para cada coisa, o que quer dizer que há inúmeros *bên*, cada um apropriado para uma ocasião”. Isso sugere, mesmo sem ter sido explicitado pelo antropólogo, uma aproximação com o que foi descrito por Vanessa Lea para os Mëtyktire, para os quais esse tipo de fala não se restringe a momentos rituais.

Além dessas falas das lideranças, há alguns homens que também são reconhecidos por fazerem oratórias formalizadas (*mëkabëndjwÿj*). Sempre homens mais velhos e, particularmente, os velhos. Suas falas são enunciadas, geralmente, pela manhã ou à noite, quando não se trata de momentos rituais, a partir de vários espaços: o *ngà*, o pátio da aldeia ou o interior das casas – no último caso, sem que o orador esteja sendo visto por outros que não os que moram com ele. Esse tipo de fala, muitas vezes, carrega um

¹⁰⁵ Vidal (1977, p. 147) diz que é o *kabên djwÿj* (aquele que tem a “fala de verdade”) quem tem o direito de pronunciar o *bên*. Essa é uma função herdada de um *ngét* (avô) e manifestada em rituais, e seria, assim, uma prerrogativa ritual. Por essa perspectiva, quem faz o *bên* não é a liderança (*ngôkonbori*), responsável pela chefia política, embora seja reconhecido pela antropóloga que as duas funções podem coincidir. Vidal (1977) identifica três posições ocupadas por homens e que lhes confere prestígio nas tomadas de decisões sobre questões coletivas: *ngôkonbori*, *kabên djwÿj* e *ngrenhôngô* (quem tem a prerrogativa de fazer cantos rituais específicos).

componente visual importante, uma vez que a pessoa não utiliza apenas a sua voz, mas também se vale de gestos, de apetrechos em suas mãos, como bordunas ou flechas, e de movimentos corporais que os levam de um lado ao outro num curto espaço de deslocamento. Mas nem sempre é assim. Às vezes, sentado na rede, no interior da sua casa, o orador faz discursos ou até mesmo entoa músicas de modo que todos da aldeia possam ouvi-lo e aprender algo, apesar de ninguém tomar a iniciativa de parar o que está fazendo para se concentrar exclusivamente no que se diz ou se canta. Não é esse o comportamento esperado, mesmo quando a fala é feita em um lugar aberto que permite a visão de todos. Nessas situações, o olhar da audiência não costuma ser dirigido diretamente ao orador performático e conversas paralelas compõem o falatório da cena que se configura como uma aparente dispersão coletiva diante do que se fala.

Turner (1966, p.343) descreveu, de maneira detalhada, as situações, os conteúdos e a sua estrutura desse conjunto de falas formais dos homens entre os Gorotire. Em suas explicações, a oratória masculina é diferenciada das falas cotidianas por uma série de marcas que lhe dão um estilo reconhecível, como sequências de frases cadenciadas, certos padrões de ênfases e a valorização de alguns sons e palavras durante o discurso. Além da distinção vocal, uma fala formal exige que a pessoa carregue consigo armas e que o orador esteja de pé, fazendo movimentos de pequenos passos, somados a seus gestos.

Quanto aos conteúdos, eles são bem variados. Podem ser sobre recordações de viagens para outras aldeias, invasões de locais de morada de outras pessoas, caçadas, entre outros assuntos, guardando um forte componente de vivência pessoal como marca dos discursos, elemento que constitui boa parte das conversas dos homens no *ngà*. Turner (1966) pontua que algumas declarações são vigorosas, são representações de sentimentos e experiências individuais com características de monólogos desconectados, já que não enseja respostas ou debates. Outras, ainda, consistem em exortações, advertências e conselhos, sendo proferidas de maneira que todos as ouçam, por exemplo, de uma região mais central do pátio da aldeia. Também podem acontecer antes das festas, em momentos em que as falas explicam sobre as próprias festas e ensinam a todos. Além disso, as falas formais podem ser feitas para informar coletivamente sobre as decisões das atividades que serão executadas no dia seguinte.

Tão abundante e corrente é o seu uso entre os Gorotire que Vidal (1977, p. 149) acabou por conjecturar que os Xikrin do Cateté não são tão eloquentes como aqueles. Ao considerar as descrições anteriores, a minha impressão é de que a conclusão vale para os Xikrin do Bacajá. Lá, não são todos os velhos que fazem discursos formais, nem todos os

homens com muito filhos, ficando restritos para alguns, sempre dessas categorias de idade.

Em síntese, as falas formais, a partir das explicações de Turner (1966) e de outros autores, não são práticas que se apoiam somente num tom de voz estilizado e que tratam de certos conteúdos específicos: elas exigem objetos que se somam aos corpos dos oradores, bem como gestos e movimentos. Não se resumem a sons, requerem uma constituição corporal específica (corpos maduros) e um engajamento desses corpos, cujos movimentos não são feitos de qualquer modo e requisitam materialidades atreladas a eles¹⁰⁶. É esse o tipo de fala que é identificado por Turner (1966) como sendo a atividade pública individual mais prestigiosa entre os Gorotire. Não porque ela promova algo que o indivíduo já não tenha; deve ser entendida como uma confirmação de uma situação social, pois apenas os mais velhos (*mëkramtĩ* – homens com muitos/as filhos/as e *mëbêngêté* – velhos) a executam. Isso não quer dizer que os homens casados e com poucos filhos (*mëkranure*) não falem no *ngà*, nas reuniões dos homens, mas apenas que não se expressam por uma fala formal (Turner, 1966, p. 334). Trata-se de uma relação hierárquica entre as divisões da categoria de idade *mëkrare*¹⁰⁷, reiterada pelo pronunciamento desse estilo de oratória.

De modo geral, as falas formais são modos de conduta para se dirigir a um coletivo, de homens, de todos da aldeia ou de *kubẽ*, respeitando certas regras de convivência e modos de expressão e de interação do pronunciamento. Elas apresentam inúmeras variações, de situações e conteúdos, como os trabalhos anteriores relatam; porém, preservam características comuns que permitem reconhecê-las como um conhecimento especializado. Para além das descrições das falas formais, o que me interessa, nesse momento, é reiterar que elas não comportam todos os discursos dos homens feitos em situações públicas, para uma audiência *mëbêngôkre* ou *kubẽ*. O destaque que faço para uma informação tão evidente decorre do rumo que será dado a partir daqui: no exercício de apresentar as aproximações entre o oral e o escrito para os

¹⁰⁶ Numa passagem do livro de Lukesch (1976, p.2) sobre a narração de histórias dos antigos lemos o seguinte: “Para o indígena, o mito e o relato histórico são tão reais quanto uma borduna, na qual se pode pegar e com a qual se pode bater. Portanto, em Kubenkräkein, o locutor indígena sempre carrega na mão uma borduna em forma de espada, uma borduna redonda ou uma flecha, ao fazer sua ronda noturna na praça da aldeia, e proferir seus discursos, quando silenciarem todos os ruídos no interior das choças e latejarem as chamas das fogueiras. Eles costumam dramatizar sua oração com grande riqueza de gestos e mímicas, porém, a arma em sua mão serve menos para fins de representação dramática, do que de um meio de expressão, um sinal, espécie de materialização de sua estória.”

¹⁰⁷ Para Turner (1966), a categoria de idade *mëkrare*, de que os homens passam a fazer parte após o nascimento do/a primeiro/a filho/a, é subdividida em três, respeitando uma ordem de aumento no número de filhos: *mëkranure*, *mëkramtĩ* e *mëbêngêté*.

Xikrin, não comentarei sobre este estilo de fala, já bastante explorado pelos estudos anteriores, que mostraram, com detalhes e debates pertinentes, a relevância dele para os Mëbêngôkre, tomado como algo de muito prestígio entre eles. Por conta disso, considero importante reforçar, depois de tantas voltas e justificativas, que as falas públicas dos homens podem ser rastreadas de outras maneiras. E é com essas outras maneiras que seguirei.

Interessa trazer as falas dos homens, mais novos ou mais velhos, feitas em situações que mobilizam, direta ou indiretamente, um contraste com a escrita. A inclusão dos jovens nessas reflexões já afastaria a abordagem do que se tem dito sobre o modo mëbêngôkre de se fazer uma oratória formal; além disso, é preciso esclarecer que não ouvi discursos formais remetendo a essa questão, embora não possa afirmar que isso não aconteça. Quando os homens mais velhos falam sobre a escrita ou a escola, fazem-no em contextos corriqueiros, sem muita demora e sempre no sentido de incentivar os estudos de suas crianças.

Outro fator que afasta essas falas da retórica que concede (ou confirma, na interpretação de Turner) prestígio aos homens mais velhos é que muitas delas são feitas em português, na língua dos inventores da escrita. Em geral, são destinadas aos *kubê*, num enfrentamento sobre a supremacia de um ou outro modo de se comunicar e de firmar acordos. Nem sempre é de enfrentamentos que se trata, pois a fala em português é o que permite a comunicação com os parentes indígenas de outras etnias. Nesses casos, as negociações são de outra ordem, o que não assegura a dissolução de animosidades. A escrita também pode ser mencionada em discursos para firmar diferenciações internas, entre os Xikrin ou entre os Mëbêngôkre, mas em tais situações é a escrita da língua indígena a que é mais acionada.

Parece-me necessário deter um pouco a atenção nas falas que são proferidas em uma língua estrangeira, antes de trazer alguns exemplos de quando ela aciona a escrita, porque isso tem provocado mudanças no modo de vida xikrin. Para tanto, irei me atentar nas falas dos jovens em cursos organizados pelos *kubê*, que podem ou não reunir outros povos indígenas e utilizam o português como língua de comunicação. São falas públicas que acontecem nas relações com os *kubê*¹⁰⁸ e ajudam a esclarecer algumas coisas que interessam aos argumentos deste texto. Os cursos, saliento, não são os únicos espaços em

¹⁰⁸ “*Kubê*” está sendo usado para se referir aos não indígenas e a povos indígenas que não Xikrin.

que essas falas são elaboradas, mas são os momentos que acompanhei com mais assiduidade.

A maioria delas são feitas pelos mais novos, que precisam manipular o linguajar estrangeiro para se comunicar diante de estrangeiros, nem sempre falantes da mesma língua, mas que adotam o português como palavra comum, como língua franca. Para compreender o cenário, é preciso lembrar que os Xikrin do Bacajá têm sua terra localizada na região conhecida como Médio Xingu, no Pará, onde compartilham com outras etnias os serviços públicos do Estado, como educação e saúde, além de estarem sob a jurisdição da CR-CLPA da FUNAI em Altamira. Ao lado das novas situações de reuniões promovidas pela UHE Belo Monte e dos protestos contra a construção da obra, isso tem colocado os Xikrin em contato com vários povos, a grande maioria falante de diferentes línguas – Kararaô (subgrupo Mëbêngôkre, Jê), Kuruaia, Xipaia, Asurini, Parakanã, Arawete, Juruna (Tupi) e Arara (Caribe) –, de forma pontual, mas não livre de tensões. Esses contatos, vale dizer, acontecem desde antes das instalações de aldeamentos pelos *kubê* e caracterizam-se pelo forte sentimento de inimizade. Investidas com o objetivo de saques, ataques de vingança com mortes e deslocamentos de agrupamentos de pessoas por medo são frequentes nos relatos que procuraram recontar as vivências nessa região a partir do ponto de vista de diferentes povos (Viveiros de Castro, 1986; Müller, 1990; Teixeira-Pinto, 1997; Fisher, 1991 e 2000; Fausto, 2001; Cohn, 2005a). Acontece que, em décadas recentes, essas interações têm sido um pouco diferentes, porque, entre outros motivos, contam com a mediação dos *kubê*, que interromperam as guerras do passado. Entre as novas formas de interação, estão os cursos de formação vivenciados pelos jovens xikrin.

Os cursos não costumam envolver, de maneira direta, negociações que objetivam a obtenção de mercadorias dos *kubê*, porque essas práticas cabem, principalmente, às lideranças, em outras situações, que também podem abranger outros coletivos indígenas. Contudo, a maneira como os jovens precisam se apresentar e se comunicar nessas situações não deixa de fazer emergir relações de negociação, durante todo o tempo e com diferentes alteridades. O tema da negociação com alteridades parece, inclusive, ficar potente, pois há a necessidade de acentuação de diacríticos para mostrar quem é o mesmo e quem é o outro. E o que se mostra pode variar, a depender do contexto e das relações envolvidas.

Os cursos de formação disponíveis aos Xikrin incluem uma variedade de temas e formas de organização, como já comentei no capítulo anterior, e costumam ser espaços

onde os jovens vão em busca de mais conhecimentos dos *kubê*, o que não exclui os de oratória, pois o emprego da linguagem técnica por parte dos instrutores é algo inevitável, e não faria sentido se fosse diferente. O problema é que, na grande maioria das vezes, falta habilidade aos instrutores para tornar compreensível o que os novos vocabulários significam. Por esse motivo, a procura por outros *kubê* que possam fazer esse trabalho é recorrente entre os Xikrin, que, não raro, acionam outras relações para complementarem as formações.

Uma das motivações pela busca de um entendimento correto do novo léxico, além da necessidade de comunicar de maneira adequada com os *kubê*, é que se espera que os novos conhecimentos sejam mostrados pelos jovens ao voltarem para as aldeias. Eles devem contar sobre o desenvolvimento das conversas nos cursos durante as reuniões do *ngà*, geralmente composta somente de homens. Os jovens fazem isso articulando as palavras em português que aprenderam e levaram dos eventos, junto com as de sua língua. Apesar de não fazerem falas durante esses encontros, pois cabe aos mais velhos a tarefa, os jovens devem compartilhar o que foi visto e ouvido, quando de seus retornos dos cursos, que os tiram da aldeia por vários dias. Em alguns casos, a fala dita por eles gera dúvidas e desconfianças da audiência, criando certo desconforto da parte de quem precisa comunicar novidades do mundo dos *kubê*. Isso deve ser entendido pelas relações vigentes entre as categorias de idade, comentadas anteriormente. As inseguranças, entretanto, não dão conta de conter as exigências dos estrangeiros. Estes querem que os Xikrin: aprendam a viver de modo que saibam gerir e executar projetos, que devem ser “sustentáveis”, mas passíveis de serem revertidos em renda (é preciso comprar e consumir, mas não de qualquer modo); aprendam a monitorar o território contra as invasões dos próprios *kubê*; valorizem a sua cultura e divulguem-na em diferentes formatos para ser vista pelos *kubê*; estudem para aprender a falar, a ler e a escrever na língua desses estrangeiros. Tudo isso tem sido ensinado nos cursos que os jovens participam, nos quais aprendem os novos vocabulários. Não são as únicas oportunidades para aprender palavras do português, porém, são as que têm oferecido um grande número delas, no que elas mostram de novidade.

As palavras estrangeiras, normalmente, chegam carregando novos discursos sobre determinados assuntos ou situações, como aconteceu quando os cursos de formação de professores levaram o debate das “escolas diferenciadas”, como previsto na legislação

brasileira¹⁰⁹, conhecimento que os Xikrin não tinham nos primeiros anos de contato que tive com eles, em 2010. Assim, ensinar a cultura na escola passou a ser uma demanda nas falas de alguns Xikrin, bem como a produção de livros sobre as suas histórias para que as crianças aprendessem sobre elas. É esperado que os jovens saibam explicar sobre as novidades que aprenderam nas viagens, pois são fundamentais na manutenção da relação com a alteridade *kubẽ*. Dessa forma, pronunciar novas palavras em português, na volta dos eventos, pode ser entendido como um sinal de captura de elementos da alteridade, relação que os Xikrin estabelecem com múltiplos outros “desde sempre” (Coelho de Souza, 2002, p.200).

Falas xikrin entrecortadas por palavras em português não são exclusividade desses momentos, nem dos jovens: elas são feitas igualmente por homens adultos, com menos frequência pelas mulheres, e também pelas crianças, que podem usar vocativos dos *kubẽ* para chamar seus parentes. Mas, no cenário descrito, o emprego dessas palavras, quando há o entendimento satisfatório por parte dos jovens, pode continuar acontecendo, não se restringindo a uma exibição única. O que não implica, necessariamente, que haja um convencimento dos demais das ideias que elas carregam nem que o seu uso comece a ser generalizado. Isso, é claro, pode acontecer, dependendo do interesse xikrin pelo assunto ou palavra, dentro de um contexto maior de relação com os *kubẽ*. Para algumas das palavras que chegam como estrangeiras, há até mesmo o esforço de tradução para a língua indígena, podendo ressignificar seu entendimento e aplicação.

As palavras em português usadas nos cursos e em outras situações com os *kubẽ* podem carregar um lado perverso, não se pode esquecer, pois os Xikrin bem os conhecem. Nos últimos anos, eles passaram a conviver com um súbito aumento de vocabulários em português devido à construção da hidrelétrica Belo Monte. Palavras nunca antes ouvidas pelos Xikrin começaram a ser usadas correntemente nas conversas e nas reuniões em que se era esperado que eles tomassem decisões rápidas sobre os rumos de suas vidas, sem ao

¹⁰⁹ É a partir da Constituição de 1988 (capítulo III – da educação, da cultura e do desporto, seção I – da Educação, no 2º parágrafo do Artigo 210) que a educação escolar indígena é formulada legalmente com o atributo de “diferenciada”, ao garantir o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas. Nos anos que se seguiram, outras leis consolidaram e ampliaram o entendimento sobre essa regulamentação. Cito algumas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (lei nº 9.394); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, de 1999 (Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação); Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; Plano Nacional de Educação, de 2001 (lei nº 10.172); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de 2012 (Parecer nº 13/2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, de 2014 (Parecer nº 6/2014). Além dessas, o MEC elaborou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, documento importante que contribui na orientação das práticas escolares.

menos haver a preocupação de que a compreensão do que se falava fosse estabelecida antes da resposta, cobrada com pressa e de maneira inadequada, entendida pelos *kubẽ* como sendo a palavra final, sem chances de reformulações – algo que produziu muitos resultados que aborreceram os Xikrin. Palavras como “impacto”, “navegabilidade”, “mitigações”, “oficinas”, “Plano Básico Ambiental (PBA)” e uma infinidade de outras. Mantovanelli (2016b) apresenta algumas repercussões do novo conjunto vocabular, levado pelos *kubẽ* de Belo Monte, em um cenário argumentativo que privilegia o ponto de vista crítico dos Xikrin em relação à forma dos brancos de fazer política. O próprio termo “política”, se não aparece, seguramente, como uma novidade no léxico dessas pessoas, certamente teve novos significados conferidos a ele. “Política”, ação empreendida exclusivamente pelos *kubẽ*, carrega características depreciativas que revelam distinções no modo de agir, incrementando, assim, a separação entre os Xikrin e esses outros.

Com essas colocações, não sugiro que seja o primeiro evento com o qual os Xikrin estão tendo de lidar com – e que os obriga a aprender – o português, porque desde a aceitação do contato com os *kubẽ*, nos anos 1960, isso vem se desenrolando em suas relações. A mudança em seus modos de vida, naquele momento, também foi drástica, por inúmeros motivos, exigindo adaptações às regras dos *kubẽ* e ao estilo sedentário de moradia, como já documentado em outros lugares (Fisher, 1991 e 2000; Cohn, 2005a; Tselouiko 2018a). A forma como o aprendizado do português se deu no passado é difícil de recuperar, mas, pelos trabalhos que estão disponíveis e pelas falas que escuto, a impressão é que isso tenha ocorrido de forma mais gradual, com a iniciativa de alguns homens, em suas relações pessoais, como será mencionado adiante. Tal aspecto não torna o contexto menos árduo para os que tiveram que se engajar nele, de modo algum.

A escola chegou com a proposta de ensinar o português para as crianças, o que sugere uma expansão do aprendizado dessa língua. Ela foi instalada na aldeia Bacajá apenas nos anos 1980, não havendo constância na presença do serviço entre eles nem eficácia em seus resultados. Nos últimos anos, a demanda dos *kubẽ* pela participação dos Xikrin em reuniões na cidade e a cobrança para que eles, mais uma vez, organizem-se a partir de parâmetros de um modo estrangeiro de viver, com seus projetos, associações e documentos, têm pressionado os jovens xikrin, porque um número grande deles é requisitado a participar e a tomar conhecimento das regras de convivência da alteridade. Nada disso (projetos, associações e documentos), na verdade, é tão novo assim, pois, desde a década de 1980, pelo menos, essas palavras e ideias vagueiam por lá. A novidade

se localiza em sua intensidade e no quanto ela tem exigido de uma parcela das pessoas, os homens mais novos. A intensidade, que indica o grau da presença da língua portuguesa entre os Xikrin, não deve parecer pequena pelo fato de não conter uma novidade em si, pois ela altera, consideravelmente, as consequências que a linguagem e o modo de vida estrangeiro produzem em suas relações, visto que as invade, agora e novamente, de maneira impetuosa.

Diante de um cenário que obriga os Xikrin a falar a língua do outro, provocando ganhos e complicações em suas vidas na relação que eles mantêm com os *kubẽ*, para comentar um pouco mais sobre a questão, sinto-me mais à vontade ao trazer as palavras que envolvem a escola, pois é o assunto sobre o qual venho conversando com os Xikrin com mais atenção. Detenho-me na própria expressão “escola diferenciada” como um exemplo de palavra nova, no caso, um adjetivo agregado à escola que começou a fazer parte da fala de alguns poucos homens jovens xikrin, os professores. Não a ouvi sendo pronunciada por outro público; para ser mais exata, nem todos os professores xikrin começaram a expressar-se nesses termos. Portanto, o uso desse adjetivo, que remete às atividades escolares, não é um termo muito difundido entre eles, mas, tendo como comparativo dados dos primeiros meses que morei lá, em uma de suas escolas, quando acompanhava as aulas diariamente e procurava por conversas sobre o tema, posso afirmar que é uma novidade linguística que circula em algumas falas e permanece na língua do estrangeiro.

A pouca difusão do vocabulário pode ser interpretada por ele estar vinculado a um assunto que costuma aparecer nas falas dos mais novos, com menos fluência nas falas dos demais da aldeia. Mas os efeitos que ela produz não são diferentes dos de outras palavras que alcançam mais vozes, sempre limitadas, bom lembrar, porque a oratória não é algo que qualquer um pode exercer. Em falas corriqueiras, ausentes de qualquer tipo de formalidade, algumas novidades linguísticas não parecem alcançar as pessoas de forma generalizada: afinal, a fala corrente entre eles é a da língua xikrin. É preciso ter adquirido certo entendimento e ocupar algumas posições para fazer uso delas. Além disso, esses conhecimentos passam por relações específicas que cada pessoa estabelece com os *kubẽ*, e expressar-se por meio delas é, de certa forma, uma maneira de mostrar suas relações.

A palavra “escola” está entre aquelas que ganharam a tradução para a língua indígena. Ela gerou não somente uma, mas ao menos quatro traduções para o

mêbêngôkre: *pi'ôkno'ôkdjà, pi'ôkjarejdjà, pi'ôkjakredjà e abcjarejdjà*¹¹⁰. A última delas escutei entre os Kayapó do sul do Pará, a terceira foi registrada para os Xikrin do Cateté (capítulo 1), e as duas primeiras são as que ouvi sendo empregadas pelos Xikrin do Bacajá. Difícil saber como tudo isso foi elaborado, mas elas estão circulando entre os Mêbêngôkre e tentam dar conta de encontrar referências verbais que sejam significativas para eles e capazes de designar a instituição estrangeira. A palavra, no entanto, não perdeu o seu aproveitamento em português, assim, dependendo da fala, é na forma portuguesa que ela se apresenta. Com o adjetivo “diferenciada”, isso fica mais evidente, pois ainda não foi feita uma tradução para o termo, logo, a expressão acaba sendo dita toda em português: “escola diferenciada”.

Ouvi o termo sendo usado principalmente por um dos professores, com quem desenvolvo trabalho mais próximo, Tàkàk Jakare, e que acompanhei durante as reuniões do PPP organizadas nas aldeias xikrin. Em suas falas, ele o enfatizava, ao repetir a expressão, seguida de explicações e exemplos de outros povos indígenas que *já têm essa escola*. Era um novo conhecimento que remetia aos não indígenas e a outros povos indígenas, mostrando a amplitude e difusão dessa escola que faltava aos Xikrin. A fala do professor era reforçada pela minha presença, que reiterava a palavra em questão, somado ao fato de ele ter feito uma viagem para o Alto Rio Negro, no Amazonas, em 2012, junto com outros dois Xikrin, para conhecer as escolas piloto Baniwa (EIBC-Pamáali) e Tuyuka (Utapinozona-Tuyuka). Nessas duas experiências escolares, há um forte componente cultural de valorização dos conhecimentos indígenas e de produção de livros sobre eles, usados para ensinar as crianças. Isso se distancia, e muito, das escolas xikrin, e das ideias que eles elaboram sobre a instituição escolar, mas se aproxima de um discurso difundido sobre como deve ser uma escola indígena diferenciada¹¹¹, e esses foram os exemplos apresentados a Tàkàk Jakare.

¹¹⁰ O desmembramento das palavras pode ser feito assim: *pi'ôk* – folha de papel ou papel; *no'ôk* – tipo específico de pintura corporal feita no rosto; *djà* – indicador de lugar; *jarej* – falar, contar; *jakre* – mostrar, ensinar, falar. Cada uma delas destaca uma atividade que se faz na escola: escrever e falar ou ler. Falar, nesse uso, parece-me estar atrelado aos grafismos dos *kubê*, porque é preciso aprender o som das letras, palavras e números, além das suas formas. E a expressão “a b c” é comum nas aulas de alfabetização das escolas da cidade e devem ser comuns nos cursos de pedagogia que formam os professores não indígenas que vão para as aldeias, numa referência ao aprendizado das letras dos *kubê*. O que na cidade é uma comunicação com as crianças, na aldeia ela é também utilizada pelos adultos.

¹¹¹ Uma reflexão sobre a incorporação de conhecimentos indígenas nas atividades escolares Baniwa e Xikrin foi desenvolvida em Marqui & Beltrame (2017). Quero deixar aqui somente o registro de uma ressalva: ao reconhecerem os direitos das escolas indígenas de serem específicas e diferenciadas, as leis garantem que cada povo ou aldeia tenha autonomia para fazer a escola da maneira como avaliar que seja adequada. É com o diálogo que ela deve ser construída. Contudo, o que se observa é uma preferência, da parte dos *kubê*, pela inclusão de aspectos da cultura indígena na escola, sejam os referentes aos conteúdos

* * *

Sem prosseguir com o debate, pois desviaria muito do que aqui é proposto, recorde que os conhecimentos aprendidos por meio da convivência estendida com outros povos sempre foram muito valorizados entre os Mëbêngôkre. Sair da aldeia por um tempo, morar com estrangeiros e retornar com novidades é prática antiga, como aparece no trabalho de Verswijver (1992, p. 155). Não fica claro no texto dele se essas viagens, as quais promoviam o aprendizado de muitas coisas a serem, na volta, ensinadas e/ou transmitidas na aldeia, incluíam, no conjunto de capturas e transmissões, as palavras dos estrangeiros, pois, de acordo com Verswijver, elas também podiam ser alvo de interesse.

Fisher (2000, p. 18) cita essa prática entre os Xikrin com o caso de uma mulher que foi morar entre os Karajá para “observar os seus costumes”. O episódio aconteceu bem antes da pacificação. Ngreinibeti, tia de Beptok, narrador da história, fez várias viagens até os Karajá, com quem os Xikrin faziam trocas regulares de objetos e conhecimentos, no final do século XIX. É a ela atribuída o ensinamento do ritual Aruanã, pelo menos na sua versão legitimada pela narrativa de Beptok, ritual que foi renomeado de *Bô*¹¹², e assim permanece. De acordo com esse trabalho (Fisher, 2000, p. 20), Ngreinibeti “recontou (a festa *Bô*) fielmente, com muitos detalhes, para uma assembleia xikrin”.

Não quero afirmar que os cursos voltados aos jovens homens estão substituindo um antigo modo de buscar conhecimentos, porque entendo que os contextos são muito diversos. O fato é que passar um tempo morando com outros povos indígenas, da forma como descrita pelos trabalhos sobre os Mëbêngôkre, é uma prática que não mais se observa, embora visitas rápidas por conta de viagens de intercâmbios ou de convites para participar de festas continuem acontecendo – ocasiões em que se aprende na aldeia do outro, sem dúvida. O detalhe é que elas costumam ser protagonizadas pelos jovens homens, estimulados pelos cursos sobre os quais venho comentando. São os *kubê* que, em geral, organizam, viabilizam e combinam esses encontros, mas podem ser, em alguns

das matérias, como também os de outras expressões e manifestações que acontecem nesses espaços, como danças, cantos, produção de adornos, etc. Isso tem aparecido como construção de marcas de especificidade e diferenciação. A inclusão dessas práticas e conhecimentos pode ser, obviamente, desejo de alguns povos para as suas escolas, porém, a sua generalização, outra maneira de homogeneizar as escolas, instituição que sempre mobiliza no sentido de deixar tudo igual, deve ser vista com cautela.

¹¹² Menção à palha de babaçu, as folhas da palmeira com as quais são feitas as roupas usadas por *Bô*.

casos, escolhas coletivas, quando os Xikrin são consultados antes da definição das viagens.

É curioso complementar que os professores xikrin, incluídos na parcela de jovens que estão fazendo cursos, precisam ter essas viagens entre os seus afazeres. Para alguns, as viagens podem ser entendidas como condicionantes para se exercer o trabalho de uma forma apropriada. Quando perguntei a Kapôt o que era um bom professor, ele explicou que é aquele que *não deixa a criança brincar na sala de aula, sabe ler e sabe viajar para longe*. Continuou esclarecendo que é o pessoal da aldeia que escolhe o professor, mas *tem que ser alguém que sabe*. No caso, o sujeito que sabe, entre outras coisas, passar um tempo fora e depois voltar com novos aprendizados. Ele mesmo havia feito viagens, pois morou durante alguns anos no Maranhão com os missionários da MEIB e com outros povos indígenas que também faziam a formação evangélica. Voltou depois de ter aprendido a ler e a escrever muitas palavras em português e em mēbêngôkre. Voltou trazendo novo vocabulário, nas suas falas e escritas. Ele, dessa maneira, falava de sua própria experiência e de como estava apto a ser professor na aldeia, função que almejava assumir, mas que não chegou a alcançar, porque não havia professores indígenas contratados naquele momento. Desde lá, entretanto, começou a fazer trabalhos para a FUNAI, foi por um tempo liderança da aldeia Mrôtidjãm e, atualmente, é funcionário do Distrito Sanitário Especial Indígena de Altamira (DSEI), cargos que assumiu por ser conhecedor dos *kubẽ*.

Recentemente, alguns poucos Xikrin passaram a morar na cidade, aspecto que é avaliado por eles como ruim, mas necessário, em função das inúmeras demandas dos *kubẽ*. O que mais tem requerido essa mudança é o trabalho em suas associações; no entanto, os estudos, em menor quantidade, também são verificados como motivação para se alugar uma casa na cidade¹¹³. Isso, talvez, se aproxime mais dos movimentos do passado, porém é preciso um tempo para observar a volta dessas pessoas para as aldeias, situações que não tive a oportunidade de acompanhar.

Acredito, entretanto, que não reside aí a produtividade da comparação. O que vale ressaltar, para os fins do recorte colocado, é o fato de as situações mais recentes, assim

¹¹³ As escolhas xikrin se diferenciam das feitas pelos Gorotire, por exemplo, em que a prática de mandar os jovens para estudar nas cidades é habitual, como apresentado por Inglez de Sousa (2001, p. 261). Fisher (2000, p. 1999) já havia atentado para o fato dos Xikrin preferirem que as crianças e os jovens estudassem nas aldeias e, no meu entendimento, isso continua vigorando como uma vontade deles. A preocupação é com o esquecimento que os mais novos possam ter das coisas xikrin se o afastamento da aldeia for prolongado. Os Xikrin, inclusive, citam os Gorotire e outros subgrupos kayapó como exemplos que não querem seguir, pois sabem que estes, ou a maioria destes, estão vivendo nas cidades como *kubẽ*.

como as mais antigas, promoverem, ou terem por objetivo, a aquisição de conhecimentos estrangeiros, com uma apresentação deles para os demais indígenas no retorno. Músicas, adornos, danças, nomes, festas e tantos outros conhecimentos que os Xikrin vêm aprendendo com a alteridade e que são incluídos em seu modo de vida – alguns passando a ser reconhecidos como *mēkukradjà* (como a festa *Bô*), outros se mantendo na diferença – podem ganhar, nesse mesmo movimento, a adição das palavras dos *kubẽ*. Palavras que são colocadas em prática nas negociações com os *kubẽ* e, assim como os demais elementos adquiridos da alteridade, não são apropriadas igualmente por todos. Como aqueles outros, ajudam a promover diferenciações e concedem prestígio, mesmo que seja temporário, caso a palavra seja disseminada e comece a ser pronunciada por muitos. A diferenciação está na capacidade de entender os *kubẽ*, de saber falar melhor com eles – os donos das coisas cobiçadas pelos Xikrin.

A comparação, entretanto, não permite uma identificação completa, porque a palavra não é transmitida, pelos que retornam, a seus parentes, como são as outras coisas anteriormente mencionadas. Ela não é riqueza ou prerrogativa, não é algo que tenha um dono, mas algo que se mostra aos demais e que ajuda a fazer da pessoa um “conhecedor dos *kubẽ*”. As palavras em português – específicas, não as corriqueiras – são aprendidas com os *kubẽ* e precisam ser usadas nas relações com eles, numa exibição de tomada de conhecimento sobre o modo de viver da alteridade, o que se assemelha com o uso que fazem da escrita, tanto da língua portuguesa quanto da indígena. É a capacidade de negociação, promovida por essas palavras, com sons e formas, que parece estar em jogo. Elas são os elos das relações com os *kubẽ*. Mas, como venho tentando argumentar, não são somente isso. Os que se tornam os melhores conhecedores dos *kubẽ* podem virar referência para os mais novos e serem requisitados para ensinar os significados das palavras do português em suas casas, depois que retornam da escola, onde foram aprender grafias e leitura.

A percepção do movimento das palavras levadas pelos homens está em destaque nos últimos tempos, provavelmente, por conta do fluxo abundante de novas expressões verbais que se espera que uma liderança saiba para conversar com os *kubẽ* e conseguir coisas boas para a aldeia. Saber manipular de forma correta as palavras é aumentar as possibilidades de ajudar a comunidade, e os que estão sendo postos em contato direto com os novos vocabulários são os mais novos das aldeias. Os cursos parecem uma espécie de atividade preparatória que visa ao desenvolvimento de conhecimentos e, no limite, à

formação de seus corpos. Corpos que devem estar preparados para o novo tipo de luta, aquela que é feita com as palavras (Perrone-Moisés, 2011).

Em relação às reuniões do PPP que citei há pouco, quando Tàkàk Jakare usava a expressão “escola diferenciada”, havia o propósito de falar sobre o que tinha visto entre outros povos indígenas, sobre formas outras de se viver, de reforçar que esse é um direito que está na lei (no documento) do *kubẽ*, de afirmar que ali eles poderiam mudar algumas coisas no modo de funcionamento da escola e, também, de apontar sua relação com uma antropóloga que fazia uso desse vocabulário. Ademais, o uso da expressão era também uma forma de procurar sustentação para certo prestígio, ao mostrar algo que ninguém mais sabia sobre o mundo dos *kubẽ*. Um mundo que não cansa de surpreender os Xikrin com suas complexidades, vistas nas engenhosidades que transformam o meio em que moram e colocam muitos objetos em suas relações, mas também em suas infinitas palavras, que não são usadas da mesma forma por todos os *kubẽ*.

Não tenho como mensurar em que medida a fala do professor produziu alterações nas concepções xikrin sobre a escola, até mesmo porque não sei o quanto as ideias que constituem a expressão – pelo menos aquelas que são as mais difundidas, como levar a cultura indígena para a escola, e que lhe foram apresentadas – têm a concordância dos Xikrin, incluindo as do professor. São deduções delicadas e complexas. Mas, talvez, a questão não seja tanto provocar uma mudança na forma como a escola é organizada, não que ela não possa se transformar com a chegada de novas ideias, é o que se espera, inclusive. Porém, isso demanda uma série de articulações com diferentes *kubẽ*, secretarias de educação, universidades e outras instituições distantes das falas feitas para os parentes. O que quero salientar é que, para além dos efeitos que se espera de políticas públicas, que devem levar e promover melhorias para práticas pedagógicas nas aldeias, o tipo de fala mencionado tem o efeito de diferenciar aquele que a profere. E mostrar para os seus que se sabe sobre as palavras do *kubẽ* é um elemento a mais que se soma num caminho que quer culminar na posição de liderança.

Hoje, uma boa liderança precisa saber falar muito bem o português para estar e se manter nessa posição. A língua estrangeira tem sido colocada entre os homens com muita força, como uma habilidade da qual não podem prescindir. Para melhor dimensionar o peso dessa habilidade, é interessante notar as variações das exigências de conhecimentos dos *kubẽ* que as lideranças xikrin tiveram que se ocupar desde o momento em que aceitaram morar em uma aldeia, recebendo assistência do SPI e da FUNAI, nos anos 1960.

Trazendo apenas para o campo da linguagem, os trabalhos de Fisher (1991 e 2000) mostram que, nas negociações iniciais com o órgão indigenista, os Xikrin tratavam com essa alteridade na língua indígena, uma vez que os funcionários do SPI, experientes no contato com outros subgrupos mēbêngôkre, conheciam seu idioma, sem contar que os Kayapó também estavam presentes na missão. A posição de liderança, durante muitas décadas após o aldeamento, não estava vinculada à habilidade de falar o português. Ainda assim, alguns Xikrin sabiam palavras nessa língua, como revela o episódio mencionado pelo antropólogo sobre uma das tentativas de aproximações do SPI, quando um homem xikrin, escondido de estranhos, saiu depressa por detrás de um tronco de árvore e pediu para os agentes indigenistas não matá-lo (Fisher, 1991, p. 82 e 2000, p. 70). Disse isso de forma a ser entendido pelo outro, em sua língua. O episódio, além de esclarecer que algumas expressões do português já eram conhecidas entre eles, ilustra como eram as relações correntes entre os Xikrin e os *kubẽ* (não indígenas e outros povos indígenas) naquela época.

O quanto alguns homens xikrin sabiam do português nesse período é incerto: não devia ser muito, mas as histórias citam que um ou outro se interessava por fazer trabalhos com os *kubẽ* que andavam por perto de onde eles se encontravam, independentemente de qual fosse o lugar, já que antes da pacificação o movimento era uma forma de se viver. Os seringueiros, por exemplo, faziam parte das relações de alguns, com os quais acabavam por aprender um pouco de suas palavras. O fato é que o contato com os não indígenas vem de muito antes do reconhecimento da existência dos Xikrin pelos órgãos do Estado, mas não mobilizava todos da mesma maneira (Fisher, 2000)¹¹⁴.

Com o passar do tempo e, provavelmente, com as mudanças dos funcionários da FUNAI e o afastamento ou a inclusão, por meio de casamentos, dos Kayapó que estavam nas missões, as lideranças tiveram que contar com um tradutor xikrin para as interações

¹¹⁴ Verswijver (1992, p. 152) explica que, antes do que ficou conhecido como pacificação, os Mēkrāgnōti usavam os cativos não indígenas como emissários em aproximações com os estrangeiros. Com isso eles queriam inspirar confiança para estabelecerem relações pontuais, geralmente, de curta duração e com o objetivo de trocas. Às vezes, os cativos eram usados em situações de pilhagens, para verificar se havia alguém nos arredores. O fator linguístico é apontado como importante nas ações, como algo usado a favor de seus interesses, sem que precisassem fazer a fala na língua do outro, diante dos desconhecidos. O mesmo autor (Verswijver, 1992, p. 156) relata que os Kayapó podiam mandar os seus meninos, normalmente órfãos, para morar por um tempo com os *kubẽ* nas cidades, a fim de aprenderem o português e compreenderem a cultura dos não indígenas. No retorno, eles deveriam atuar como intermediários entre os Kayapó e os *kubẽ*. Alguns não retornavam, mas os que assim procediam acabavam atuando como importantes nessas mediações. Além disso, os *kubẽ* também buscavam por essas pessoas, que falavam um pouco do português, para servirem como intermediárias nas negociações, quando a iniciativa partia deles, o que acabava concedendo certo prestígio a quem conhecia a língua estrangeira (Verswijver, 1992, p. 257).

com os representantes do Estado. Quando iam para as cidades, levavam os homens que serviam de intérpretes (Fisher, 2000, p. 105). É interessante frisar que, ainda nos anos 1990, as lideranças continuavam sem ter a condicionante da língua estrangeira como um elemento reconhecido como necessário para ocupar a função. O trabalho de Fisher (1991, p.417) sublinha que o chefe conseguia manter a fala na língua indígena ao se dirigir aos *kubẽ*.

Embora o antropólogo não tenha apresentado mais informações acerca dos homens que serviam de intérpretes para as lideranças, é pertinente acentuar essa função que preservava a fala do chefe no seu idioma. Hoje, isso não é mais assim, isto porque uma boa liderança deve saber falar o português. Entretanto, mesmo com a difusão do conhecimento da língua estrangeira e que, no cotidiano, as lideranças se entendam com os *kubẽ* sem a presença de um tradutor, tal função não foi extinta completamente. Em algumas situações, inclusive, a posição continua imprescindível, o que torna a atividade algo intrigante de se pensar. Em reuniões com os não indígenas, a tarefa de tradução é sempre atribuída para os homens mais novos – não os muito jovens, pois nunca vi um homem solteiro exercê-la –, mas, às vezes, também são as próprias lideranças que se responsabilizam por esse papel, até quando são um pouco mais velhas, nunca quando se é um velho de fato. As falas dos velhos continuam como um pronunciamento bem característico dessa categoria de idade e parece ser a baliza a se preservar.

Ampliando o campo das falas, Fisher (1991, p. 400) explica que as lideranças têm o papel de ser intermediárias entre a aldeia e o mundo dos não indígenas. São pessoas que devem conseguir as tão desejadas coisas dos *kubẽ* e distribuí-las para todos. É uma responsabilidade que lhes cabe, muito enfatizada nos trabalhos do antropólogo. Mesmo com a novidade dos serviços assalariados e dos benefícios assistenciais do governo que começaram a aparecer nos últimos anos, fazendo com que alguns grupos de parentes passassem a ter acesso às coisas dos *kubẽ* de forma restrita e diferenciada, a ideia ainda vale e é facilmente observada nas constantes reclamações que se ouve quando as faltas de produtos dos *kubẽ* se acentuam, especificamente, de alimentos. Isso também acontece nas festas que não alcançam a beleza esperada em razão da ausência das coisas dos *kubẽ*, como comidas e também objetos para adornar os corpos¹¹⁵. As chamadas “compras da

¹¹⁵ Tselouiko (2018a) traz o recente caso de uma das lideranças da aldeia Bacajá que, durante as festas de final de ano de 2014 – *kwyr̃y kangô* e nomeação – foi para a cidade, junto com seus filhos/as pequenos/as e esposa. De acordo com outros Xikrin, a família se reuniu com os crentes da igreja Assembleia de Deus. Estando na cidade, a liderança não cumpriu com as suas obrigações de colaborar para fazer uma festa bonita. Valendo-se desse argumento, a liderança foi retirada da função. O desentendimento gerado pela

comunidade”, distribuídas entre todos, sustentam, de maneira significativa, a característica de generosidade da liderança, qualidade que lhe é fundamental, e não deixam de ser práticas correntes e importantes entre os Xikrin. Para isso, para as lideranças continuarem se fazendo na generosidade, é cada vez mais imprescindível que se saiba o português, sem abrir mão das outras qualidades que envolvem o conhecimento de funções cerimoniais e da capacidade de organização de coletivos, algo que exige conhecimentos específicos dos Mëbêngôkre, incluindo os de sua fala. E não é qualquer português, já que os “novos *kubẽ*”, aqueles levados pela UHE Belo Monte, estão usando palavras até pouco tempo desconhecidas.

Ter conhecimentos dos *kubẽ* e de sua língua é uma forma de garantir que as coisas deles cheguem à aldeia. Assim, o investimento nesses conhecimentos, almejando uma futura posição de liderança, é cada vez mais comum. No entanto, não são somente as lideranças que precisam saber o português; os que desejam trabalhos assalariados, como os de professor e de agentes de saúde, também precisam se aprimorar a capacidade de interagir na língua dos *kubẽ*. Ao ocuparem esses serviços ou estarem ambicionando o cargo de chefe, os mais novos são requisitados, nesse meio tempo, para tarefas que os colocam diante dos *kubẽ* como tradutores (referido há pouco), como representantes de um coletivo xikrin em ambientes com alteridades (cursos de formação), ou mesmo como leitores de documentos dos *kubẽ*, tarefa que lhes é atribuída como comentado no capítulo anterior. Essas ações, não sendo exercidas por todos os jovens da mesma forma, podem ser entendidas como sinais de generosidade, dado que não deixam de ser trabalhos para a comunidade. Trabalho no sentido de mobilizar para conseguir coisas boas para todos, coisas boas que são, no caso, as dos *kubẽ*¹¹⁶, nem que seja compreender melhor o seu modo de viver para explicar aos demais indígenas. É sempre bom lembrar que os Xikrin são atraídos pelos objetos ou mercadorias e, também, pelos conhecimentos dos *kubẽ*.

festa foi uma das motivações que o fez abrir uma nova aldeia, Prĩndjãm. Para a aldeia foram somente suas filhas, seus genros e netos/as.

¹¹⁶ Aqui cabe uma pequena observação. Outros textos (Vidal, 1977, p.145 e Fisher, 1991, p. 423) explicaram que as lideranças não participam dos trabalhos coletivos na aldeia. Elas, inclusive, delegam a outros a função de acompanhar e orientar o grupo na ação, que pode ser a de executar trabalhos em roças coletivas, coletas no mato ou construções de casas, por exemplo. Como salientou Vidal (1977), isso não quer dizer que uma liderança não trabalhe, porque atividades de caça, produção de adornos e objetos de uso ritual e cotidiano, coleta de remédios do mato, etc, são parte dos afazeres de todo homem, ou, assim se espera que seja. O que as lideranças não fazem são as atividades coletivas que organizam os homens. Participar de encontros com os *kubẽ*, para negociar e conseguir coisas para a aldeia, deve ser entendido como trabalho nesta distinção. Considerando ainda que é um trabalho para um coletivo maior do que o de parentes, que esperam por seus resultados.

Sendo assim, essas ações são bons indicativos de promissoras lideranças, que dependem sempre da avaliação coletiva para se manter no cargo.

Mas esse caminho nunca é fácil, e as traduções feitas pelos homens mais novos durante as reuniões com os *kubẽ* mostram bem isso. Elas são, em primeiro lugar, intrigantes por apresentarem novidades às falas públicas masculinas. Noto que são bem diferentes do que Fisher (1991) registrou como os “intérpretes das lideranças”. Estas não deixavam de ser relações entre chefes e *kubẽ*, não contando com a presença de outras pessoas, enquanto as traduções que ocorrem em reuniões envolvem um coletivo xikrin, constituem um espaço público. Dessa maneira, falar a língua do *kubẽ* diante de parentes e da alteridade, simultaneamente, sendo uma pessoa nova, em contexto de disputas, parece ser algo sempre arriscado e que coloca esses jovens em situações passíveis de críticas severas, frequentemente sendo questionados sobre as intenções solidárias com os seus, sugerindo, em várias acusações, uma aproximação com a alteridade com quem se comunicam diretamente, falando a sua língua.

Para além do que foi dito, os tradutores acabam servindo como garantia da presença da língua indígena nas relações de embates com os *kubẽ* (mais uma vez, não indígenas e outros povos indígenas), como acontece nas demais relações com as outras alteridades, em que a língua não é uma preocupação, pois todos falam o *mëbêngôkre*. Nesse sentido, a função dos jovens tradutores indica que há a perseverança da língua indígena quando eles se colocam diante do outro. É de embates que se trata, nesse domínio, a língua é fundamental. Se a nova modalidade de guerra exige o uso de palavras, as palavras xikrin mostram a sua força ao permanecerem no enfretamento, embora nem sempre consigam reverter os resultados em ações positivas para eles e para o que objetivam com os encontros. Nessas circunstâncias, outra vez, é a figura do tradutor correntemente acionada quando não se consegue o que se espera, não a de quem proferiu a fala xikrin.

Se saber falar o português tem sido uma exigência para ocupar a posição de liderança, não sendo o único critério para tanto, esse domínio parece ter algo de traiçoeiro, como aludido nos parágrafos anteriores. A língua, por ser um elemento que atua de maneira primordial na definição de humanidade (Giannini, 1991), precisa ter o seu uso controlado e ser cuidada para não ser esquecida, por isso, o tipo de prestígio que a fala do português concede não parece concorrer com o que é produzido pela oratória formal, feita em *mëbêngôkre*. Isso também pode ajudar a entender por que os velhos nunca se pronunciam em português em reuniões, mesmo quando conhecem um pouco dessa língua.

É preciso fazer soar nos ouvidos estrangeiros a fala dos Mëbêngôkre. A marcação é da diferença entre as partes e a demonstração é da vontade de assim se manter.

O jeito disso continuar acontecendo é pela mediação dos mais novos, os quais se enredam no mundo dos *kubê* com mais entusiasmo. O problema para os Xikrin não parece ser a ação de se enredar, ao contrário, é isso que se espera dos jovens. E não é somente com os conhecimentos levados pela escola; como já comentei e volto a lembrar, a manipulação de câmeras de vídeos e a produção de filmes são importantes formas de mediação com os *kubê*, elas atraem muitos jovens e concedem prestígio à pessoa que busca por uma posição de liderança, como bem mostra Turner (1993, p. 85) e Madi Dias (2011, p.154) – este último ao referir-se ao status concedido aos jovens homens que participam de oficinas de fotografia e audiovisual. Entre os Xikrin, o uso desses equipamentos ainda não é muito difundido, porque eles não têm recursos nem apoio externo para comprar os equipamentos necessários, mas vários deles expressam a vontade de aprender mais sobre a técnica e interessam-se por manusear os aparelhos que chegam a suas mãos. Vestir acessórios, roupas e fazer os cortes de cabelos dos estrangeiros, assim como dirigir motos e carros, ou usar celulares e outros aparelhos eletrônicos, todas essas coisas são também evidências de que a pessoa tem uma boa circulação entre os *kubê*.

Nada disso é novidade, porque já foi dito em outros trabalhos e apresentado no capítulo anterior. O que vale a pena pensar agora, porque parece se colocar como um problema para os Xikrin, é como se fará, no futuro, com o amadurecimento dos corpos dos homens jovens de hoje, para abandonar esse emaranhado sem causar grandes prejuízos para as pessoas que, em busca de prestígio, experimentaram de maneira intensa o jeito de ser dos *kubê* – se é que isso é possível. A preocupação acompanha o que foi expresso por Gordon (2006) e Cohn (2005a) acerca dos riscos de a demasiada aproximação dos modos de vida dos *kubê* aumentar as possibilidades de virar branco, uma transformação lógica para essas pessoas. Ou, da forma como formulou Coelho de Souza (2010, p.107): “o risco não é transformar-se, mas transformar-se *completa e definitivamente* – isto é, dar fim à transformação”.

É preciso esclarecer que nem todos os jovens experimentam as coisas dos *kubê* da mesma maneira; há aqueles que se destacam pelas atuações que abrangem coletivos, como as traduções, os cursos e as leituras, e estas são as que parecem lhes conceder maior prestígio. Ainda no tocante às traduções – e isso talvez valha para as outras ações, pois são todas formas de mediação –, devo dizer que elas não deixam de colocar as pessoas em situações de risco, deixando-as vulneráveis às fofocas e acusações. As lideranças e os

pajés, agentes de mediação por excelência, também passam por algo semelhante. Essa vulnerabilidade, colocada pela manipulação das falas dos *kubê* – e aqui incluo também os seus grafismos, para retomar o foco do que venho propondo neste trabalho – pode ser percebida por outro ângulo, com o exemplo de uma situação presenciada e da qual participei com os Xikrin.

Trata-se da reunião de apresentação da proposta de formação do Território Etnoeducacional Médio Xingu, em 2011, que juntou diferentes povos indígenas na região de Altamira e vários não indígenas – representantes da FUNAI local e de Brasília, Secretarias Municipal e Estadual de Educação, professores *kubê* que trabalhavam nas aldeias, Ministério da Educação (a extinta SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), além de interlocutores específicos dos povos indígenas (*kubê*) e convidados indígenas, vindos de outras regiões para falarem sobre suas escolas¹¹⁷. A reunião durou cinco dias e contou com diferentes dinâmicas que visavam a esclarecer sobre a então nova proposta do governo para a gestão da educação escolar indígena¹¹⁸.

O que quero salientar do evento é a última das dinâmicas, quando os povos se manifestaram em assembleia para dizer quais melhorias esperavam para as suas escolas. Antes do pronunciamento na frente de todos, cada qual se juntou com seus pares para pensar sobre o que iriam comunicar aos *kubê*. Acompanhei os Xikrin, que tinham mandado os homens jovens, com poucos filhos e alguns com vários filhos – estes, em sua maioria, ou eram identificados como *guerreiros*¹¹⁹ de suas aldeias ou eram os estudantes do Magistério Indígena. Não havia lideranças nem velhos, mas havia três mulheres, duas que também participavam do Magistério Indígena e uma que estava estudando o Ensino Médio na cidade.

¹¹⁷ Os convidados indígenas foram Custódio Benjamin da Silva, Baniwa; Erinilso Severino de Souza, Manchineri e Anari Braz Bomfim, Pataxó. Havia também estudantes não indígenas que, assim como Custódio e Erinilso, eram membros da equipe do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar.

¹¹⁸ O 1º Encontro de Educação Escolar Indígena do Médio Xingu foi realizado entre os dias 28 de novembro e 02 de dezembro de 2011. O evento foi organizado pela FUNAI de Altamira, Secretaria Municipal de Educação de Altamira e Ministério da Educação, tendo como parceria a Secretaria Estadual de Educação do Pará, Fundação Tochaia e UFPA/campus Altamira. Contou ainda com o apoio do Instituto Socioambiental e da Norte Energia.

¹¹⁹ *Guerreiro* é a palavra em português que os Xikrin usam para designar os homens que têm o papel de juntar as pessoas para certas atividades. Eles também são responsáveis por transmitir as falas das lideranças quando elas não se encontram na aldeia, além de receber os *kubê* que chegam em suas aldeias. A mulher do guerreiro é sempre uma guerreira, responsável por fazer o trabalho entre as mulheres. Quem indica o guerreiro é um velho que observa diariamente quem trabalha de forma correta, ajuda os outros, sabe falar direito, não causa intriga, sabe apaziguar uma situação de discussão, sabe reunir as pessoas para trabalhos coletivos. Essas são qualidades muito próximas das empregadas para justificar a entrega do maracá durante as festas, escolha também feita por um velho.

Os Xikrin fizeram, nesse exercício, listas de pedidos, anotados por mim, de coisas que as suas escolas precisariam ter, referentes, principalmente, ao aspecto físico e estrutural: escola de alvenaria com banheiros, placa solar, caixa d'água, materiais e móveis escolares, computadores com acesso à internet e televisores foram algumas das demandas. Também mencionaram a importância de se ter merenda diferenciada, com produtos da aldeia, bem como a continuidade da formação de jovens para trabalharem como professores ao lado dos professores *kubẽ*¹²⁰. Cada aldeia xikrin, que na época eram oito, quis a sua própria lista, apesar de os itens pleiteados serem basicamente iguais¹²¹. A reação xikrin não deve causar estranhamento, pois é a forma como os *kubẽ* têm se mostrado desde o contato, como fornecedores de bens materiais, obtidos por eles de diversas maneiras, inconstantemente, ao longo de anos (Fisher, 2000). Ademais, no período, estava em vigor o Plano Emergencial, política formulada pela Norte Energia (empresa vencedora do leilão para a construção da hidrelétrica Belo Monte) que vigorou durante os dois primeiros anos do empreendimento e que estimulou essa forma de relação entre indígenas e não indígenas, tendo provocado danos difíceis de serem reparados nos modos de vida dessas pessoas, assim como tudo o que veio com a realização da obra.

Até esse momento, os Xikrin pareciam confortáveis, tudo estava dentro do que eles costumavam fazer na presença dos *kubẽ*. A inquietação começou quando, na assembleia, eles notaram que os representantes dos outros povos, ao se dirigirem para os chefes *kubẽ* das escolas (SEMED, SEDUC e MEC), liam as anotações que tinham sido feitas em papéis ou cadernos. Os Xipaia, Kuruaia, Juruna e Arara da Volta Grande são falantes fluentes do português, pouco ou nada falam de suas línguas indígenas, sendo que vários deles moram em Altamira, por isso, têm um domínio maior da escrita e do meio escolar. Os Xikrin, ao perceberem esse desempenho nas primeiras falas, começaram a me requisitar para ser a pessoa a apresentar suas propostas, porque havia escrito os pedidos e, assim, deveria lê-los para os *kubẽ*, como os outros estavam fazendo. As minhas explicações de que era fundamental eles se reportarem diretamente aos *kubẽ*,

¹²⁰ Os professores xikrin só tiveram a formação concluída em 2013, com o término das etapas do Magistério Indígena, como já esclarecido. Até aquele momento eles eram contratados como monitores dos professores *kubẽ* e nem todas as aldeias contava com o cargo. A vontade de que os dois professores trabalhassem juntos (indígena e não indígena) podia ser percebida, além das falas diretas, pela forma como os Xikrin descreviam as escolas, que deveriam ter banheiros e quartos para os *kubẽ*. A escola é o local onde os professores não indígenas moram, mantendo a separação dos espaços dos Xikrin e dos *kubẽ*. Além disso, o transporte dos professores para irem e voltarem da cidade sempre aparecia como uma preocupação em suas falas, já que a SEMED de Altamira não garantia o deslocamento de seus funcionários.

¹²¹ Mantovanelli (2016b, p. 229) narra situações em que foi procurada pelos Xikrin para escrever listas com pedidos de compras de mercadorias a serem entregues aos *kubẽ*. Semelhanças são notadas com os apontamentos que apresentei.

oportunidade única (e inédita?) de terem tantos ali de uma só vez, e de que não era necessário ler nada, eles poderiam simplesmente falar sobre o que haviam discutido, foram em vão. Da mesma maneira que foram em vão os insistentes pedidos que me fizeram. Com a minha recusa, os homens acabaram escolhendo para tal tarefa uma mulher não indígena, casada com um filho de seu Tucum, liderança da aldeia Pykajakà, a qual mora com eles há mais de uma década. Era uma das mulheres que estava cursando o Magistério Indígena. Quando chegou a vez dos Xikrin, ela foi até a frente e leu uma das listas que havia sido escrita com o que queriam de melhoria para as escolas.

Para melhor esclarecer essa história, é necessário fazer uma pausa para comentar, rapidamente, o que foi mencionado na introdução sobre os moradores da aldeia Pykajakà, porque essas relações aparecerão novamente. Tucum é filho de pai e mãe Kararaô. Ele guarda, em suas memórias de infância, as lembranças do trabalho do SPI cujo objetivo era *amansar* os povos indígenas da região, incluindo o seu. Viu, por conta desse contato com os *kubê* e com as suas doenças, a dizimação de seus parentes, sobrando somente a sua mãe, tias e alguns irmãos e primos, que, após o trágico encontro, desgarraram-se dos demais e foram morar com os ribeirinhos por um tempo. Ele acabou casando-se com uma mulher ribeirinha e teve uma vida de idas e vindas pelas aldeias Xikrin. Tucum tem dois irmãos, Maure e Benedito, que também foram morar com os Xikrin. Um deles, Maure, ajudou o SPI no contato com os Xikrin e contribuiu para levar os irmãos para a aldeia no rio Bacajá, permanecendo de forma mais estável ao se casar com uma mulher xikrin. A história dessas pessoas está bem documentada em Fisher (1991). Por volta de 2005, Tucum mudou-se para o local onde é aldeia Pykajakà, permanecendo lá até hoje.

Pode ser interessante registrar que as três mulheres presentes no evento descrito têm parentesco com esses homens: Domingas, a escolhida para ler os pedidos dos Xikrin, é nora de seu Tucum, Ngrenhdjãm é neta dele e Kôkôte é neta de Maure. Em tempo: Ngrenhkàrati, aquela que, junto com Ngrenhdjãm, quer uma associação de mulheres, é filha de Maure e mãe de Kôkôte. São as mulheres ligadas a essas pessoas e alguns outros homens que trabalharam mais próximo dos *kubê* durante o contato, que falam português com mais desembaraço.

Findo esse breve desvio, retomo a cena da reunião. Acredito que ela traga uma boa imagem do que são os encontros que reúnem várias alteridades, a partir do ponto de vista xikrin. Devo esclarecer que não é a única imagem que poderia ser montada sobre essas reuniões com os *kubê*, mas é a que me ajuda a discutir o que desenvolvo neste texto, por isso a sua seleção. São eventos extremamente intricados e podem ser abordados de

várias maneiras, como mostram Cohn (2014), Mantovanelli (2016b) e Tselouiko (2018a), ao discutirem outros assuntos que reportam a essas reuniões com os Xikrin, desenrolando-as por diferentes caminhos. Sem esquecer do texto de Turner (1991), anterior ainda, que traz o debate sobre o famoso encontro em Altamira no qual os Kayapó e outros povos indígenas lutaram contra a construção de barragens no rio Xingu, em 1989. A presença de pessoas falantes de línguas diferentes, tentando negociar e contestar um ao outro, foi o fio condutor nos argumentos do antropólogo, embora ele tenha considerado mais pertinente e significativo enfatizar o aspecto ritual da reunião. A interpretação de Turner foi no sentido de considerar o evento nos termos da “cultura tradicional”; por sua vez, a mobilização kayapó foi entendida como parte da festa do milho novo, que ocorre em todas as aldeias desse povo, na fase do ano em que se deu a reunião. No entanto, essa foi a sua resposta para a pergunta formulada por ele de como os Kayapó conseguiram mobilizar tantas pessoas, com tanto entusiasmo, para um evento em que não entenderiam o que seria discutido, pois a grande maioria era monolíngue. A comunicação pela fala é um ponto central para Turner solucionar a questão pela via ritual.

Aqui, a intenção é pensar a cena da reunião descrita previamente, juntando oralidade e escrita, e como os Xikrin resolveram um impasse criado pelos *kubẽ*¹²², que associaram as duas técnicas, por meio da leitura. Em primeiro lugar, é preciso destacar que a reunião colocou na mesma conversa uma vasta gama de *kubẽ*, todos tendo que se comunicar na língua portuguesa. Eram não indígenas de várias ordens: funcionários de órgãos públicos de Altamira que haviam chegado há pouco tempo ou com os quais os Xikrin já estabeleciam contatos de muitos anos (FUNAI e SEMED); pessoas vindas de outras cidades e estados, representando mais ou menos o poder de decisão sobre as escolas indígenas (SEDUC, MEC e FUNAI); alguns aliados dos indígenas, sem o poder de nada decidir, mas que poderiam ajudá-los a entender o que se falava (antropólogos, educadores e indígenas que vinham de longe e eram estudantes universitários). Havia também outros povos indígenas de Altamira, que representavam o mesmo lado da luta e expunham dificuldades semelhantes às dos Xikrin em relação aos problemas de suas escolas nas aldeias e demandavam coisas parecidas, ainda que não tivessem a mesma familiaridade com a língua e a escrita dos *kubẽ* e, provavelmente, nem o mesmo entendimento e formas de captura da instituição escolar.

¹²² A palavra “*kubẽ*” está sendo usada aqui para se referir a outros indígenas que não Xikrin.

É para esse conjunto de alteridades que o olhar deve se voltar, pois acredito que toda essa junção tenha permitido a situação passar-se da maneira narrada anteriormente. Nesses cenários de alteridades múltiplas, que têm como finalidade negociação com os *kubẽ*, os Xikrin precisam marcar as suas especificidades, mostrar que são Xikrin, diferentes dos não indígenas e dos outros povos indígenas. As falas públicas dos homens, nessas situações, são elementos fundamentais dessa marcação, assim como as danças e os cantos. São essas as falas que inauguram os discursos que se seguem. Elas só podem ser feitas pelos velhos, mas, no encontro, não havia velhos xikrin nem lideranças, ambos ocupados em outra reunião que aconteceria na cidade¹²³.

Pontuada essa falta, é preciso dizer que a aliança que se estabeleceu ali, diante de tantas alteridades, foi entre os indígenas, uma vez que todos tinham como alvo comum os não indígenas, gestores de suas escolas. Lembro que nem sempre é assim, pois esses povos são inimigos históricos, mas, como já se sabe, as relações de aliança e guerra são contextuais, não comportam uma condição estável no tempo (Verswijver, 1992; Coelho de Souza, 2002; Cohn, 2005a). Nessa aliança, acompanhar o que os outros faziam foi uma escolha xikrin. Essa escolha talvez tenha sido feita para manter a coesão, uma ordem nas apresentações, ou, talvez, para mostrar que estavam cientes, assim como os demais, de quais são os instrumentos de luta dos *kubẽ*, as letras no papel. Não só estavam cientes como sabiam, tal como eles, lidar com os instrumentos estrangeiros. Assim, era importante fazer como os seus aliados, valendo-se do mesmo cerimonial, respeitando o comportamento que se consolidou como correto. Acontece que o jeito xikrin de lidar com esses instrumentos de luta dos estrangeiros não é o mesmo dos povos que começaram as apresentações – e aqui se instaurou a motivação xikrin para me procurar.

O dilema para os homens aconteceu porque os outros indígenas se apresentaram como os *kubẽ*, com papéis em suas mãos e fazendo leituras. Como já comentei em várias passagens, nunca vi um homem xikrin lendo em público. Nunca vi um homem xikrin lendo em reunião de qualquer tipo, apesar de não ter certeza de que isso continue assim, pois faz algum tempo que não acompanho esses eventos. Entretanto, naquela reunião,

¹²³ A reunião convocada pelos indígenas da região foi para pedir esclarecimentos e para cobrar o cumprimento de ações obrigatórias da Norte Energia e do governo devido aos impactos que já estavam sofrendo com a construção da UHE Belo Monte. Ela aconteceu no dia 01 de dezembro na Casa do Índio, em Altamira. A reunião teve notoriedade por conta da circulação de um vídeo no qual os indígenas convocavam a participação da imprensa, e de outros interessados em apoiá-los, para, com suas presenças, coibirem ou servirem como testemunhas das mentiras disseminadas pelo empreendedor e pelo governo. Contudo, antes do início da reunião, o público foi convidado a se retirar do local, não podendo acompanhar as conversas, condição imposta pelo empreendedor e pelo governo para que a reunião se realizasse.

havia homens jovens e eles poderiam ter cumprido essa função. Se eles devem ler para os mais velhos, porque não leriam para os *kubẽ*? Se a leitura fosse tratada somente pelo seu fundamento técnico, isso seria possível, porque acho pouco provável que uma justificativa sobre falta de conhecimentos caiba aqui. Os jovens estavam estudando no Ensino Médio e os homens mais velhos, a maioria dos ali presentes, também haviam estudado e eram aqueles que primeiro foram levados pelos missionários para São Félix do Xingu. Além disso, o texto em questão era uma lista de palavras, nada que fosse desconhecido do dia a dia dessas pessoas; foram, inclusive, palavras escolhidas por eles.

Não sei dizer se o que os Xikrin entendem por ler é o mesmo que vale para os *kubẽ*: precisaria ter acompanhado essas situações e conversado mais com eles sobre o assunto. Mas, como já sugeri para outro contexto, a memorização parece compor uma noção bem próxima da leitura para os Xikrin, embora não deva abarcar tudo o que se pronuncia a partir de um papel. Resguardada essa dúvida, o que quero frisar é que, se, para ser reconhecido como uma boa liderança (ou como alguém que anseia ser uma), é preciso saber falar direto com os *kubẽ*, ou seja, conhecer a sua língua, a leitura não recebe o mesmo estatuto. Pelo menos, não a que é feita oralmente diante de um público. Há algo que parece ser arriscado de se fazer, não por envolver a fala, mas os grafismos estrangeiros, ou a junção dos dois. Por isso, uma leitura feita para os seus (considerando que ela ocorra, como as falas dos velhos reivindicam) não é o mesmo do que fazer uma leitura para os outros.

Em situações muito diferentes, que não são de negociação com os *kubẽ*, mas de aprendizado na escola, os trabalhos sobre povos indígenas abordaram a relação entre fala e escrita e o que seria a leitura. Ladeira (2001, p. 311), por exemplo, diz que, para os Timbira, a leitura não é silenciosa, porque, para as letras serem compreendidas, elas precisam ser pronunciadas, precisam ressoar no ambiente. Isso se deve à noção Timbira de que a compreensão ocorre pela audição e a força dessa associação pode ser vista na palavra *hapac*, que é, ao mesmo tempo, escutar e compreender na língua indígena. Para entender o que está escrito, é preciso torná-lo voz, audível aos ouvidos. Já os Bakairi (Collet, 2006, p. 286), que subordinam a escrita à oralidade, as leituras na escola ocorrem em alto som, muitas vezes coletivamente; por outro lado, Collet (2006, p. 274) complementa que, para a leitura de textos extensos, como projetos, leis e livros, os Bakairi exigem a mediação de não indígenas, os quais, além de lerem, devem explicar as palavras.

Vejo muita semelhança nessa última descrição com os usos que os Xikrin fazem da leitura nas salas de aula, o que remete a certa memorização por parte das crianças, que

entoam as palavras em coral após a primeira leitura dos professores. A mesma análise vale para o jeito como os Xikrin interagem com os textos extensos, reclamando por mediações. Os Xikrin, além desses comportamentos, dizem que na escola se aprende a ler e a escrever; já os significados das palavras se aprende com outro Xikrin, como exposto no capítulo anterior. Ler, desse modo, é uma atividade vinculada à escola, e as atividades escolares, por sua vez, são vistas como coisas para os mais novos, ou, para algumas atividades, coisas de criança.

Novamente a pergunta: por que os jovens que estavam cursando o Magistério Indígena não leram os pedidos? A oportunidade daquela reunião era a de os homens xikrin cobrarem aos *kubẽ* a necessidade de mudanças em suas escolas, ação que muito querem ver realizada. Eram, além dos jovens, os guerreiros, que não se cansam de contar sobre as proezas e bravuras dos Xikrin diante dos *kubẽ* e de outras alteridades. Como aceitar a representação de uma mulher não indígena nessa situação? O problema, sugiro, estava no jeito que eles entenderam que deveriam fazer a cobrança, inadequado para um Xikrin, fosse jovem ou não.

Para não incorrer num impasse criado durante a reunião, pois era preciso ser igual aos demais indígenas e, juntamente, não deixar de fazer as coisas do modo xikrin, a solução foi arrumar alguém para ler para eles. Dessa forma, tudo ficou resolvido. A etiqueta da reunião foi seguida pelos Xikrin, como era desejo deles, e não contrariaram os seus modos de lidar com os papéis e as letras dos *kubẽ*. Não se pode ignorar o fato de não haver a presença de nenhum homem mais velho que pudesse fazer a oratória diante dos *kubẽ*. Se eles estivessem ali, possivelmente, a cena teria sido outra. Além disso, se os outros não tivessem tido a iniciativa de ler na assembleia, talvez os homens xikrin falassem para o amplo público. Acredito nessa possibilidade porque, nos dias anteriores, ocorreram outras situações de falas em assembleia, as apresentações das “discussões dos grupos”, em que os homens se manifestaram dessa maneira, falando. Não estavam envolvendo demandas aos *kubẽ*, é preciso dizer. Mas, ainda assim, considero um importante fator a escolha xikrin de fazer igual a todo mundo, como estavam se comportando até aquele momento. Entretanto, fazer igual, para os Xikrin, na situação que exigia os papéis dos *kubẽ* como orientador de fala, era necessário ter um *kubẽ* aliado para ler as suas demandas. Isso era o jeito de dar continuidade às performances iniciadas pelos demais, o que, de certo ponto de vista, ou, observando certas relações, era equiparar-se, mas, de outro, era diferenciar-se.

Apesar de tal comportamento ter chamado a minha atenção nessa reunião específica, a solução encontrada pelos Xikrin não parece estar tão longe da forma como eles vêm lidando com os grafismos dos *kubẽ* e o que deriva deles. Estes, no limite, devem ser escritos pelos estrangeiros e lidos por eles. Dito de outra forma, a manipulação é do outro. Não apenas quando se trata de “textos extensos”, mas também quando estão diante de alteridades. A exceção, reitero, é a dos nomes pessoais, que são escritos e pronunciados na frente e para alteridades, e aqui estou me referindo particularmente aos não indígenas. A fala do velho Meiti, durante a reunião em que os *kubẽ* devolviam os resultados dos estudos complementares do rio Bacajá para os Xikrin, toca em pontos semelhantes¹²⁴:

Os Xikrin sabem como vive o rio Bacajá e como vive o rio Xingu. Os Xikrin sabem tudo aqui e nós contamos para vocês, pedimos para escreverem no papel, para gravarem no gravador, para vocês aprenderem e para vocês escreverem um documento verdadeiro, correto, bonito.

Essa fala era uma cobrança do velho para que os *kubẽ* fizessem o seu trabalho direito, coisa que, em sua avaliação, não tinha ocorrido nos estudos do rio Bacajá. A equipe técnica da pesquisa recebeu a confiança dos Xikrin, por isso, foram a eles que contaram, por várias vezes, sobre o seu rio. A retribuição dessa confiança deveria ter se dado ao colocar os conhecimentos xikrin no papel, para fazer um *documento verdadeiro, correto e bonito*, o que não aconteceu (Mantovanelli, 2016b).

Quando a relação que os Xikrin estabelecem com os *kubẽ* envolve os escritos, eles procuram por aliados que coloquem as letras nos papéis. Foi isso o que se passou no encontro do TEE Médio Xingu. Os Xikrin contaram com a minha participação para a escrita de seus pedidos, mas a confusão, gerada por mim, se deu quando não me dispus a fazer a leitura. Aos olhos xikrin, mostrei ser uma aliada ineficiente e pouco generosa, que fazia as coisas pela metade. A minha recusa, no mais, deixava explícita a falta de compreensão que tinha de como eles querem desenvolver as suas relações com os *kubẽ* e o que esperavam de mim.

* * *

¹²⁴ A transcrição é o trecho de uma fala retirada da tese de Thaís Mantovanelli (2016b, p. 194) que discute com detalhes e perspicácia o desenvolvimento dessa reunião e o que foram os estudos complementares do rio Bacajá.

Agora, provavelmente, fica mais fácil compreender o desejo xikrin por manter os professores não indígenas em suas aldeias, para trabalharem junto com os professores indígenas. Eles poderiam escrever e ler para os Xikrin. É por isso, também, que os homens adultos, os guerreiros, aceitaram a representação de uma mulher não indígena como a voz xikrin diante dos *kubẽ*, situação estranha e inusitada quando se conhece o orgulho que eles têm do modo como vivem e de como lutam para preservar o seu jeito de se colocar diante do outro. O que alterou o cenário, no meu entendimento, foi a presença do grafismo dos *kubẽ* e o fato de ele ter sido usado pelos outros povos indígenas, pessoas ao lado de quem os Xikrin lutavam. A omissão de um representante dos homens guerreiros diante dos *kubẽ* foi provocada pelos grafismos dos *kubẽ* e pela obrigatoriedade que sentiram de ter que recorrer a eles, numa exibição pública.

Voltando-me propriamente para a produção dos grafismos dos *kubẽ*, exponho um relato presente em um trabalho sobre os Canela da aldeia Escalvado, povo Timbira, que narra algo parecido com o que venho sugerindo para pensar a escrita e a leitura pública dos Xikrin:

Os *mehin*¹²⁵ não desejam aprender necessariamente para reproduzir e, por conseguinte libertar-se do *kupen* (“brancos”) que os ‘ensinou a fazer’. Muito pelo contrário, eles desejam a todo tempo que haja um *kupen* que faça por eles e com eles, ensinando-os como o branco faz, mas não os condicionando a ser ou fazer como o branco. Ou então, em outra chave de leitura, os *mehin* não querem fazer como o *kupen* porque isso significaria para eles se aproximar demais do modo de ser do *kupen*, afastando-se do modo de ser *mehin*, o que se configura em um risco nos limites da sua diferenciação. (Guerra, 2016, p. 106)

Ter *kubẽ* escrevendo para eles, junta-se com a ideia de que esse conhecimento está vinculado a uma fase da vida da pessoa, ou seja, os *mais novos*, como venho argumentando ao longo do texto. É desse jeito que a escrita é arranjada pelos Xikrin, e, assim, entende-se por que os homens que negociam com os *kubẽ* não se apoiam nesses instrumentos. Como os Canela, os Xikrin não parecem querer se livrar dos brancos por vários motivos. Longe disso. Querem os brancos trabalhando para eles, como seus aliados, ou como seus cativos temporários, aos quais não precisam investir muitos cuidados de produção de corpos e ensino da língua, num movimento de captura que é

¹²⁵ *Mehin* é a autodenominação dos pertencentes aos grupos Timbira em geral, incluindo os Canela (Guerra, 2016, p. 14)

passageiro e não deve gerar vínculos de casamento¹²⁶. Querem isso, justamente, porque não desejam ser confundidos com esses estrangeiros, reproduzindo ações que – eles muito bem entendem – são fundamentais para a nossa constituição pessoal e coletiva, as quais, para o assunto abordado neste texto, se referem ao conhecimento e à manipulação da escrita alfabética, o que vale também para o pronunciamento oral desses códigos. No encontro do TEE, além de fazer igual aos outros povos indígenas, era necessário se diferenciar dos *kubẽ*, um tipo de alteridade bem particular, à qual os Xikrin se dirigiam. Talvez se possa pensar que uma das linhas divisórias, não a única, para não “transformar-se completa e definitivamente” (Coelho de Souza, 2010) esteja colocada justamente pelos usos desses grafismos, da forma como os *kubẽ* fazem.

Para reforçar esse argumento, esclareço que os Xikrin não se importam de usar elementos de alteridades em situações de negociações com os *kubẽ*. Vi uma situação que serve de exemplo. Era reunião com a Norte Energia e o governo, da qual participavam outros povos indígenas, como no encontro do TEE, com a diferença de que aqui eram lideranças e os velhos xikrin que estavam presentes. Era a reunião realizada durante os mesmos dias daquela outra, vale registrar. Uma aconteceu na Casa do Índio, na cidade, e a outra, no Recanto Cardoso, um local de lazer dos altamirenses, um pouco afastado do centro urbano. Um dos velhos xikrin, ao pronunciar a oratória formal no início do encontro, pegou a flecha de um indígena Parakanã próximo a ele, para constituir o seu corpo e a sua fala, uma vez que ele não tinha levado o seu apetrecho para o evento. Outros velhos xikrin já haviam se pronunciado e todos portavam os seus objetos, que são importantes e, em algumas situações, indispensáveis para a execução desse tipo de retórica. No final da fala, a flecha foi devolvida ao seu dono, na frente de todos, sem insegurança ou receio.

Corpos *mëbêngôkre* sendo compostos por elementos (adornos) dos outros são desejados por eles, como já foi muito bem registrado, com vários exemplos para as situações rituais e cotidianas, em Lea (1986), Verswijver (1992), Giannini (2000) e Gordon (2006). Os rituais são momentos oportunos para isso, mas não exclusivos, como exemplificam os homens mais novos no seu dia a dia. Mas, quando nos rituais, podem indicar ou não prerrogativas, como os trabalhos citados mostram, por exemplo, os casos das bexigas de festa e as balinhas que foram adotadas pelos Xikrin nos últimos tempos

¹²⁶ O investimento de cuidados pode variar a depender do tipo de vínculo que se cria entre Xikrin e *kubẽ*. Os estrangeiros podem receber mais ou menos atenção nos cuidados por parte de um ou outro Xikrin com quem estabelecem relações mais próximas.

(Mantovanelli, 2016b e Tselouiko, 2018a). As bexigas foram introduzidas com a justificativa de que as caminhonetes que cada aldeia havia ganhado, no âmbito do programa de indenizações dos impactos da hidrelétrica Belo Monte, vieram enfeitadas com esses paramentos¹²⁷. O que adornava os carros, objetos dos *kubẽ* de grande interesse dos Xikrin, passou a adornar os corpos, numa transposição criativa que visava à produção de beleza. Os papéis dos *kubẽ* ainda não alcançaram a condição de compor pessoas, nem em rituais, nem no cotidiano, nem nas negociações com alteridades. Tê-los junto a seus corpos não é apropriado. Parece que na marcação de diferença com os não indígenas os grafismos estrangeiros são elementos de destaque, identificando ou definindo o outro.

Para encerrar essa cena, o contraste que ela produz entre escrita e oralidade é, mais uma vez, o de rejeição da manipulação dos grafismos por parte dos Xikrin. O que deve imperar na relação com o *kubẽ* é a fala, mas na sua impossibilidade, arruma-se um aliado cuja origem é dessa alteridade. Além de os Xikrin desejarem que suas crianças e jovens aprendam os grafismos dos *kubẽ*, eles querem que haja *kubẽ* ao seu lado para ajudá-los e, muitas vezes, para fazer o trabalho por eles.

Há ainda outra imagem que a ilustra a tensão entre fala e escrita. Nela, estão envolvidos os Xikrin, a escrita da língua indígena e eu. Era uma oficina de produção de material didático, em 2014¹²⁸. Ainda que o evento tivesse juntado os professores de todas as povos indígenas locais, a elaboração do material foi dividida por etnias. Eu estava novamente com os Xikrin, os professores, totalizando cerca de nove pessoas. A proposta era começar a pensar em um material específico, feito por eles, para as suas escolas, o que ainda não existia. Nas conversas para discutir a produção, os jovens que ali estavam expressavam o desejo de fazer uma cartilha de alfabetização na língua indígena. Os Xikrin usam a palavra *cartilha*, desse jeito, em português. Na oficina, não havia um especialista da área da linguística acompanhando as atividades, somente eu e Jaime, ecólogo que fez parte da equipe técnica dos estudos do rio Bacajá, além do diretor e coordenar pedagógico das escolas do Bacajá, dois *kubẽ*, funcionários da SEMED e que trabalharam como professores nas escolas xikrin durante muitos anos, Aldo e Lucas.

¹²⁷ Os Xikrin organizaram uma festa para receber as caminhonetes. Tselouiko (2018a, p.89) compara a recepção dos carros com os rituais de confirmação de nomes bonitos em decorrência dos procedimentos adotados pelos Xikrin para tal evento.

¹²⁸ Já me referi rapidamente a essa oficina na nota 64. Ela foi realizada dentro do programa de ações do Plano Operativo do PBA-CI. O material resultante deste trabalho é a cartilha *Mẽprĩre ne kute mẽ kabẽt mari kadjy ne pi'ók ja*.

Por conta do perfil dos assessores, o que me inclui, tentei convencer os Xikrin a deixarem a elaboração da cartilha para outro momento, porque era importante ter alguém que pudesse orientá-los de maneira mais adequada para desenvolver o que queriam. Em contrapartida, propus a produção de um livro de alfabetização na língua portuguesa que fosse apropriado para as suas escolas, isto é, mais eficientes para o aprendizado das crianças, já que os materiais disponibilizados pela SEMED são elaborados para um público de estudantes que mora em algumas das cidades do país. Para tanto, procurei fazer falas que tinham por objetivo fundamentar a necessidade de ter um linguista para discutir a grafia da escrita da língua xikrin e de como era mais viável, naquela situação, fazer algo da escrita do português. Numa outra oportunidade, a cartilha seria feita. Nada, porém, fazia os Xikrin mudarem de ideia. Queriam uma cartilha de alfabetização na língua indígena, e estavam firmes nas respostas. Como um argumento derradeiro, usei o que sempre tinha ouvido eles dizerem sobre as suas escolas: *ela é para aprender português*. Se a escola é para ensinar português, então, tem de fazer um material em português, aleguei. Nada mais inapropriado do isso. Como citei em outro lugar, a escrita da língua indígena é *coisa de kubẽ*, assim como é a da língua portuguesa, ou seja, ambas comportam o significado que é dado ao “aprender português na escola”, da forma como é pronunciado pelos Xikrin. Além disso, a minha fala apelava para aquele outro sentido, mais amplo, de que a escola é para aprender sobre o mundo dos *kubẽ*, não necessariamente, ou, somente, as suas falas e grafias. Dessa maneira, abriu-se uma brecha para que a escola e os grafismos dos *kubẽ* fossem manejados de um modo bem particular pelos Xikrin.

A resposta ao meu último recurso veio rápido, e foi de Tàkàk Jakare, que bem me conhecia e, talvez por isso, ficou com a obrigação de colocar tudo no seu devido lugar: *a gente vai fazer a cartilha para ensinar xikrin pro pessoal da aldeia Pykajakà*. A cartilha não era para todos eles, uma significativa revelação que anunciava várias implicações e que me deixou sem mais argumentos. A justificativa, além de querer colocar um fim a uma conversa que eles não queriam mais continuar, já que a cartilha seria feita de qualquer modo, evidencia um dos usos que a escrita da língua indígena recebe entre os Xikrin. Ela serve para dar prestígio para os jovens que sabem fazê-la, para gerar disputas entre esses jovens; serve também para mostrar para o *kubẽ* a cultura xikrin; serve, ainda, para reafirmar tensões entre os moradores da TITB. Acredito que, junto disso, ela mostra tensões que os Xikrin travam com os Kayapó, nesse caso, em torno da produção de cartilhas, como comentei rapidamente em outro momento. Aqueles foram os mediadores entre os *kubẽ* e os Xikrin no aprendizado da escrita da língua indígena e, em alguma

medida, continuam sendo até hoje, como demonstram os cursos com os missionários. O que é importante dizer é que muitos deles já possuem as suas próprias cartilhas. Faltava aos Xikrin fazerem a sua, e aquela era uma oportunidade que não poderiam deixar escapar.

Cabe contextualizar que, em outras oficinas organizadas pela SEMED, esse trabalho tinha sido iniciado, sem chegar a uma finalização. Eu havia acompanhado duas delas, estando há pouco tempo com eles nesse trabalho com as escolas. Era, portanto, uma vontade e uma expectativa antiga dos jovens.

Eles não pareciam tão preocupados com a forma de escrever: não era necessária, assim, a presença do linguista, porque a escolha das letras seria resolvida entre eles. Até então, ninguém tinha discutido possibilidades de alteração nas grafias das palavras em sua língua. O que eles sabiam sobre esse conhecimento havia sido apresentado de uma maneira que não comportava diálogos e questionamentos, somente a cópia e a reprodução. Os meus argumentos sobre a necessidade de ter esse outro *kubẽ*, o linguista, para conduzir uma discussão para decidirem como queriam escrever as palavras devem ter soado estranhos naquele momento¹²⁹. Os Xikrin bem sabem questionar e corrigir as letras que compõem a língua indígena escrita, mas isso faz parte de ações posteriores, entre eles, não envolvendo os *kubẽ*. A responsabilidade deles, como professores, era fazer o material e fazê-lo chegar às aldeias. Era também uma boa maneira de mostrar para os outros Xikrin que eles estavam trabalhando direito.

Nessa situação, o que foi acionado pelo professor foi a rivalidade entre as aldeias. Algo que pode ser visto de outras maneiras (Tselouiko 2018a), mas que os grafismos dos *kubẽ* ajudam a distinguir numa situação de tal tipo. A resolução por essa via decorreu do impasse que eu havia criado, numa confusão na comunicação, por colocar em dúvida o que são as coisas xikrin e o que são as coisas dos *kubẽ*. A situação poderia ter sido resolvida com outras declarações, devido às possibilidades de significados que as manipulações dos grafismos do *kubẽ* ganham entre os Xikrin. Esta, entendo, foi uma resposta direta ao meu argumento anterior, que evocava o espaço escolar como sendo dos *kubẽ*: foi isso que coloquei em evidência ao insistir na produção de um material que ensinaria as crianças a falar a língua estrangeira e, por conseguinte, ensinaria sobre os seus modos de vida. Diante disso, a necessidade de se produzir um material para ensinar a língua indígena na escola teve de ser (re)posicionada. Primeiro, deixaram claro que a

¹²⁹ Lembro que a oficina contou com a presença do linguista Lucivaldo Silva da Costa e aconteceu no final de 2016.

cartilha não era para todos. Ela não era para os que sabem falar xikrin, era para aqueles outros que moram na mesma terra, mas que falam muito o português e pouco a língua indígena. Era para aqueles que, na impossibilidade de terem pessoas por perto para ensinar-lhes a fala xikrin, precisariam recorrer aos livros dos *kubẽ* e ao espaço escolar para processarem esse conhecimento e não deixarem ele se perder por completo. Era um direcionamento para a necessidade de produção do material e, também, uma cobrança sobre modos de comportamento, no limite, sobre modos de ser e de se fazer Xikrin.

Mais uma vez, e de outra maneira, a dimensão da escrita é diminuída e o que se destaca é a oralidade, a qual particulariza os diferentes modos de viver e circunscreve os povos, na concepção xikrin. A distinção dos povos dada pela linguagem é bem conhecida na história da origem do milho, documentada em trabalhos sobre os Mëbêngôkre (Dreyfus, 1963, p. 172; Vidal, 1977, p.236), que narra a dispersão de etnias indígenas pelo mato. Falar diferentes línguas remete à manifestação de diferentes modos de existir (Tselouiko 2018a, p.48), e este foi o problema levantado durante a oficina. A cartilha, desse modo, era destinada àqueles que pouco sabem falar mëbêngôkre, a fim de criar uma oportunidade, por meio da escola, de que isso ocorresse. Essa foi a preocupação exposta. O que estava em jogo era o domínio que se tem sobre a fala xikrin e sobre os seus modos de vida, não sobre a escrita da língua, o que se pensa num primeiro momento em que a demanda pela cartilha é feita. Não se pode deixar de notar que o aprendizado dessa técnica também é de interesse dos Xikrin, e, talvez, tenha sido o primeiro deles, aquilo que impeliu a demanda por uma cartilha. São vários as motivações para aprender a escrever xikrin, como espero estar deixando claro. Porém, o que sobressaiu nesse contexto foi uma outra ideia, a de que todos os que moram na TITB devem saber falar a língua indígena da mesma maneira, ou, indo um pouco além, todos devem viver da mesma maneira, o que não se efetua, segundo a percepção dos próprios Xikrin. O contraste criado foi entre os *kubẽ*, de um lado, e os Xikrin, de outro. O descompasso da língua entre aqueles que ocupam a mesma terra não é visto de forma consensual por todos e produz incômodos em alguns.

Isso abre brechas para se pensar algumas coisas sobre essas relações, pautadas em convivências de muitos anos, mas que guardam tensões, ora suspensas, ora reacendidas. Essa variação pode, inclusive, conviver num mesmo tempo, apenas alternando o que se mostra, a depender da relação em questão. Apesar de Tàkàk Jakare ter se referido a uma aldeia, interpreto como um didatismo para encerrar o assunto. Sabia que, com essa justificativa, não teria como continuar contrariando a vontade dos professores. A aldeia

mencionada, *Pykajakà*, deve ser entendida como um símbolo que representa outras aldeias, porque o que estava sendo manipulado pelo professor eram certas relações de parentesco, a fim de questionar com quem se casa e, com isso, como os moradores da TITB estão produzindo novas pessoas, (re)produzindo e (re)criando seus modos de viver. São relações das quais ele não faz parte, evidentemente. No entanto, e como bem se sabe, elas não se restringem a uma aldeia, mas se espalham por várias delas.

As disputas entre esses jovens também estavam em jogo e pode-se considerar que a minha presença, como uma pessoa que orientava os trabalhos, tenha pesado nessa definição, mesmo com os meus argumentos contrários a ela. Afinal, acabei dando voz a um professor da aldeia onde faço meus trabalhos de campo, com quem convivo mais, o que permitiu que ele mobilizasse a produção da cartilha da forma como lhe parecesse mais apropriada na ocasião e como uma resposta a uma intransigência minha. De todo modo, é um exemplo de como se explica para um *kubẽ* que a preocupação xikrin é com a preservação da fala, mais do que com grafismos que lhe são estranhos.

* * *

Depois de trazer esses exemplos e do que descrevi até aqui, volto a pensar sobre o lugar que os Xikrin concedem aos grafismos dos *kubẽ*. Eles são de manipulação dos *mais novos* e a sua feitura indica (ou dá dicas sobre) fases da vida de uma pessoa. Os grafismos podem gerar impasses quando os *kubẽ*¹³⁰ esperam ou estimulam que os Xikrin mostrem, publicamente, que sabem sobre essa técnica, em situações de negociações com alteridades, usando a língua do outro. Não é uma postura adequada nem mesmo para os jovens, que, além do mais, não fazem falas públicas, no caso citado, uma leitura pública. O aprendizado da escrita da língua indígena também não está livre de mal entendidos, como aquele despertado por mim, tendo sido preciso explicitar que o desejado é que os conhecimentos xikrin sejam ensinadas fora da escola, principalmente a sua fala. Esta, parece não se ajustar direito como forma gráfica, que continua sendo coisa de *kubẽ*, por isso ela cabe na escola. A sua reprodução, importante por acionar várias relações, precisa ser muito bem situada quando serve para diferenciar os Xikrin dos *kubẽ*.

A impressão de um desconforto causado por grafismos estrangeiros entre os Xikrin ajuda a entender por que os seus usos e circulação são limitados. A escrita é um

¹³⁰ “*Kubẽ*” está sendo usado para se referir aos não indígenas e a outros povos indígenas que não os Xikrin.

elemento da alteridade, mas não é um elemento qualquer, pois fundamenta o modo de ser do outro – do ponto de vista Xikrin – e coloca-se como mediador de muitas relações (não são todas, bom lembrar). Diversamente da experiência de outros povos indígenas, a escrita e a escolarização entre os Xikrin não geraram o que se denominou como uma “elite política letrada”, que assume o poder de decisões no lugar das lideranças mais velhas. Essa situação é relatada, por exemplo, na Amazônia Peruana (Belaunde, 2010), com a descrição de um movimento, mais ou menos recente, de inversão de autoridade nas decisões políticas desses povos.

Belaunde (2010) descreve que a crescente escolarização¹³¹ tem gerado transformações nas posições políticas das comunidades indígenas, anteriormente apoiadas na oralidade dos mais velhos como meio de negociação, passando para o formato dos documentos. Essa foi uma imposição de fora, do governo, mas teve uma adesão dessas pessoas. O conhecimento da escrita, para eles, é entendido como uma forma de se defender das agressões dos estrangeiros e, ao mesmo tempo, é visto como um instrumento para exercer a plena cidadania. A alteração na concepção sobre os meios de se relacionar com os não indígenas produziu mudanças nos papéis internos relativos à tomada de decisões. Para ocupar os cargos políticos, criados por esses outros, foram alocados os mais jovens, que eram alfabetizados. Com isso, os mais velhos perderam a força de negociação com os estrangeiros, nascendo, assim, progressivamente, uma nova elite política alfabetizada. Como consequência produzida nessa esfera de decisões coletivas, a escola foi ganhando cada vez mais urgência e os estudos dos filhos passaram a ser a maior preocupação das famílias, que investem muitos esforços para que eles os concluam em todas as suas etapas.

Lá, o caminho ideal a ser traçado por um jovem é estudar para ser um profissional e, depois, arrumar um emprego que lhe dará dinheiro. É um percurso desejado por eles, de acordo com o relato de Belaunde (2010). Mas há um detalhe importante que contribui para as discussões aqui desenvolvidas: um profissional, no entendimento dessas pessoas, é aquele que trabalha, principalmente, com documentos, com o que é escrito (Belaunde, 2010, p. 124). É a maneira como eles veem os estrangeiros, os brancos, e como muitos outros povos indígenas também os veem, incluindo os Xikrin.

Para os Xikrin, embora haja uma vontade de que as crianças estudem, a escrita não ocupou (ainda, talvez) lugar na forma como eles lidam com os *kubẽ*, em negociações

¹³¹ A antropóloga se refere, especialmente, aos Shipibo-Konibo, Achuar, Kichwa e Ashaninka.

entre chefes. Algumas lideranças jovens acabam se destacando nas conversas com os *kubẽ*, o que é feito por meio de falas em português. Mas designar essas pessoas, com habilidades nas letras dos *kubẽ*, e formadas pela escola, como sendo uma nova elite política, parece-me deslocado para o contexto xikrin. Os velhos, pessoas com mais prestígio nas aldeias por deterem e ensinarem o *mẽbêngôkre kukradjà*, anteriormente, já não tomavam a frente das negociações com esses estrangeiros. Ademais, os critérios e os meios pelos quais eles querem lutar com os *kubẽ* continuam sendo outros¹³².

É claro que o conhecimento dos grafismos acaba resultando em diferenciações internas entre os próprios homens jovens, como discuti no capítulo anterior. Os que têm esse conhecimento são privilegiados para os cargos assalariados, o que modifica, acima de tudo, as relações nas aldeias. Como explica Vanessa Lea (1994, p. 104), essa condição faz desses jovens mais interessantes ao casamento ou aos namoros fora do casamento. Lux Vidal (1977, p. 149) já havia assinalado que, para os Xikrin do Cateté, antigamente, as mulheres gostavam de homens que se pintavam e dançavam muito, e, no tempo em que ela fez suas pesquisas, as moças só queriam casar-se com um homem trabalhador, que, por isso, pouco dançava e cantava, atarefado e cansado com outras atividades. O acesso às coisas dos brancos, que não obrigatoriamente passa pelos conhecimentos de seus grafismos que extrapolam a escrita de seus nomes, concede prestígio aos homens e, atualmente, favorece os mais novos, ocupantes dos serviços assalariados.

Assim, a introdução de elementos estrangeiros como a fala e a escrita do português tem produzido várias transformações no modo de vida xikrin, é isso o que estou tentando compreender e mostrar. As mudanças estão sempre acontecendo, às vezes, de maneira brusca, outras vezes, um pouco mais lentamente. Mas, até o momento, o conhecimento da escrita não parece estar alterando a ordem de relação entre os mais velhos e os mais novos no que diz respeito ao que poderíamos chamar de uma certa hierarquia e às tomadas de decisões coletivas. Os mais velhos continuam sendo a autoridade máxima nas aldeias e as suas falas características continuam sendo respeitadas. Uma das formas de indicar essa prevalência pode ser vista nas explicações xikrin sobre como aprendem os grafismos

¹³² Entre os Baniwa, habitantes da região do Alto Rio Negro, impressiona a forma como eles fazem uso do aparato burocrático dos brancos e desejam ocupar cargos na administração pública. Gersem Luciano (2011), professor na faculdade de educação da Universidade Federal do Amazonas, fala em “domesticação do mundo”, ou, mais especificamente, em “domesticação do Estado brasileiro”, e essa passa pelos conhecimentos adquiridos nas escolas em seus mais variados níveis. O contexto se aproxima da descrição de Belaunde (2010) para a Amazônia Peruana e evidencia, com um pequeno exemplo, que a escrita é apropriada de diferentes formas pelos povos indígenas. Para alguns deles, a escrita pode ser entendida como um elemento da civilização, atributo dos não indígenas, que desejam aprender a manipular ou domesticar.

dos *kubẽ*. O que dizem é que a escrita, aprendida na escola, só vai ganhar sentido com a oralidade dos mais velhos. Esse descolamento do aprendizado de símbolos gráficos em relação ao seu significado é uma marca entre os Xikrin. Concernente ao seu entendimento por parte das crianças xikrin, ele está atrelado à fala indígena, não à fala estrangeira. E a fala é a dos mais velhos, não exatamente os que se encontram na categoria de idade dos velhos (*mẽbêngêt*), mas aqueles que se colocam como os instrutores dos mais novos, podendo ser os próprios professores indígenas, mas não exclusivamente eles.

Se a escrita dos *kubẽ*, do português ou xikrin, depende da oralidade indígena para tornar-se compreensível, será que todo e qualquer conhecimento xikrin, transmitido por meio da fala, caberia nessas marcas estrangeiras? A escrita seria um meio capaz de sustentar as palavras xikrin? Ou, indo um pouco mais devagar, quais seriam as correspondências entre elas?

Walter Ong (2005, p.11), num livro em que discute a emergência da escrita e a sua relação com a oralidade, afirma que os escritos são resíduos de falas, porque, entre outras coisas, podem ser vistos e tocados, mas também porque não têm a capacidade de reproduzi-las em sua totalidade de expressão. As falas, em nosso meio, têm o caráter efêmero (Ong, 2005, p.69) e, portanto, é o escrito que possibilita a duração das palavras no tempo, para além do momento em que foi pronunciada e da vida de quem a pronunciou, com toda a sua limitação e, ao mesmo tempo, possibilidade de criação.

Talvez a noção de permanência para os Xikrin esteja no outro polo, não no escrito, ou em algum outro lugar que não nesse antagonismo. Da minha parte, entendo que os Xikrin, em muitas situações, usam a fala e a escrita como ações que se contrapõem, porque a escrita foi inserida dentro de um uso restrito nas relações xikrin e dentro de uma lógica de oposição que rege, notoriamente, os homens: a divisão entre os mais velhos e os mais novos. Por isso, é importante insistir que a escrita concede prestígio aos mais novos, ao aprenderem e aplicarem um conhecimento dos *kubẽ*, como assim devem fazer. Mas é um prestígio que deixa de ser valorizado com o andar do tempo e da vida de uma pessoa. Porque, não se pode esquecer, outro importante contraste que a escrita cria é entre os próprios Xikrin e os *kubẽ*, como a reunião do TEE evidenciou. Um velho, por ter a responsabilidade de ensinar sobre o modo de vida indígena, precisa se afastar desse outro jeito de ser. Esse afastamento não é, vale dizer, apenas dos *kubẽ*, mas das tarefas coletivas da aldeia, podendo ser visto em seu comportamento, mais reservado ao espaço de sua casa. Também pode ser notado pelo tipo de fala que começa a pronunciar. Para os Xikrin,

não somente a escrita é transitória; a fala também o é, como são os conhecimentos e os comportamentos em geral.

Contudo, nem sempre há um posicionamento dicotômico entre fala e escrita, podendo ambos servirem para o mesmo propósito. Como comentarei no capítulo 5, a escrita dos nomes pessoais, esse tipo de grafismo bem específico, pode ter uma atuação na formação dos corpos das pessoas, assim como as falas, quando da pronúncia desses próprios nomes. Portanto, fala e escrita podem promover prestígio e constituir as peles dos corpos. A questão é saber se há uma equivalência irrestrita nesse último caso, pois para o primeiro, já sugeri que não há. Em outras palavras, o que quero dizer é que, se há oposições entre fala e escrita da perspectiva xikrin, não são pelos mesmos motivos pelos quais eles existem para nós.

Uma pergunta que seria improdutivo escusar nesta discussão pode ser formulada da seguinte maneira: para os Xikrin, a escrita é compreendida como a forma visual de sons? Ou, ainda: ela guarda correspondências com as suas falas, assim como almeja fazer com as falas para os *kubê*?¹³³ Arrisco a dizer que não. Esse posicionamento, um tanto hesitante, tem como base tudo o que descrevi até o momento, que, a meu ver, mostra que a fala e escrita são práticas que os Xikrin querem manter separadas, apesar de os *kubê* insistirem em juntar. A escola, no final, não dá conta de ensinar os significados das palavras aos Xikrin, preservando e disseminando apenas a técnica do grafismo. É para isso que ela está em suas aldeias.

A pergunta acima, ademais, me faz lembrar de uma conversa que certa vez tive com Bepore, na ocasião professor da escola e hoje liderança da aldeia Potikrô. Queria saber se ele achava importante ter as histórias xikrin escritas em livros para serem usados na escola para ensinar as crianças, já que estava ouvindo essa manifestação entre alguns deles. A resposta foi no sentido positivo, confirmando que era preciso fazer esse tipo de trabalho porque, do contrário, eles irão esquecer os seus conhecimentos. Após o retorno de Bepore, propus um exercício imaginativo de considerar a possibilidade de esses livros estarem disponíveis na escola e de eu ir trabalhar na aldeia como professora. Nesse trabalho, tendo à minha disposição os livros com as histórias xikrin, perguntei se poderia usá-los para ensinar as crianças sobre esses conhecimentos, já que é dessa forma que os *kubê* fazem. A sua resposta dessa vez foi negativa, seguida da explicação de que eu saberia ler a história xikrin, mas não saberia *contá-la*.

¹³³ Essa é uma questão que aparece frequentemente em outros trabalhos que buscam investigar a introdução da grafia alfabética entre povos que não desenvolveram a prática.

Ler e contar não são práticas equivalentes em nenhum lugar, acredito, mas para os Xikrin o distanciamento talvez seja um pouco mais extremo. Quem é capaz de ensinar sobre as histórias xikrin é quem sabe contar e não quem sabe decifrar (ou seja, ler) códigos estrangeiros em papéis. Saber contar é algo que não exige apenas vontade por desenvolver uma habilidade, embora isso de certa forma não seja totalmente inválido, mas é indispensável que se tenha um corpo adequadamente produzido para isso, como apenas alguns velhos o têm. Com essa explicação, mesmo sem Bepore explicitar, o que ele me dizia era que nem mesmo ele, um jovem professor xikrin, saberia ensinar essas histórias, fossem as criadas pelos *kubê* com os seus livros ou aquelas, sem eles.

Muitos Xikrin resolveram adotar esse discurso, disseminado entre os *kubê*, de que o que não é escrito é esquecido, e é com esta expressão que reivindicam as produções materiais como os livros sobre as suas histórias. Esse argumento pode ser colocado ao lado de outro, muito comentado pelos velhos, que lembram que, antigamente, eles eram mais fortes e viviam de forma boa, sabendo muitas coisas que hoje já não fazem mais. Em ambas as falas, há preocupação com as mudanças e os esquecimentos sobre certo modo de viver. Sem tentar reduzir os impactos que os Xikrin estão sofrendo nesses últimos tempos, desde o período anterior à pacificação, por causa do aumento na intensidade do contato com os *kubê*, que, como pontua Gordon (2006), não deveria ser visto apenas pelo lado das capacidades inventivas dos indígenas em reorganizarem o novo contexto em seus próprios termos, mas no que ele realmente traz de danoso a suas vidas, produzindo doenças e mortes de vidas e de modos de vida. Apesar de tudo isso, que não é pouco, acho que podemos tomar as falas acima como percepções de mudanças e também como um tipo de retórica dos velhos e, no que cabe aos escritos, dos jovens, considerando que, para o primeiro caso, ela vem sendo pronunciada há bastante tempo, como mostram trabalhos sobre os Mëbêngôkre (Lea, 1986; Verswijver, 1992).

No que diz respeito aos livros que guardariam as suas histórias, tudo fica mais estranho, pois o que eles mostram e dizem em outras tantas situações é, justamente, o contrário. O que deve ser esquecido é o que está escrito. O que se esquece são as letras dos *kubê*. Quem sabe o *mëbêngôkre kukradjà* é quem sabe contar, são os velhos, e não quem sabe escrever e ler, os jovens. Portanto, no modo de vida xikrin, o que perdura e deve ser transmitido é a sua fala, não o que os *kubê* reconhecem como “materializações de falas”. Nesse meio, estas são constantemente descartadas para serem, em seguida, refeitas e, dessa maneira, garantirem a manutenção de relações com os *kubê*.

Quando os velhos falam que já não são mais fortes porque deixaram de executar várias práticas antigas, não me parece haver uma vontade de voltar ao passado, como se com a recuperação desse jeito que se perdeu eles pudessem voltar a ser como um dia o foram. As mudanças, para eles, não devem ser tão problemáticas assim, o transtorno, das vezes em que são compreendidas dessa maneira, talvez seja pelo modo como as modificações são realizadas. Vale lembrar que os Xikrin fizeram um acordo com os *kubê*, na interpretação de Fisher (1991), com a consciência de que isso resultaria em alterações no modo de se viver. Talvez a percepção dos velhos sirva para frisar a profunda mudança e para identificar a impossibilidade do retorno para o tempo em que moravam andando. Ao mesmo tempo, não querem deixar cair no esquecimento o quanto são diferentes dos *kubê*, aqueles que imprimiram mudanças radicais em suas vidas.

Os jovens tampouco parecem acreditar que os livros garantirão a continuidade de certos conhecimentos. Eles talvez sejam necessários para compor essa nova situação em que os *kubê* são imprescindíveis e para quem esses livros são, igualmente, imprescindíveis. Parece-me muito mais um movimento para o outro. O que deve estar em jogo nessa vontade xikrin por produzir materiais escritos sobre as suas histórias é a própria vontade de preservação dessas relações e não, exclusivamente, um medo de esquecimento, contra o qual, de acordo com as práticas xikrin, os livros figurariam como pouco eficazes no sentido de oferecerem alguma contribuição.

Essa afirmação é feita numa comparação com a nossa maneira de compreender os livros, como os guardiões de nossas histórias e de nossas letras, o que não quer dizer que os livros com as histórias xikrin, quando assim existirem, não possam servir como objetos de estímulo para situações de aprendizagens, como observado entre alguns povos indígenas. Mas, para os Xikrin, isso é uma discussão para o futuro, e seria insensato prolongá-la aqui. O que se sabe é que há esse desejo, que se apresenta num campo fictício, por livros que contenham as suas histórias. Quem irá escrevê-los e os usos que irão ganhar são questões ainda sem resposta para os Xikrin, que não conseguiram mobilizar aliados que os ajudem a realizar tal tarefa.

Com essa interpretação, não estou afirmando que a produção desses livros seja desimportante, quero deixar bem claro. Trata-se do inverso. Eles devem ser produzidos como uma demonstração da vontade xikrin de continuar com as suas relações com os *kubê*. É, além disso, uma forma xikrin de demonstrar empenho em se adaptar a essa relação nos moldes do outro. O ponto de divergência entre as partes, se assim for correto colocar, está na compreensão da utilidade desses materiais, não da necessidade de sua

existência. Os Xikrin querem que eles estejam na aldeia e querem ajudar a produzi-los, mas não pelas mesmas motivações que os *kubẽ*. Isso, no meu entender, acompanha o modo xikrin de fazer as suas relações, as quais, no geral, não são prontas ou acabadas, mas precisam ser cotidianamente atualizadas e cuidadas para que se mantenham. Não se pode esquecer que os laços de parentesco são entendidos como processos, não como dados, pelos *mẽbêngôkre* (Coelho de Souza, 2002). Essas elaborações escritas dos jovens, bem como as realizações de escritas dos nomes feitas por todos entraram nesse procedimento de produção de relação com os *kubẽ*, não abarcando todas, é certo, porque a aceitação xikrin de usos dos grafismos dos *kubẽ* não é absoluta e porque nem todos os *kubẽ* exigem essa manifestação para estabelecer trocas com eles. Nunca é demais lembrar que elas são mediações um tanto recentes, mesmo dentro do tempo em que eles passaram a viver em aldeias, assistidos pelos não indígenas.

Mas por que essa escolha xikrin por uma aceitação restrita dessa técnica de comunicação tão cara aos *kubẽ*? Como sugestão para pensar sobre o assunto, retomo uma informação que anunciei muitas páginas atrás, envolvendo o uso que os Xikrin fazem da palavra que foi criada na língua indígena para designar a escrita, *pi'ôk no'ôk*. Disse, naquele momento, que os Xikrin traduzem esse termo como *estudo* e como *atividade escolar*. É na escola que as crianças vão aprender o português, o modo de vida dos *kubẽ*, que é permeado pelos grafismos. A centralidade da escrita em nossas vidas é entendida como a forma como nós aprendemos e, mais uma vez, como esclareceu Tàkàk Jakare, *o povo xikrin tem um jeito de ensinar e um jeito de aprender. A gente aprende com pai e com mãe. E tem outro jeito que a gente aprende na escola, com o escrito.*

Ao traduzirem a palavra *pi'ôk no'ôk* como *estudo*, os Xikrin demonstram que a escrita não é apenas marca em papéis, mas o jeito que os *kubẽ* aprendem. O entendimento xikrin é de que a transmissão de conhecimentos e o modo de vida *kubẽ* estão intimamente ligados à ação de escrever. Isso eles sabiam bem antes de a escola ser implantada em suas aldeias, pois viam os *kubẽ* escrevendo para depois executarem uma série de tarefas. Por esse motivo, as suas falas vão no sentido de acentuar a impossibilidade de se aprender da forma como os *kubẽ* o fazem. É preciso manter os seus próprios meios de ensinar e aprender, não deixar que os métodos dos brancos prevaleçam entre eles. A escrita, assim, não carrega apenas formas visíveis, sons e significados estrangeiros (quando feita na língua do outro); ela também é entendida como o método dos *kubẽ* para aprender. Essa é a nossa forma de apreensão de conhecimentos. Não que eles achem que essa seja a única forma, mas é, acredito, o que se destaca a seus olhos, pois não nos cansamos de insistir

nela. Já a forma de apreensão xikrin passa pela audição (portanto, pela fala), por uma escuta correta e pela observação de tarefas cotidianas ou das que envolvem os preparativos das festas (Cohn, 2000), quando se senta junto com alguém para ver como se faz.

Mais do que os conhecimentos em si, pensando apenas em conteúdos, o que os Xikrin buscam preservar são seus modos transmissão e de circulação de conhecimentos e objetos, ou seja, suas formas de relacionar-se e estar no mundo, o *mêbêngôkre kukradjà*. E a escrita, não sendo simplesmente marcas que preenchem papéis e outros suportes, ou mediação com a alteridade *kubê*, seria um modo de transmissão de conhecimentos dessa alteridade. Esse é o afastamento e o limite que os Xikrin colocam para o conhecimento levado pela escola. Se eles precisam aprender sobre essa técnica para obter o que desejam das relações com os *kubê*, suas crianças aprenderão a reproduzi-lo no que é necessário para tanto, que, no caso, é a escrita de nomes pessoais. Para se manter na relação, também é preciso aprender a escrever na língua indígena sobre a cultura, para mostrar para os *kubê*, pois é desse jeito que eles entendem/aprendem. A escrita é a forma que os *kubê* sabem ver, não importa se a materialização ocorre com sons da língua portuguesa ou da língua indígena: ambas atuam de maneira semelhante, embora não com a mesma eficácia, como discutido anteriormente, na relação com os *kubê*. A forma como eles pronunciam que nomes e documentos são *feitos* (*nhîpêj*) e não *escritos* (*pi'ôk no'ôk*), as elaborações que realmente interessam na miríade de escritos dos *kubê*, pode soar apenas como uma sutileza dentro de escolhas linguísticas disponíveis a eles. Mas pode ser entendida, quiçá, como uma tentativa de aproximação do ato de produzir essas coisas a partir de suas formas próprias de execução.

Ademais, os objetos criados pelos grafismos – as atividades escolares, os documentos, as cartilhas ou os nomes pessoais, escritos em suportes que não o papel, como as paredes e corpos – existem na impermanência, existem para fazer e manter relações, como disse há pouco no que se refere aos livros sobre suas histórias. O foco encontra-se no ato de materialização e suas propagações são destinadas para fora, para seus verdadeiros donos, os *kubê*. Não devem permanecer entre eles. A escrita preenche o período de um curto tempo de aprendizado e vai sendo, progressivamente, abandonada em suas demonstrações públicas. As falas, por seu turno, movimentam os modos de existência xikrin, vão sendo constituídas ao longo da vida de uma pessoa e, paulatinamente, mostradas, quando já são mais velhas.

4. as materialidades se dissipam

No decurso dos capítulos anteriores, procurei situar o lugar ocupado pelos escritos nas relações xikrin. Eles permeiam a vida diária das crianças e, com menos regularidade, a dos jovens, sendo afastados das mulheres logo que se casam e dos homens mais velhos em seus afazeres públicos. Esta parece ser a forma como os Xikrin querem se apropriar desses grafismos, que carregam vários significados, incluindo a compreensão de que é um método de aprendizagem de estrangeiros. Pretendo, agora, trazer um outro aspecto da escrita. Ele recupera o debate sobre o descuido que os Xikrin demonstram para com as mercadorias dos *kubê*, de maneira geral (Gordon, 2006), o que, como pude perceber em campo, também acomete os papéis escritos.

Os antropólogos, aliás, são boas testemunhas do descuido com os papéis. Não é incomum as histórias que contam sobre o empenho dos indígenas em explicar as suas teorias, para que as anotem em seus cadernos, sendo repetidas várias vezes e por diversas pessoas, para assim transmitirem da melhor forma o que o outro deve saber e aprender sobre eles. A disposição dos indígenas é assombrosa e pede, usualmente, que eles encontrem correspondências entre modos de pensar tão díspares, exigindo um anterior aprendizado sobre o outro, para construir as analogias que nos permitem acessar (os antropólogos), em boa parte do tempo, fragmentos ou nuances de complexas elaborações conceituais.

As exigências são acompanhadas, frequentemente, da requisição indígena de que se façam registros sobre o que está sendo ensinado. Entretanto, a mesma disposição não se observa no retorno das produções para as aldeias, quando o material com os escritos sobre o que foi aprendido é logo motivo de desinteresse e perde-se com facilidade. Querer que o outro saiba sobre os seus modos de vida, que os anote a partir de seus símbolos gráficos em papéis, não é sinônimo de querer que as produções sejam guardadas entre eles. E esse é o tema a que me dedicarei aqui: os destinos dos grafismos dos *kubê*. É por meio de seus grafismos que os *kubê* conseguem ver/aprender. Dessa maneira, há o reconhecimento de uma especificidade nossa e, ao mesmo tempo, uma limitação, uma vez que os Xikrin não deixam de perceber a nossa incapacidade de lembrar o que nos foi ensinado se não estiver fixado em algum suporte externo ao corpo¹³⁴, pois estamos sempre

¹³⁴ Os Xikrin também fazem uso de alguns desses instrumentos para aprender. As gravações de músicas e as filmagens de festas são exemplos desse tipo de prática; porém, o modo como eles utilizam os

esquecendo ou, o que é pior, correndo o risco de entender de forma incorreta. O aprendizado de forma incorreta, mesmo quando se escreve, serve como mais uma pista para se pensar sobre as correspondências entre oralidade e escrita, como apreciado anteriormente.

O escrito não é a única maneira pela qual os *kubẽ* capturam os modos de vida xikrin, pois podem acontecer por meio de gravações de áudio, filmagens e fotografias. Não tenho a intenção de comentar sobre cada uma delas e suas particularidades. Elas mereceriam uma discussão específica na investida de inquirir sobre as formas de apropriações xikrin dos nossos instrumentos de memória. As ferramentas desenvolvidas pelos *kubẽ*, as quais retêm linguagens em diferentes formatos, devem dispor de algumas aproximações na perspectiva xikrin; porém, pensar numa equivalência seria inapropriado, a começar pelo gosto que os indígenas demonstram por cada uma delas. Os gravadores e as câmeras de fotografia e vídeo são muito mais atrativos e mobilizam as pessoas da aldeia de uma maneira que os escritos não o fazem¹³⁵.

Todo o esforço por situar o lugar da escrita, como venho argumentando, parece bem significativo. Um dos meios de reparar qual é o lugar destinado pelos Xikrin aos escritos é justamente na comparação com esses outros meios de registros: ela não tem o efeito de disseminar seus produtos e aglutinar pessoas, como acontece com as outras tecnologias. De forma bastante interessante, o artigo de André Demarchi e Diego Madi Dias (2018) apresenta essa discussão, ao abordar as filmagens rituais entre os Kayapó da TI Kayapó, no sul do Pará, verificando como elas circulam entre as aldeias e como mobilizam as pessoas¹³⁶. Os indígenas desejam assistir aos vídeos de festas, de suas aldeias e de outras; por meio disso, são estimulados a fazer mais rituais para filmá-los e lançar as imagens para longe, a fim de sejam vistas por outros, seus parentes distantes. É desse modo que tais materiais atuam como catalisadores de manifestações que ensinam a beleza. Com essas apreciações, pode-se afirmar que os vídeos são ferramentas que

equipamentos é bem particular e um tanto restrito, uma vez que depende da posse de aparelhos estrangeiros. Além disso, a compreensão dos significados das capturas e a capacidade que elas têm de ensinar alguém precisaria ser melhor apurada. A diferença a ser salientada é o fato de que, para os *kubẽ*, do ponto de vista xikrin, essas tecnologias são fundamentais para o processo de memorização.

¹³⁵ A mesma observação foi feita por Ladeira (2001, p.313) para os povos Timbira.

¹³⁶ Turner (1993) desenvolve uma abordagem em que as filmagens são analisadas, de modo privilegiado, como mediações com os *kubẽ*, em um contexto interétnico, e, por isso, as performances indígenas nas reuniões ganham destaque em suas descrições. No argumento, os vídeos são pensados como retórica política e como estratégia a ser executada nessas relações. O artigo de Demarchi & Madi Dias (2018) está mais interessado em discutir os usos empreendidos pelos Kayapó entre eles mesmos, com as filmagens rituais, não como algo a se mostrar ao estrangeiro, embora eles não ignorem essa função, dessas e de outras gravações.

estimulam a reunião de pessoas com a finalidade de ver, conversar, avaliar e, principalmente, fazer as festas acontecerem.

Situação que guarda similaridades com a das filmagens rituais foi notada para as gravações de áudio com músicas de festas que circulam entre as aldeias xikrin e mēbêngôkre (Cohn, 2004). Embora os Xikrin não estejam dentro dessas redes mēbêngôkre, onde as circulações parecem ser intensas e constantes, eles também acessam um pouco dos materiais e apreciam as imagens e os sons nas casas daqueles que têm televisores ou entre aqueles que têm gravadores, antes ouvidos nos aparelhos que tocavam fitas cassete. Os Xikrin também demonstram o impulso de difundir as gravações de suas festas, e não se cansam de ver suas reproduções, apesar de suas capacidades materiais para manter o fluxo serem limitadas, num contraponto com os Kayapó. Nesse cenário que privilegia outras tecnologias dos *kubẽ*, a escrita apresenta-se como restrita e discreta, o que não é sinônimo de desimportante. Não obstante, quero salientar que ela, acima de tudo, não impulsiona rituais – não que eu tenha visto, ao menos. Os escritos têm um jeito de estar entre eles que não corresponde aos modos evidenciados pelos equipamentos que capturam e reproduzem as suas vozes e imagens. Os escritos também capturam vozes e os desenhos, imagens, mas fazem isso de um modo que a correspondência não parece ser tão direta. Essa é uma questão em aberto, sobre a qual procurei comentar no capítulo anterior, especificamente para os escritos. Novamente, trata-se de uma comparação: não quero afirmar que para as gravações, filmagens e fotos haja uma correspondência direta, o que posso dizer é que elas parecem mobilizar as relações entre a pessoa e o que se captura de sua fala e imagem de um jeito diferente de como fazem os grafismos dos *kubẽ*¹³⁷.

Apesar das especificidades, há aproximações entre esses meios de apreensão. A manipulação deles costuma ser feita pelos homens mais novos – são motivo de interesse e concedem prestígio a quem alcança as posições de conhecedores ou detentores desses saberes e equipamentos (Turner, 1993). Também podem fomentar rivalidades entre as aldeias (Cohn, 2004; Demarchi & Madi Dias, 2018), numa nova forma de atualizá-las. Para os escritos, isso não ocorre por meio de um constante visionamento do que foi registrado (Madi Dias, 2011), como ocorre nas gravações, com a vontade de querer ouvir

¹³⁷ Pode ser pertinente retomar a informação de que os Xikrin usam a mesma palavra para designar fotografia, imagem na televisão e fala registrada no gravador: *karõ*. Lembro, ainda, que é a mesma palavra empregada para o desenho figurativo. Já a escrita recebe outro conjunto de traduções: *pi'òk no'òk*, *pi'òk jakre* e *nhîpêj*.

repetidamente o que se cantou ou narrou. A justificativa pode ser presumida pela falta de conhecimento sobre como se decodificam esses símbolos gráficos, mas uma solução para isso seria a requisição dos *kubẽ* para lerem o que escreveram sobre eles ou sobre as pessoas de outras aldeias. Seria até uma maneira de confirmar se anotaram corretamente. Os estrangeiros são acionados para mostrar o que fotografaram, filmaram e gravaram, não o que escreveram. No caso Xikrin, todos os outros materiais acabam sendo um grande atrativo para que as pessoas se aproximem e convidem para uma conversa. E por que os *kubẽ* não são solicitados para reproduzirem, com suas vozes, o que fixaram sobre eles nos papéis? Essas criações imagéticas pouco despertam a vontade xikrin de ter os papéis junto de si, ao passo que as fotos e gravações são constantemente requisitadas, mesmo quando nós, os *kubẽ*, estamos longe. O resultado dessa postura é que escrevemos sem sofrer nenhum tipo de apreciação xikrin, levando-se em conta o conteúdo do que é escrito e não a ação em si.

Apesar de nunca ter recebido um pedido para ler o que estava escrevendo, regularmente era impelida a anotar o que me contavam. Ainda que se volte ao nosso próprio empenho de, como antropólogos, elaborar diários quando estamos em campo e à importância que os Xikrin dão ao fato de que os pesquisadores escrevam quando eles lhes ensinam algo, é preciso relembrar que é assim que eles entendem que nós aprenderemos o que está sendo dito. Talvez seja a particularidade dos escritos dos *kubẽ* em relação aos outros instrumentos de memória mencionados. Se conhecer é mostrar, é isso o que os Xikrin dizem, então: deve-se tornar a instrução visível, da forma que é visível aos próprios *kubẽ*, escrevendo-a. Não que os *kubẽ* não aprendam com as filmagens e gravações de áudio; a instrução também pode ser tornada visível com esses meios, certamente, mas as letras, além de enigmáticas aos Xikrin, são emblemáticas na constituição de nosso aprender e saber. Como sugeri no final do capítulo anterior, esse parece ser um afastamento desejado por eles.

Essa vontade, no mais, não deve ser exclusiva dos Xikrin, pois outros povos indígenas também elaboram ideias parecidas. Um trecho de um relato de Davi Kopenawa, um xamã yanomami, trata do assunto:

Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de *yãkoana*¹³⁸ que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o

¹³⁸ O pó de *yãkoana* é um composto de elementos de diferentes árvores usado durante as sessões de xamanismo.

sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções. Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta. (Kopenawa, Albert, 2015, p. 76)

Colocar as palavras no papel é um esforço de Davi Kopenawa para que o outro entenda sobre os seus conhecimentos, seus modos de vida. Com isso, ele tem a esperança de que o respeito por sua vida e a de seus parentes seja finalmente criado e cultivado, reverberando nas gerações futuras. É um apelo que almeja dar um fim à destruição e à mortandade que seu povo vem sofrendo, pondo em risco a vida de todos, inclusive a dos que provocam a destruição. É um apelo feito, particularmente, para que os brancos compreendam, em razão disso, as palavras precisaram ser desenhadas na língua deles, “[s]e não for assim, seu pensamento permanece oco. Quando essas antigas palavras apenas saem de nossas bocas, eles não as entendem direito e as esquecem logo” (Kopenawa, Albert, p.77).

É curioso notar que, quando estava em campo, os Xikrin repetiam que eu deveria escrever suas palavras para falar como eles. Só assim aprenderia. Citavam exemplos de pessoas que fizeram desse modo e conseguiam compreender e comunicar-se na língua indígena. Considerada nos termos dos Xikrin, essa orientação deve ser entendida como uma avaliação empírica sobre o outro, uma percepção a partir da observação da alteridade. Aprender a falar para os *kubẽ* passa pela escrita, que seja somente a da língua do outro, o que não acontece para eles, que aprendem a fala por meio de outra fala. Os gravadores e, atualmente, os aparelhos celulares que armazenam gravações mostraram-se, nesse sentido, como aliados mais eficientes do que os grafismos dos *kubẽ* para acessar uma língua desconhecida. As músicas também são mencionadas como fonte de aprendizado dos sons de novas palavras na língua estrangeira. Os significados, entretanto, como já explicado, costumam ser dados por um outro Xikrin.

Esse assunto, porém, já foi desenvolvido anteriormente e, aqui, retomei-o somente para indicar e reforçar um distintivo da escrita em relação a outros modos de captura de linguagens. É isso o que quero preservar. A ideia, neste capítulo, é deslocar as reflexões para outro ponto: o caráter perecível que essas produções apresentam entre os Xikrin. Mais uma vez, trato, especialmente, dos grafismos dos *kubẽ*. O traço perecível associado como qualificativo desses grafismos resulta do fato de que os Xikrin entendem-nos como

marcas que não precisam durar muito tempo, podendo ser descartadas ou desfeitas. Ou, ainda, nem serem guardados junto de suas coisas, em suas casas, como acontece com os retornos de nossas pesquisas, que, às vezes, são encaminhadas para as escolas e lá ficam esquecidas, semelhante a outros papéis que chegam às aldeias.

Vale assinalar que o mesmo tratamento é dado a outros meios de registros dos pesquisadores – nesse quesito, há diferenças entre os Kayapó e os Xikrin. Os primeiros guardam as fotografias impressas em caixas nas suas casas ou emolduradas e arrumadas nas paredes das moradias, de acordo com Madi Dias (2011, p.158). O mesmo cuidado, no entanto, não é oferecido aos vídeos (Madi Dias, 2011, p.156). Para os Xikrin, não são somente as fotos impressas que se perdem rapidamente; as fotos, os vídeos e as músicas gravados em *pendrives* ou cartões de memória de celulares também estão sempre sendo perdidos – deliberadamente, para liberar espaço para as novidades que aparecem, ou por engano, pelo erro de alguém a quem o dispositivo ou aparelho foi emprestado e acabou apagando o que não devia. A reposição dessas imagens, com novos envios por parte dos *kubẽ* que as detêm consigo, é recorrente. As perdas e procuras pelos mesmos ou por novos materiais sobre eles, conservados pelos não indígenas, é também uma maneira de manter a relação. Porém, deve ser mais do que isso, acredito.

Como expus, o que movimenta as discussões é a percepção de que os escritos entre os Xikrin duram pouco. Duram pouco porque não são feitos por todos, igualmente, e porque não há necessidade de preservação do que foi feito. O que os Xikrin demonstram é que não basta esquecer os grafismos estrangeiros quando se é mais velho, retendo apenas os seus sons, é necessário ir desmaterializando-os à medida que os produzem. Essa compreensão, por sua vez, aproxima-se do que foi assinalado para as mercadorias dos *kubẽ* entre eles (Fisher, 2000; Gordon, 2006), as quais permeiam a vida dos Xikrin e, ao contrário da escrita, são de uso obstinado.

Evidentemente, nem todos os objetos dos *kubẽ* são manipulados da mesma forma por todos, havendo certa preferência de alguns deles por determinadas categorias de idade, já o desejo de que estejam e circulem entre eles é generalizado. A maneira como eles rapidamente se esgotam também vale para a grande maioria dos casos. Essa forma indígena de lidar com a materialidade dos *kubẽ* ajuda a entender um pouco mais os grafismos alheios, que são, afinal, marcas produzidas que podem ser analisadas na condição de objetos. E aqui estou pensando nos grafismos feitos tanto pelos *kubẽ* – e entregues aos Xikrin – quanto pelos próprios indígenas.

Tendo em vista as motivações xikrin para se fixar em aldeias – ou seja, a obtenção de objetos dos brancos (Fisher, 1991) e a efemeridade que faz parte das qualidades de existência desses mesmos objetos –, proponho usá-las como indícios para entender uma das formas de manipulação que os Xikrin fazem dos grafismos dos *kubê*: a produção do seu fim. É, portanto, para a ação de desfazer-se dos grafismos que irei me dirigir. Para isso, uma comparação com as mercadorias parece-me oportuna. Tanto os grafismos dos *kubê* quanto as mercadorias podem ser analisados nas suas condições de matéria, com uma existência física que invade e compõe relações, e é essa a característica a se observar. Para o segundo caso, a condição é manifesta, o que nem sempre ocorre para o primeiro, pelo menos, não é assim que os escritos têm sido abordados em muitos dos estudos que se dedicam ao tema. Na verdade, tomei conhecimento apenas de dois textos que, a partir de trabalhos realizados com indígenas no Brasil, se propõem a analisar os escritos na dimensão de objeto: os artigos de Stephen Hugh-Jones (2010) e Geraldo Andrello (2010). Ambos desenvolvem suas reflexões a partir da produção de uma coleção de livros intitulada *Narradores Indígenas do Rio Negro*, que registra a mitologia e a história de clãs pertencentes a diferentes grupos da região¹³⁹.

Há vários pontos em comum nas interpretações dos dois antropólogos, que extrapolam a semântica das narrativas e percebem o uso que os indígenas fazem dessas produções, no caso, como objeto-ritual. Assim como os escritos entre os Xikrin, esses livros congregam uma série de intenções da parte dos indígenas, que ressignificam a presença deles de modo a fugir de nossas expectativas, inserindo-os em diferentes situações, sejam elas locais, sejam com não indígenas. Com o objetivo de ampliar as relações, valendo-se, para tanto, da potência de disseminação das cópias dos livros, no primeiro caso (local), os objetos atuam como distintivos dos clãs, no segundo (para fora), demonstram a vontade de querer se apresentar aos não indígenas em suas particularidades, rompendo com a imagem de que os indígenas são todos iguais, todos igualmente incivilizados – nisso, mais uma vez, destacam-se as singularidades de cada clã (Andrello, 2010).

Hugh-Jones (2010, p. 197) diz que os livros aparecem nos demais estudos como simples meios, suportes ou como recipientes, cujo interesse é despertado exclusivamente pelo que guardam dentro. O que os dois artigos mostram é que, para esses povos, os livros

¹³⁹ O Alto Rio Negro é um complexo multicultural formado por 27 etnias, que se distribuem por três famílias linguísticas – Aruak, Maku e Tukano –, no Brasil e no exterior. As etnias compartilham histórias e uma intrincada rede de trocas.

podem ser mais do que isso, pois é possível que tenham conteúdos bem específicos como as histórias de seus antepassados e das origens míticas dos clãs. Eles são analisados na chave dos objetos sagrados, percebendo equivalências entre eles, uma vez que os livros podem acionar relações de maneira semelhante àqueles objetos que foram levados para longe dos indígenas, há décadas, pelos missionários. Podem, dessa maneira, tornar-se objetos rituais; com essa atribuição, a constituição material deles não é um recipiente sem importância diante do conteúdo que carregam.

Tantas outras questões são levantadas e discutidas por esses autores para a produção da coleção de livros, mas é o modo como eles demonstram a pertinência de atentar-se para a face material dessas produções que me inspira, ao tentar entender a presença da escrita entre os Xikrin. O aspecto material delas é, quase sempre, tomado como evidente, permanecendo alheio à curiosidade dos estrangeiros que querem compreender outros modos de vida. Para os Xikrin, não há objetos-livros que são incorporados em rituais, provavelmente, a própria concepção de objeto seja divergente entre os Xikrin e os povos do Alto Rio Negro. Como concluem Santos-Granero e Hugh-Jones (2009, p.35), há múltiplas maneiras de ser um objeto nas ontologias ameríndias. Então, reafirmo, a repercussão dos dois artigos nas minhas reflexões se liga ao realce dado a uma dimensão dos escritos entre povos indígenas que costuma ser ignorada nas pesquisas: a materialidade que eles produzem. Procuro trazer aqui a característica de matéria dos grafismos dos *kubẽ*, porque ela ajuda a prolongar um pouco mais a conversa sobre eles ao permitir observar outras facetas desse elemento da alteridade. Esse conhecimento dos estrangeiros existe como forma e tem uma presença física na vida das pessoas. É ela que faço emergir neste texto.

Os grafismos, como já pontuei em diferentes passagens, são feitos ordinariamente em variados suportes: papéis, paredes e corpos. Suas marcas, letras, números e desenhos, são tomadas como materialidade, estabelecendo semelhanças com os tratamentos recebidos pelos objetos dos *kubẽ*. A variedade de suportes não deve ser ignorada para o caso, mas são os grafismos, as impressões e as alterações que produzem nas superfícies ao interagir com elas que são concebidos como objetos. Assim como as mercadorias em geral, eles são rapidamente consumidos, ponto de intersecção para o qual lanço considerações.

Os Xikrin mostram que, de acordo com a matéria na qual inscrevem os grafismos, os efeitos podem ser alterados, dito de outro modo, as relações que os grafismos movimentam podem variar. O conteúdo do que se escreve também é alterado pelo suporte. Nesse sentido, o grafismo dos *kubẽ* e seus suportes são inseparáveis, mas isso é melhor observado quando se trata da escrita de nomes pessoais, porque são eles que ganham uma variedade de suportes – assunto desenvolvido no próximo capítulo. Aqui, o que precisa ser esclarecido é que nenhuma dessas formas, que podem ser inscritas em diferentes bases, recebe muito cuidado dos Xikrin para a sua preservação. No entanto, são os papéis com os escritos que deixam a falta de cuidado mais evidente, por esse motivo, serão mobilizados com mais atenção.

Ao abordar a escrita como objeto, a imagem que parece fazer mais sentido para pensar sobre a sua existência entre os Xikrin é a de circulação, principalmente, a de como ela se acaba. Foi esse último ponto, em particular, que despertou minha atenção para a dimensão de objeto dos grafismos. No contexto de circulação de objetos – retomo os demais meios de captura de memórias desenvolvidos pelos *kubẽ* –, os vídeos e as gravações de falas e músicas exigem que se disponha de aparelhos de reprodução, algo nem todos possuem. Para ultrapassar esse empecilho, normalmente, à noite, quando o gerador da aldeia é ligado, as pessoas se juntam na casa de um ou outro para assistir ao que foi registrado ou apenas para ouvi-lo. Quando há a presença de um *kubẽ* com os recursos necessários, pode ser usado o *ngà*, e a difusão é ainda maior. Os registros podem, além do mais, ir para fora da aldeia, como mencionado e discutido em outros textos (Turner, 1993; Demarchi & Madi Dias, 2018). Mas como circulam os grafismos dos *kubẽ*? Assim como as demais tecnologias de comunicação, eles precisam de instrumentos estrangeiros para que se tornem visíveis. As canetas, os lápis, os papéis, as tintas, entre outros, são apetrechos necessários para tal aplicação. Como eles são levados às aldeias? Quem os manipula? Um pouco dessa circulação já foi anunciado nas partes precedentes, mas há outros aspectos que quero apresentar neste capítulo.

De início, sublinho que a aproximação entre os grafismos dos *kubẽ* e seus objetos não é irrestrita, sem contar que nem tudo o que vale para um pode ser transpassado para o outro. A escrita tem particularidades, e são elas o que mais me interessa. Um pouco dela é feita pelos Xikrin, mas a maior parte dessa produção ainda é elaborada pelos *kubẽ*. As mercadorias, por sua vez, são fabricadas unicamente pelos últimos. Ambas são elementos da alteridade que compõem suas relações cotidianamente e atuam nas relações entre os consanguíneos e com a alteridade *kubẽ*, movimento percebido por Gordon (2006) para os

produtos estrangeiros. Certas mercadorias podem ser incluídas no que eles reconhecem como o conjunto de riquezas pessoais, *nêkrêtch* (Lea, 1986; Verswijver, 1992; Gordon, 2006), o que ainda não aconteceu para os grafismos dos *kubẽ*, que, para os Xikrin, mantêm-se como exclusivamente da alteridade. Apesar das restrições que devem ser pontuadas entre a existência de objetos e da escrita, a aproximação permite ver singularidades no modo pelo qual os escritos estão entre os Xikrin, tal como o paralelo feito entre fala e escrita.

Como expliquei na abertura desta seção, o estímulo da discussão aqui proposta partiu da observação de que os escritos não duram muito. É pelo destino dado a essas produções que a sua condição de objeto irrompe aos olhos dos forasteiros. Conforme as elucidações de Turner (2009, p. 167), esse é um aspecto central para entender os objetos ou tudo aquilo que ganha forma entre os Mëbêngôkre, não se restringindo ao procedimento destinado aos produtos dos *kubẽ*. Ao fazer essa afirmação, o antropólogo está pensando em processos que objetificam relações, que ganham, inclusive, a forma de corpos, tidos por ele como recipientes de nomes e *nêkrêtchs*. Nessa abordagem, o jeito que as pessoas têm de fazer e compreender relações se resume como sendo uma alteração entre produção e desintegração de formas¹⁴⁰. Assim, a preocupação dos Mëbêngôkre não seria simplesmente a produção de vidas e de objetos, mas também a produção correta do fim de vidas e objetos, em incessantes processos de objetificação e desobjetificação de pessoas e coisas.

É partindo do pressuposto de que os Xikrin se preocupam com a produção do fim dos escritos em suas relações que minhas considerações são apresentadas. Porém, antes de começar a traçar o contraponto entre mercadorias e grafismos dos *kubẽ*, reforço o que já se sabe, como o próprio Turner (2009) esclarece, que os objetos no mundo mëbêngôkre não portam as mesmas qualidades indiscriminadamente, havendo variações em suas qualidades e capacidades relacionais. Por esse motivo, é importante enfatizar que o recorte que faço se foca na comparação entre escritos e mercadorias dos *kubẽ*. Diferentes formas passam por diferentes destinos que levam ao encerramento de suas existências. O descuido, o rápido consumo e a necessidade de novas produções gráficas e/ou aquisições

¹⁴⁰ O trecho a que me refiro é o seguinte: “For the Kayapó, in sum, ‘the occult life of things’ consists of correlated processes of objectification and deobjectification, the dialectical alteration of the production and disintegration of forms as integral aspects not merely of the life but also of the dead of things.” (Turner, 2009, p.167).

de bens são qualidades que parecem conduzir a um profícuo diálogo nesse arranjo analítico que estou delimitando.

Seguindo a proposta de trazer as mercadorias dos *kubẽ* para a discussão, para afinar o diálogo, tomo como referência os trabalhos de Fisher (2000) e Gordon (2006), que se debruçaram sobre esses objetos em suas pesquisas. O primeiro apresentou suas interpretações em um trabalho que buscou compreender as relações dos Xikrin com a FUNAI e com as pessoas que estavam interessadas em explorar os recursos naturais de suas terras, ainda não demarcada no momento de sua investigação, no início dos anos 1990¹⁴¹, como era o caso dos madeireiros e dos garimpeiros, entre outros que frequentavam esporadicamente o território. Fisher (2000) optou por salientar os meios de obtenção de mercadorias dos *kubẽ*, em suas noções de trocas e circulação. Ele demonstrou como a situação de aldeamento colocou os Xikrin numa condição de dependência de certos itens materiais dos não indígenas para a reprodução de suas formas de existência. Para mostrar a falta de condições estruturais e políticas da FUNAI em promover a assistência necessária aos indígenas, deixando-os à mercê de interesses escusos de exploradores dos “recursos” de suas terras, o antropólogo usou, como uma de suas estratégias, a elaboração de um levantamento intensivo de objetos dos *kubẽ* que cada agrupamento de parentes, distribuídos em várias casas (*households*), possuía, elencando as suas origens e quantidades (Fisher, 2000, p.97). O resultado da empreitada foi o registro de mais de 1.500 itens, distribuídos em 24 dessas parentelas, evidenciando uma porcentagem significativa, um montante de 75%, como tendo origem na relação com os chamados “extrativistas”, isto é, os madeireiros e garimpeiros.

No entanto, alguns dos objetos eram indicados pelos indígenas como coisas velhas, do período do contato, época em que a FUNAI ainda era generosa, mas que eram mantidos em uso pelos seus donos, mesmo estando desgastados, como eram os casos de mosquiteiros de rede ou de facas (Fisher, 2000, p. 103). Pelas estatísticas levantadas pelo antropólogo, os itens não compunham um número expressivo diante do volume geral, mas devem ter chamado a atenção do pesquisador por conta de sua precariedade e do contraste que provocavam em comparação com alguns agrupamentos, como os dos chefes, que apresentavam condições mais vantajosas em termos de posse de bens manufaturados. Essa informação poderia indicar certa tendência xikrin à conservação de objetos, porém o próprio pesquisador justifica o fato como sendo resultado da

¹⁴¹ A Terra Indígena Trincadeira-Bacajá foi homologada em 1996 por meio do decreto s/n - 04/10/1996. Informação retirada de: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3609>. Acesso em: 22 out. 2018.

dependência gerada por esses itens, que eles não tinham como fabricar, para a produção e reprodução de seus modos de vida, somados à não garantia do seu fluxo contínuo. A manutenção não seria, portanto, fruto de uma vontade conservacionista dos indígenas, embora o antropólogo não tenha exposto exatamente nesses termos.

Cesar Gordon (2006), em período posterior e para uma Terra Indígena diferente, analisou os objetos dos brancos que atravessam a vida dos Xikrin do Cateté. O antropólogo relata que, em campo, não resistiu às observações sobre as relações que os indígenas estabeleciam com as mercadorias dos *kubẽ*, que lhe provocaram questionamentos instigantes. As questões desenvolvidas por Gordon foram no sentido de entender o que motivava os Xikrin a desejarem os objetos dos brancos, quais os seus significados e o que esses objetos faziam no sistema de circulação de valores xikrin (Gordon, 2006, p. 38). Para tanto, estando no Cateté, ele colocou as mercadorias na perspectiva do consumo indígena, os seus usos, transmissão e circulação em rituais e no cotidiano, entre outras paragens que os objetos dos brancos o levaram a pensar. Fez isso a partir do diálogo de seus materiais etnográficos com o que ele chama de modelos descritivos-conceituais desenvolvidos para a Amazônia indígena, sobretudo no que ficou conhecido como perspectivismo ameríndio (Gordon, 2006, p. 83). Logo, essa forma de pensar, que abrange diversos povos indígenas amazônicos, serve de baliza para as análises empreendidas em sua obra.

Ao acionar o debate desenvolvido por esse trabalho, que apresenta reflexões e dados de campo esclarecedores sobre um povo tão próximo dos Xikrin do Bacajá, com quem guardam relações de parentesco, pretendo mirar somente o aspecto ligado ao curto destino dos objetos, não discutido com minúcia por Gordon (2006). Em um cenário mais extremo do que a TITB, por conta da avalanche de mercadorias que atravessa as vidas das pessoas, os Xikrin do Cateté deixam mais evidente as suas necessidades e escolhas por não preservarem os objetos dos *kubẽ*. Isso aparece na descrição da velocidade com que as mercadorias de uso cotidiano se perdem, circulam (“mudam de dono”) e se deterioram, gerando movimentos constantes de criação de meios e artifícios para repor e ampliar a posse de objetos:

Claro que muitas pessoas têm o cuidado de conservar alguns objetos. Mas, normalmente, a possibilidade de eles circularem, sobretudo entre parentes e co-residentes e afins (mas não apenas), e, eventualmente, perderem-se ou estragarem-se é muito alta. Sob a ótica ‘burguesa’, digamos assim – da qual desponta uma clara preocupação *conservativa* em relação aos bens industrializados, que devem ser preservados, bem como cuidados, ter alta

durabilidade, etc. –, a velocidade com que os objetos de uso cotidiano se perdem entre os Xikrin, de maneira geral, é espantosa. (Gordon, 2006, p.305)

A interpretação do antropólogo para a falta de cuidado xikrin com a conservação de grande parte dos objetos é de que eles servem para a fabricação de pessoas e coletivos, devendo, assim, circular entre os parentes. Os objetos entram numa lógica de circulação de alimentos, que são diariamente trocados, dados como presentes, atuando na produção de parentesco, com a exigência de reposição constante e de garantia de quantidade e variedade para tanto. Não é a única forma de consumo dessas mercadorias, como bem descreve Gordon (2006, p. 301), que nota um consumo voltado para a produção ritual e, outro, para a promoção de diferenças nas relações internas, o consumo feito por lideranças. Mas é na manutenção de laços de parentesco que ele destaca a forma como as mercadorias são rapidamente consumidas, como “comida”. Esse tipo de consumo visa à produção de beleza e de identidade (Gordon, 2006, p.306), o que garantiria a coesão entre as pessoas.

No Bacajá, a intensidade da presença de objetos não me parece ser comparada com a que existe no Cateté, pelo menos não nos últimos anos, quando comecei a frequentar as aldeias. Pelos relatos de Fisher (2000), a inconstância da chegada de mercadorias é uma recorrência na história xikrin pós-contato. Porém, elas estão lá, mais do que isso, a vontade xikrin é que elas estejam cada vez em maior volume, como destaca Gordon (2006) para os Xikrin do Cateté. Não tenho como apresentar nenhum dado que se aproxime do levantamento feito por Fisher (2000), mas, estando dentro de uma casa xikrin, é possível verificar que alguns itens ganham uma preocupação pela conservação, ao serem guardados de maneira a inibir o acesso de outras pessoas. Esses artifícios são concretizados em malas de viagens, cômodos que são trancados com chaves e cadeados¹⁴², ou, em um modo dos mais antigos, usando os apertados espaços entre as palhas que cobrem o teto das cozinhas das casas para esconder o que se quer afastar dos olhares mais indiscretos. Uma atenção especial é concedida às armas de fogo usadas para as caçadas, que não devem ser manipuladas por qualquer um, e aos adornos e objetos de uso ritual. Maracás, bordunas, arcos e flechas e adornos de miçanga são objetos que se guardam com cuidado. Mas os mais bem guardados talvez sejam os adornos de penas ou as próprias penas soltas, armazenadas para futuras produções. A importância desses

¹⁴² Fisher (2000, p. 102) observa o mesmo na casa da liderança da aldeia, mas hoje esta prática se estende para praticamente todas elas, ainda mais agora que, na grande maioria das aldeias, as casas são de alvenaria. Lea (1986, p.73) descreve o mesmo hábito e preocupação para os Mëtyktire.

elementos para os rituais xikrin foi valorosamente discutida por Giannini (1991). De resto, tudo é bem parecido com a descrição de Gordon (2006).

Para estender um pouco mais a presença desses objetos confeccionados pelos Xikrin e para trazê-los para o campo de debate levantado aqui, lembro, como notou Turner (2009), que, embora eles sejam guardados com mais atenção e cuidado, não passa despercebida, aos olhos dos indígenas, a necessidade de sua desintegração. Até mesmo os adornos que formam o *kukradjà* de uma pessoa, adquiridos por meio de transmissão, não são preservados com a morte de seu dono. O que se transmite é o direito de fazer o objeto e os conhecimentos de como se faz, não o objeto em si, que é enterrado com a pessoa e acaba-se com ela (Turner, 1966, p.381-403 e 2009, p.152; Lea, 1986, p.75; Gordon, 2011, p. 208). Dessa maneira, mesmo os objetos de uso ritual, aos quais os Xikrin dispõem cuidados com sua conservação, não têm uma duração que ultrapasse a vida de uma pessoa. Apesar de poderem ter longa duração, têm um fim certo e determinado, o qual não coincide, necessariamente, com o de seu esgotamento material, mas se fundamenta na extinção da vida de seu dono, que, por sua vez, subtrai a sua própria condição de existência. Eles vão se acabar no mesmo lugar em que se acaba a parte física de uma pessoa, nos cemitérios, ao seu lado.

Existe um aspecto ainda pouco explorado nos estudos sobre os Mëbêngôkre que diz respeito ao vínculo criado entre uma pessoa e os objetos de uso pessoal. Não se sabe muito bem como e por que isso ocorre, mas, novamente, citando Turner (2009, p.152), esse vínculo é facilmente percebido quando a pessoa morre e seus objetos, de uso ritual ou cotidiano, ordenam caminhos para o *karõ* (parte da pessoa que sobrevive à morte) retornar para o mundo dos vivos, por isso, precisam ser destruídos, enterrados ou deixados ao lado do túmulo. Se guardados por alguém, podem instigar o contato com o morto, correndo o risco do seu novo portador ir parar no mesmo lugar que o antigo dono do objeto, na aldeia dos mortos. Lea (1986, p.75) cita um evento da morte de uma criança que teve as roupas e miçangas enterradas juntas com o corpo. Além disso, diversos objetos do pai e da mãe foram apropriados por pessoas de outras casas, porque a manipulação deles poderia provocar tristeza ao trazer lembranças do morto, mostrando que, mesmo objetos que não pertencem à pessoa, mas que compuseram a sua vida, podem ser desapropriados de seus parentes para evitar uma sequência de mortes.

É preciso mencionar, entretanto, que algumas exceções estão sendo feitas no que toca aos objetos dos *kubẽ*. Um dos motivos pode ser o fato serem custosos e fundamentais para as tarefas das pessoas, como as espingardas, por exemplo (Lea, 1986; Turner, 2009).

Contudo, deve haver tantos outros motivos para essas concessões que até agora não se sabe. Por conversas que ouvi de não indígenas que trabalham em aldeias kayapó, outros objetos dos *kubẽ* começam a ser distribuídos entre as casas, após a morte de seu dono, e alguns também são apossados pelos *kubẽ* que passam temporadas nas aldeias trabalhando. Para compreender qual o alcance dessas exceções, é necessário uma investigação mais atenta ao tema, no intuito de indicar possíveis caminhos e destinos dos pertences que sobrevivem à morte de seus donos, levando em conta as relações de parentesco e as qualidades dos objetos. Como já disse, nunca presenciei um enterro na aldeia e as imagens que tenho são de tudo aquilo que fica depositado nos cemitérios, não as possíveis redistribuições de coisas da pessoa que morreu ou das coisas de seus parentes diretos.

Da parte de quem passou a habitar a aldeia dos mortos, os Xikrin me explicaram que o *karõ* precisa de seus objetos para continuar a sua existência nesse lugar, que é igual ao dos vivos, onde se faz tudo da mesma maneira (Giannini, 1991, p.144). Os homens sempre mencionavam que ouviam tiros de espingardas e latidos de cachorros, sinais de caçadas, vindos do lado do morro onde eles identificam como sendo esse espaço, sempre localizado abaixo de um relevo. Também ouvi comentários sobre sonhos em que o *karõ* de um parente veio pedir comida e roupas, que deveriam ser levadas ao cemitério para atender suas vontades. Necessitar desses objetos na aldeia dos mortos é algo intrigante, porque o *karõ* não precisa do corpo físico para continuar existindo; no entanto, precisa de outras materialidades, como as mercadorias dos *kubẽ*, para fazer suas atividades. Os *mẽkarõ* (coletivo de *karõ*) não reclamam apenas os objetos que tinham enquanto estavam vivos, algumas vezes, é necessário arrumar-lhes materiais novos, como o exemplo do sonho revela. Lea (1986, p. 75) compartilha a explicação de um pajé Mẽtyktire, segundo o qual os mortos kayapó pegam armas, machados e miçangas dos mortos *kubẽ*, o que também sugere que nessa aldeia eles têm de renovar os objetos. Esse caso, contudo, replica o jeito como os vivos fazem com os *kubẽ* (no sentido ampliado): roubam-lhes objetos. Já o outro caso traz implicações sobre as relações de parentesco, pois o *karõ* procura as pessoas para pedir-lhes coisas, como assim procediam quando vivos, com uma relevante diferença, como alerta Fisher (1991, p.312): nessas relações não há trocas, os mortos somente tomam dos que estão vivos.

O contato entre vivos e mortos não é, porém, impulsionado somente por uma necessidade de ter objetos junto de si. Os *mẽkarõ* dos mortos sempre voltam para rápidas visitas aos vivos, por várias motivações, assim como os *mẽkarõ* dos vivos podem, em sonhos ou sendo um *wayanga* (pajé), visitar a aldeia dos mortos. O trânsito é dos dois

lados e a justificativa é constantemente embasada pela saudade, o inquietante sentimento que atinge a todos que se afastaram de seus parentes, vivos ou mortos. Os *mēkarō* nunca ficam ausentes das festas, momento em que ocupam as casas para ver os parentes cantar e dançar (Fisher, 1991; Cohn, 2005a; Mantovanelli, 2016b; Tselouiko, 2018a). Há, parece-me, um consentimento geral para a presença deles nessas ocasiões, o que não inibe a série de cuidados tomados para que a saudade, exacerbada pelas lembranças provocadas durante as festas (Fisher, 1991, p.99), não os conduza até a morada dos mortos, estando tão vulneráveis.

Os modos como os Xikrin se desfazem de materialidades, para além do momento da morte de uma pessoa, responde a certas regras, não podendo ser feito aleatoriamente. Fabíola Silva (2000, p. 156), em suas investigações sobre a produção de cestaria dos Xikrin do Cateté, inclui observações sobre os modos como esses artefatos são descartados. Tendo como referência estudos anteriores que explicaram o arranjo espacial de aldeias *mēbêngôkre* formado por círculos concêntricos, a autora reconhece o fragmento circular que se encontra entre a cozinha das casas, localizada logo atrás delas (*kikré burum*), e a mata, local de descarte de materiais. É também onde os restos de animais não são consumidos, como os cascos de jabutis, são deixados. Verswijver (1992, p.40) descreve que, entre os *Mēkrāgnōti*, a área que fica na parte de trás das casas (*kikrebu-rūm*) é um tanto bagunçada por conta do lixo que nela se acumula, fazendo com que atividades como a pintura corporal de mulheres ou mesmo o preparo de comidas, que os indígenas explicam que devem ocorrer nesse local, tenham de ser realizadas, muitas vezes, na frente das casas. Um pouco mais afastada, a porção da aldeia é nomeada *atukmà*, também mantida limpa do mato alto, e é nela que, simbolicamente, cabem os mortos, pois é onde se localizam os cemitérios. É também aí que os Xikrin do Bacajá¹⁴³ colocam a escola e a farmácia.

Tal como Verswijver (1992), que percebeu a parte logo atrás das casas como o local da bagunça na aldeia, vi as coisas velhas dos *kubē* serem depositadas nos fundos das habitações. É nos espaços entre as casas e as cozinhas, ou logo atrás delas, que os objetos que perderam utilidade se acumulam. É de lá que eles partem, pelas mãos das crianças, e podem ganhar outros espaços das aldeias, mas, pelas minhas observações, eles continuam, predominantemente, nesse fragmento espacial, se se toma como referência a

¹⁴³ Fabíola Silva (2000) não comenta sobre a presença ou não da escola e da farmácia dos Xikrin do Cateté nestes espaços, mas achei pertinente mencionar que na TI Trincheira Bacajá é neste mesmo local, onde se encontram os mortos, que os serviços são escolhidos pelos Xikrin para serem instalados.

imagem de organização das aldeias em círculos concêntricos. O descarte, que no dia a dia ocorre com bastante desenvoltura e mostra-se descuidado para os olhares de quem se acostumou a reservar um recipiente para o lixo, não pode ser realizado com tanto desleixo, pois, ao que me parece, é nesse local que eles devem ficar, não em qualquer outra parte da aldeia.

Ao procurar criar uma imagem do lugar destinado ao que é jogado fora pelos Xikrin, aproveito a oportunidade para fazer uma rápida alusão ao debate sobre espacialidades mēbêngôkre no que tange os trabalhos com os Xikrin. Fisher (1991) e Tselouiko (2018a) desenvolveram esse tema e concordaram com o que já havia sido elaborado para os Kayapó sobre a existência de uma organização espacial disposta em círculos concêntricos. As nomenclaturas usadas pelos Kayapó e pelos Xikrin também parecem ser iguais, guardando tão somente algumas pequenas variações. Para além dos nomes, nem tudo é compartilhado nesses trabalhos. Há, em diversos textos, incluindo o de Fisher (1991), certo consenso em indicar uma gradação do espaço, reconhecendo o centro como o mais social, em contraste com o mato, que seria associal. Essas interpretações, no geral, colocaram os homens no meio do pátio da aldeia e no ápice do que haveria de mais social, portanto, do que seria mais significativo e relevante para os Mēbêngôkre.

Esse longo debate que se refere aos significados da composição espacial das aldeias mēbêngôkre foi questionado por Lea (1986), ao deslocar o olhar para as casas e mostrar como elas orientam a vida desses povos, incluindo os rituais que acontecem no centro da aldeia. Recentemente, as pesquisas de Tselouiko (2018a) apresentaram novos suportes para questionamentos. O que é elucidado, a partir de seus dados etnográficos, é que os círculos concêntricos não comportam os adjetivos social e associal de maneira fixa, podendo haver variação nas definições do que é reconhecido como social ou associal em todos os espaços. É a ação empreendida entre os humanos o que confere a socialização do local – a classificação é usada inclusive para o mato, por exemplo. Mais do que os adjetivos empregados a porções do território, Tselouiko (2018a) investiga a presença de alteridades e as formas como os Xikrin se relacionam com elas em diversos contextos sociais e espaciais.

Tendo como referência as últimas investidas reflexivas sobre a espacialidade aldeã xikrin, reforço que as nomenclaturas expostas aqui, designações dos próprios Mēbêngôkre, são utilizadas para fornecer ao leitor uma visão do ambiente de descarte de mercadorias dos *kubẽ* e de restos de comida, ou de objetos velhos, não para replicar os

qualificativos atribuídos a cada um deles em diferentes momentos nos anos de produção de pesquisas com os Mëbêngôkre. Entendo que as reflexões de Tselouiko (2018a) são esclarecedoras para muitas das indagações e dúvidas que envolvem o assunto e apresentam aportes significativos para o debate. Olhar para o espaço exige olhar para contextos relacionais, que estão longe de ser estanques.

* * *

Volto para a ação xikrin de anular as coisas materiais. Além da imperatividade de destruir¹⁴⁴ os objetos, ou de desobjetificá-los, de se se ter espaços adequados para tal ação, os Xikrin se atentam também para o jeito de executar tal prática. Há momentos específicos da vida que exigem mais atenção para essa tarefa. Bekatenti me contou que, *quando uma mulher está grávida, o casal não pode ficar espalhando as coisas por aí, tem que juntar tudo perto de uma árvore. Se não faz isso, quando a criança nasce ela fica chorando*. Pelo comentário, o desprendimento de coisas velhas, ou que não interessam mais, faz parte do conjunto de comportamentos que um casal deve seguir para que os filhos nasçam e cresçam saudáveis, somados a outras tantas restrições a que obedecem devido ao processo de fabricação de uma nova pessoa.

Os remédios do mato também motivaram conversas que trouxeram à tona o assunto de se desfazer de presenças materiais. Tàkàk Jakare, ao mostrar o remédio que havia preparado para a forte dor de cabeça que a sua mulher sentia há dias, disse que ele não podia ser manipulado e armazenado de qualquer maneira, correndo o risco de ter os efeitos de cura cortados¹⁴⁵. Assim, era preciso guardá-lo dentro de um local fechado, tampado, porque, se ficasse aberto, um pajé poderia colocar outro remédio no lugar e sua mulher não ficaria boa. Contudo, a manipulação correta não terminava aí. Ele continuou esclarecendo que era preciso atenção no momento de se desfazer do que sobrasse do remédio: *Não pode jogar de qualquer jeito, tem que aproximar o pote do chão e despejar devagar, porque senão o remédio não cura*. Essa tinha sido a maneira como um pajé do Xikrin do Cateté havia lhe ensinado a proceder. Assim, o remédio, mesmo depois de ser

¹⁴⁴ Destruir é entendido neste contexto como deixar de ser usado pelas pessoas: porque os objetos que são colocados nos cemitérios não se acabam, ou demoram muito a se acabar, mas têm sua utilização e circulação impossibilitadas.

¹⁴⁵ O remédio consistia em uma raiz ralada e depositada em um recipiente (pote plástico) com água e deveria ser usado no local da dor para penetrar na pele. Infelizmente não tenho o nome da tal raiz usada para a sua produção.

usado, continua atuando no corpo da pessoa, como se uma espécie de vínculo fosse criado entre o doente e as substâncias que promovem melhora, ainda que não tenha atingido seu corpo. Além disso, vê-se que o ato de jogar fora um remédio pode trazer implicações para o processo de cura, se feito de maneira incorreta, atrapalha os benefícios.

Esses dois exemplos sobre regras de conduta para se desprender de coisas materiais, sejam remédios do mato, sejam objetos no geral, servem para expor um pouco sobre as exigências dessas ações dentro de um entendimento xikrin. Nada disso pode ser feito de qualquer jeito. No entanto, as coisas que permeiam o mundo dessas pessoas não são vistas como iguais, e diversos trabalhos sobre os Mëbêngôkre mostram isso. Um remédio do mato ao ser descartado impõe preocupações e requer orientação especializada. A mesma precaução, provavelmente, não vale quando a ação é aplicada a um paneiro velho, para as cascas de mandioca ou as palhas e os sabugos de milho ou, ainda, para uma roupa desgastada ou um celular que não funciona mais. Outros descartes, como os que envolvem as partes da caça, aquilo que não se come, também exigem cuidado redobrado pelos riscos ligados ao contato inapropriado, principalmente com o sangue do animal. Seria possível continuar listando tantos objetos quanto os que existem, uns exigindo mais prudência na ação do que outros.

As relações que essas coisas articulam entre os Xikrin não são as mesmas e, muitas vezes, passam por diferentes alteridades e modos de objetificação. A nossa concepção de descarte, associada ao o ato de desfazer de coisas que perderam a serventia, não se ajusta integralmente para todas as situações dos Xikrin; apesar de usar essa palavra, a ideia de Turner (2009) me parece mais adequada para o caso. O ato de jogar fora deve ser entendido como desmaterialização, ou desobjetificação, nos termos do próprio autor. O descarte, é, na verdade, uma maneira de expressar situações em que os Xikrin colocam um fim em existências materiais, desfazendo as relações que estabeleceram com os objetos ou que podem vir a estabelecer caso não sejam descartados, não é simplesmente a ação de se livrar de algo que não interessa ou não serve mais. Em alguns casos, a intenção pode ser essa mesma, desfazer-se do que perdeu a utilidade. O descarte, por vezes, não torna os objetos invisíveis aos olhos porque se desintegraram, tiveram a sua forma aniquilada por completo ou foram levados para longe. O que eles perdem é a capacidade de acionar relações, de gerar efeitos nas vidas das pessoas, por isso, passam a ser ignorados, servindo, no máximo, para brincadeiras de crianças, quando não lhes trazem perigos. Nesse caso, os objetos continuam operando relações, claro, a partir de

uma resignificação de seu uso pelas crianças, que tampouco se preocupam em preservá-los por muito tempo.

O fato de os objetos mobilizarem relações específicas, cada um de seu jeito, produz vínculos específicos com e entre pessoas, e isso pode ser melhor entendido quando se observam os modos como são produzidos, trocados, presenteados ou comprados e consumidos, sem esquecer dos modos como são jogados fora. Sem ter a intenção de me debruçar sobre toda uma variedade material que compõe a vida xikrin, pois o assunto foge do alcance de meus dados e conhecimentos, remeto a uma passagem de Fabíola Silva e Cesar Gordon (2011, p. 21) para ilustrar um pouco mais as possibilidades concedidas pelos Xikrin aos objetos produzidos pelos próprios indígenas. Os pesquisadores sugerem que, em alguma medida, essas coisas se misturam aos corpos de pessoas: “[...] os objetos, uma vez que são o resultado concreto de encadeamentos longos e complexos de relações sociais, jamais são ‘puros objetos’, coisas objetificadas, posto que carregam e encarnam subjetividades diversas, e estas podem sempre ser verificadas, e se manifestar, desde que desejemos”.

Acrescentando interpretações ao debate, verifica-se que os objetos, além de objetificarem relações, encarnam subjetividades diversas. Com isso, a complexidade da presença material alarga o assunto ao invocar muitas perguntas ainda sem respostas. Como Santos-Granero (2009) sugeriu na introdução de um livro que trata desse tema, os objetos, diversamente do que se imaginava durante um tempo, figuram como proeminentes nas cosmologias amazônicas, e os Xikrin não divergem nesse quesito. Como a proposta desta seção é construir comparações entre os grafismos dos *kubẽ* e as suas mercadorias, uma pergunta que poderia ser formulada é: os objetos levados pelos estrangeiros também são permeados por relações sociais? Misturam-se aos corpos xikrin? Criam novas relações? E os grafismos dos *kubẽ*? São eles objetificações de relações?

Pelas reflexões de Gordon (2006), as mercadorias agem na produção de relações sociais que já existem, pois os objetos entram no sistema tradicional de circulação de bens e riquezas, mas eles não parecem conter relações em si, como é o caso dos objetos fabricados ou manipulados pelos Xikrin. E nas relações com os *kubẽ*, como atuam as mercadorias? Apenas como coisas a serem predadas? Por isso, talvez escapem mais facilmente dos enlaces de seus donos e resistam a sua morte, envolvendo-se em novas relações? São questões em aberto. Aqui, ao propor uma investigação sobre escritos e nomes pessoais escritos em papéis, um pouco disso poderá ser discutido, de forma gradual e parcial, no que resta de texto.

Evocando a ideia de desintegração de materialidades e juntando com a presença de mercadorias em suas relações, mais considerações podem ser feitas. A relevância com que os bens materiais provenientes dos *kubẽ* vêm assumindo entre os Xikrin apresenta uma nova questão para a vida deles, para além de tudo o que produzem, como discutido por Gordon (2006), que é o fato de terem de lidar com objetos que não se deterioram, mesmo quando perdem a funcionalidade. Ao contrário de objetos fabricados pelos Xikrin, que podem ter o seu fim provocado antes de seu esgotamento material, muitos desses objetos estrangeiros não são consumidos até sua exaustão e deixam resíduos, rastros, materialidades, tudo aquilo que nós bem conhecemos como lixo. Durante a vida, uma pessoa consome muitas formas que não se desintegram em um tempo menor do que centenas e até milhares de anos.

As coisas dos brancos adquiridas nas cidades levam muito lixo para as aldeias, como as embalagens plásticas de comidas, garrafas pets, latas, caixas de papel. Objetos como pratos, talheres, copos, panelas e outras vasilhas utilizadas no dia a dia para o preparo e consumo de refeições. Sem contar os objetos eletrônicos, como telefones celulares, televisores, freezers, notebooks, que se quebram ou estragam e perdem a utilidade, virando lixo. Também há as pilhas, lanternas, roupas velhas, chinelos, em suma, tudo o que é possível comprar no comércio próximo às aldeias. O universo de materiais não consumidos até seu esgotamento físico é virtualmente infinito em nosso meio, e isso chega às aldeias em larga escala. Esses objetos descartados são comumente vistos nas mãos de crianças, como já expliquei, pois, após serem inutilizados, transformam-se em brinquedos que são carregados de um lado para outro da aldeia. Contudo, a concentração dessas futuras quinquilharias infantis costuma ser atrás das casas de seus donos.

O problema da persistência concreta dos objetos desenvolvidos pelos *kubẽ* também pode ser observado nas aldeias cujas casas são construídas com materiais impassíveis às intempéries, como tijolos e telhas de zinco. Como eles são descartados entre pessoas que têm o deslocamento como um modo de viver? Lembro de ter visitado o lugar de uma antiga aldeia kayapó, no rio Xingu, onde era possível dimensionar o seu tamanho e a localização do círculo das casas pela diferença da vegetação que modulava o local. Era o sinal, para quem observava de certa distância, de que ali havia existido uma aldeia. Tudo estava crescendo novamente e, a não ser por alguns detalhes na própria composição da natureza, o mato parecia se recompor sem grandes esforços ou impactos. Havia, porém, uma inadequação no cenário: a presença da construção de um banheiro de alvenaria, logo atrás do que tinha sido o círculo das casas. Difícil saber se era o único

banheiro da aldeia ou se todos os demais tiveram seus materiais reaproveitados ou destruídos de maneira a desaparecer, sendo levados para outros lugares. Ao me aproximar da construção, vi que o banheiro era todo azulejado e continha peças que lembravam as casas da minha infância, corroborando, assim como a vegetação, a distância temporal das vivências lá compartilhadas. A cena – para mim, desconcertante, por bagunçar as lembranças de tempos e espaços – revela as mudanças que as materialidades dos *kubẽ*, que não se desmaterializam tão fácil e rapidamente, podem provocar no mundo indígena. No caso, a obra de engenharia dos não indígenas restava como uma singularidade no ambiente que um dia serviu como plano de morada daquelas pessoas.

Claro, os novos contextos podem ser oportunidades para ressignificações. Turner (2009, p.154) relata uma espirituosa solução encontrada para essas casas que não se acabam, quando é preciso desintegrá-las sem que haja mudança de localidade, por exemplo, quando seu dono morre. A alteração não é no entendimento de que não é mais preciso agir para afastar o *karõ* da pessoa que morreu, motivação para se desfazer de uma construção desse tipo, mas na forma como se faz para afastá-lo de lá. Turner (2009) conta que os Kayapó descobriram que afastariam o *karõ* do morto se borrifassem pela casa o desinfetante que os missionários evangélicos levavam à aldeia, do mesmo modo que afastava o cheiro da latrina dos *kubẽ*.

A casa, para além de sua estrutura física e dos recentes inconvenientes que pode gerar para a ação de desmanchar relações e criar outras (se considerada como um objeto), é, provavelmente, o local onde melhor se pode observar os jeitos como muito das desmaterializações acontecem. É nela que as coisas das pessoas são guardadas, é onde se concentram, onde são consumidas, geralmente, de onde partem para o descarte. Se essa afirmação não serve para todas as coisas, deve, ao menos, contemplar uma boa parte delas. No entanto, quero salientar que a escola também acaba sendo um local privilegiado para esse tipo de observação, ainda mais para os propósitos deste texto, uma vez que nela cabem, em especial, os objetos da alteridade *kubẽ*.

O descarte dos papéis escritos pelas crianças na escola também parece ter um jeito correto, mas que não corresponde – quase desnecessário dizer – ao que nós consideramos como o mais adequado. A começar pelos critérios utilizados pelas crianças para se desfazer de suas atividades. Durante as aulas, elas recorrem diversas vezes aos professores para mostrar o exercício e perguntar sobre o que foi feito: saber se estão conseguindo produzir os grafismos dos *kubẽ* (aqui cabem, além das letras, os desenhos figurativos que são comuns nas aulas, tanto para que os estudantes façam suas formas

quanto para que pintem algo que já foi desenhado) e, ao mesmo tempo, ter a validação dos donos desses conhecimentos não é insignificante na situação. Após a confirmação, que pode ser positiva ou negativa, os estudantes começam o movimento de se desvincularem de suas produções. Eles vão jogando fora os papéis onde fizeram os grafismos, que, antes, costumam ser amassados ou rasgados. Ao serem descartados durante as aulas, eles acabam forrando o chão das salas, enchendo os cestos de lixo ou atravessando as janelas para parar do lado de fora da escola.

É comum também que os papéis que não foram dispensados durante as aulas sejam deixados no entorno da escola, antes de os estudantes atingirem suas casas. Isso cria uma imagem muito peculiar da escola e de sua vizinhança, que, do jeito xikrin, deve ser composta de papéis. Papéis que foram usados pelas crianças para treinar os grafismos dos *kubê*, que receberam marcas da forma como ensinado pela alteridade por meio da manipulação de seus materiais. Como as paredes das escolas recebem os nomes pessoais das crianças que as frequentam, os grafismos dos *kubê* lhes dão forma não apenas por meio dos papéis deixados pelos estudantes antes de retornarem para suas casas, mas também com a inserção deles na própria estrutura física.



Escola da aldeia Mrôtidjãm, 2011. No período da aula da tarde, frequentado pelas turmas do 3º e 5º anos, ocupando salas separadas, as crianças menores arranjam artifícios para espiar o interior da escola. Os papéis estão no chão, do lado de fora, lançados durante as atividades. Fonte: arquivo pessoal.

Portanto, o lugar de descarte dos escritos é o interior da própria escola ou seus arredores, logo, ao lado da construção. Essas ações, além de provocarem comentários

ríspidos dos professores não indígenas, exige deles empenho para manter o espaço limpo, o que significa sumir com os papéis que são levados para as aldeias por eles mesmos. Assim sendo, a escola é o começo e o fim dos papéis que portam grafias alheias feitas pelas crianças. Essa descrição, vale dizer, envolve atividades que são feitas em folhas soltas, no período em que fiz minha pesquisa, muito utilizadas pelos professores não indígenas, que gostavam de pedir para que os estudantes desenhassem por si mesmos ou pintassem desenhos rodados no mimeógrafo. As atividades feitas nos cadernos não eram descartadas imediatamente, mas não era incomum situações em que os estudantes perdiam o material, sendo necessário a entrega de um novo caderno a eles. Acima de tudo, o certo é que não era necessário guardar o que estava sendo produzido.

Não são apenas os papéis manipulados pelas crianças que ficam no espaço escolar que recebem esse destino, mas também aqueles que são feitos pelos *kubẽ* e entregues aos Xikrin, caso não sejam eliminados de imediato. Mais uma vez, como consequência da implantação da Usina Hidrelétrica Belo Monte, aumentou-se a quantidade de papel que começou a chegar as aldeias, levados não apenas pela escola. O que antes era prerrogativa escolar e dos missionários passou a ser distribuído por outros tipos de *kubẽ*. Eles chegam como estudos sobre a terra e o rio em que moram os Xikrin, mapas que destacam os lugares onde ficam as riquezas de suas terras (do ponto de vista dos *kubẽ*), atas de reuniões, projetos, materiais de estudo para cursos, entre outros documentos. No meu último período em campo, observei que alguns homens, principalmente as lideranças, começaram a guardar em suas casas alguns desses documentos, considerados importantes nas cobranças feitas aos *kubẽ*. Infelizmente, não sei de que forma estão sendo guardados. Mas isso é mais um indicativo da mudança de percepção xikrin sobre a função dos papéis e dos escritos na relação com os brancos. Esse movimento, entretanto, ainda é incipiente, de acordo com minhas últimas observações, e a resistência xikrin a tais objetos remonta há décadas de contatos com missionários que, como registrou Fisher (1991), insistiam na entrega de panfletos bíblicos.

Entre os papéis escolares que não são descartados tão rapidamente pelos estudantes, estão os livros didáticos¹⁴⁶, que os professores não indígenas costumam prezar pelo armazenamento longe das mãos das crianças, trancando-os em cômodos, como os

¹⁴⁶ Como comentei anteriormente, a maioria dos livros didáticos que existem nas escolas xikrin são enviados pela SEMED de Altamira e correspondem aos materiais usados pelas escolas da cidade, havendo também alguns “livros específicos”, elaborados no âmbito do programa Escola Ativa do governo federal e destinados à educação do campo.

Xikrin fazem com seus objetos de valor, e alguns dos documentos listados acima, armazenados ali pelos próprios Xikrin, que reconhecem na escola o local ideal para depositá-los. Nos dois casos, as produções são feitas pelos *kubẽ*. Para melhor visualizar o cenário, é preciso esclarecer que a maioria das escolas xikrin são de madeira ou de palha, sempre com telhados incompletos. Assim, as águas das chuvas de inverno costumam, em geral, dividir os espaços da escola com os materiais didáticos e documentos, dificultando a preservação deles, o que faz com que não tenham longa duração.

Voltando às produções de grafismos dos *kubẽ* feitas pelos Xikrin, os materiais escolares, como os cadernos, lápis e borracha, podem, se autorizado pelos professores, ser levados e guardados em casas. Nas situações em que acompanhei atividades escolares nas aldeias xikrin, os professores tinham a prática de manter nas escolas os materiais das turmas mais novas, mas deixavam que os mais velhos, ou seja, alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, levassem-nos para casa. A justificativa era de que os menores estragavam todo o material e não havia excedentes para fazer a reposição. Contudo, alguns desses objetos despertam o desejo das crianças xikrin de tê-los perto de si, em outros lugares que não a escola. Assim, canetinhas, lápis de cor, giz de cera e giz de lousa se diferenciam dos papéis, no sentido de serem deslocados para as casas pelos estudantes, mesmo sem a concordância dos professores. Eles são ferramentas importantes para as crianças, pois permitem que seus nomes apareçam em outros suportes que não os indicados durante as aulas. É principalmente por meio desses instrumentos que outros espaços da aldeia ganham as letras dos *kubẽ*, e eles são adquiridos pelas crianças sobretudo na escola. Não soube de nenhum Xikrin que os tenha comprado, a não ser o caso daqueles poucos indígenas que estudam na cidade e, por esse motivo, passam pouco tempo nas aldeias.

Assim sendo, são as produções diárias das atividades dos estudantes, realizadas em folhas soltas, que são descartadas. São as folhas que ganharam os grafismos dos *kubẽ* que são jogadas fora, deixadas para trás pelos estudantes ao saírem do local em que vão aprender sobre eles. Com essas descrições, é permitido sugerir que, tal como as coisas xikrin e as mercadorias dos *kubẽ*, o descarte dos papéis que recebem grafismos estrangeiros também segue certas regras. Eles pouco circulam pela aldeia, a não ser pelo fato de os estudantes mais velhos levarem seus materiais para as casas, pela presença de bíblias dadas pelos missionários a poucos jovens e pelos documentos de reuniões que começam a ser guardados por lideranças ou outros homens que assumiram alguma

representação em organizações dos *kubě*, como conselhos de saúde ou os cargos de professores das escolas. Supostamente, estes últimos começam a ser guardados com mais atenção; já os demais não recebem o zelo esperado pelos que lhes entregam os papéis. Lembro de ver crianças pequenas brincando de arrastar o livro do Novo Testamento no chão do *ngà* durante um culto, sem sofrer a menor repreensão.

Se, como Bekatenti explicou, existe lugar e jeito corretos para se desprender de objetos em determinadas fases da vida, ou, como Tàkàk Jakare mostrou, há implicações no ato de jogar fora os remédios produzidos por eles, não podendo ser realizado de modo displicente, os papéis, da forma que são descartados pelas crianças, também indicam a necessidade de afastamento adequado de seus corpos. As crianças, ao fazerem os grafismos, não devem conservá-los por muito tempo, deixando-os na escola, com os *kubě*, de preferência, amassados e rasgados. Em algumas atividades, são os professores a recolher os papéis para colocá-los como enfeites na sala de aula. Com essas ações, os Xikrin circunscrevem o local desses papéis e dos grafismos em suas aldeias. É ali que são aprendidos, produzidos e largados, objetificados e desobjetificados. Os papéis, ao serem deixados na escola pelas crianças, indicam que perderam a capacidade de gerar efeitos na vida delas, por isso, não precisam continuar em seu meio. Eles geram efeitos nas relações que elas estabelecem com os professores que lhes ensinam os grafismos dos *kubě*. O ato de mostrar as atividades, feito pelos estudantes durante as aulas, é um jeito de comprovar a habilidade deles ou de corrigi-los quando é o caso. Após exibir os progressos do conhecimento, pode-se desvencilhar do que não serve mais ou não deve ser mantido muito próximo, por muito tempo.

No entanto, a circulação dos escritos, é preciso ressaltar, chega entre as casas na aldeia, mas não de qualquer jeito. É como materialização de nomes pessoais e, também, de desenhos figurativos, compondo corpos e espaços, que eles ganham movimento para além da escola. Os suportes eleitos para mobilizar relações entre os Xikrin não parece ter a prevalência dos papéis, algo que nós utilizamos com mais regularidade para imprimir marcas. É por meio de peles e das estruturas de casas e escolas, ou até mesmo do *ngà* ou de outras construções que permitem a inscrição de marcas, que as crianças e jovens apropriam-se, sem interferência dos *kubě*, dos grafismos estrangeiros. Isso não parece valer para qualquer forma de escrito, uma importante seleção xikrin ocorre aqui.

Há, porém, uma situação em que o escrito não é descartado, por uma impossibilidade dessa ação, permanecendo como resíduo, a saber, aquele que ocupa os corpos como tatuagens. Os Xikrin que fizeram essas marcas quando crianças ou jovens e

que, atualmente, são casados e com filhos, ou seja, possuem corpos mais amadurecidos, dizem que elas são marcas feias. Como entender que um dos elementos levados pelos *kubẽ*, os seus grafismos, agem, com o tempo, como algo que é reconhecido como feio pelos Xikrin e que compõe os seus corpos de forma a não mais se dissipar? É preciso lembrar que a produção de beleza está entre as preocupações que mais demandam tempo e atenção dessas pessoas, que se dedicam diariamente a tal finalidade, sendo algo que lhes concede valor (Vidal, 1992; Turner, 2003; Gordon 2006 e 2011)

É preciso aguardar um pouco mais para entrar nas questões sobre nomes escritos, porque outras coisas ainda precisam ser ditas; adianto que para esses casos não há uma vontade xikrin de mantê-los como marcas, são tidos como sobras, daí a sua existência no corpo ser, com o tempo, reavaliada. A percepção das tatuagens como algo que se torna feio com o passar dos anos reforça a ideia da impropriedade de se manter os escritos por muito tempo. Assim, com exceção dos corpos, os outros suportes que recebem nomes não demoram muito a serem desfeitos, apagados, amassados, rabiscados, deformados, rasgados, enfim, são perdidos ou passam a ser ignorados pelas pessoas, até mesmo por aquelas que os produziram. Os nomes pessoais escritos, semelhante a grande parte dos objetos dos *kubẽ*, não possuem vida longa entre os Xikrin. Podem até conseguir vida longa entre os *kubẽ*, que os conservam quando são colocados nos papéis, em documentos importantes, por exemplo, o que indiquei como sendo a entrega de nomes na forma gráfica feita pelos homens adultos. Mas isso só reforça o argumento de que a noção de conservação de materialidades cabe aos brancos, não aos Xikrin (Gordon, 2006).

* * *

Após essa passagem pela produção do fim dos escritos pelos Xikrin, quero organizar algumas das ideias discutidas até aqui sobre as diferentes maneiras como a escrita age entre eles e acompanha seu modo de organização em categorias de idade. É na escola que as crianças começam a aprender sobre a escrita e é pelas mãos delas que as produções são intensamente realizadas. Essas produções, no entanto, não se propagam, uma vez que a desmaterialização delas é praticamente imediata. Elas talvez possam ser vistas como formas imperfeitas, pois são treinos, assim, não devem durar, nem mesmo entre os *kubẽ*. São os jovens homens que usam a escrita na mediação com os *kubẽ*, responsáveis por produzirem o que aqueles pedem. Para esses indígenas, os grafismos atuam como um relevante elemento de disputa, por mostrarem quem tem o melhor

domínio do conhecimento, e também como mais uma forma de evidenciar as rivalidades com os mais velhos ou entre as aldeias. Quando se é mais velho, a escrita precisa ser esquecida, sendo, todavia, importante ter o domínio de seus significados, transmitidos por meio de falas orientadas dos velhos aos mais novos.

Nesse ponto, retomo o que já foi dito no capítulo anterior sobre o contraponto que os grafismos dos *kubẽ* estabelecem com a fala. Para os Xikrin, há a compreensão da oralidade como algo durável no tempo, ao menos como um desejo, já que as falas dos velhos, diferenciadas de todas as demais, sempre transmitem conhecimentos, pois são as que especialmente ensinam o *mẽbêngôkre kukradjà*. Além delas, há as falas de outras pessoas que são mais velhas do que o aprendiz, que também agem nesse sentido, como podem ser as figuras de pais e mães. Já as materialidades são caracterizadas pela qualidade de impermanência, e isso, por sua vez, atinge os grafismos estrangeiros, que geram concretudes ao visibilizarem formas inventadas pelos *kubẽ*.

A concepção de que as falas duram e os escritos perecem, invertendo os adjetivos que vinculamos a cada um desses meios de comunicação, não é percebida apenas pelos Xikrin, mas os Guaraní Mbya também expressam opinião similar, como mostra a fala de Verá Mirim, transcrita em um artigo de Adriana Testa (2008):

Xeramoí [nosso pajé] sempre fala para nós que as palavras dos livros duram pouco. Ele fala que pode deixar os *jurua* [pessoas não indígenas] escreverem seus livros, porque um dia tudo isso vai acabar. O papel rasga, queima ou se molha na água e derrete, já a palavra que é falada dentro de cada um não morre. Ela passa por dentro de mim e passa por dentro dos outros e, mesmo quando eu morrer, as palavras que forem verdadeiras vão continuar circulando entre meus filhos e netos. (Verá Mirim, Aldeia Tekoá Pyaú, 2006, in: Testa, 2008, p. 293)

Guardadas as particularidades dos contextos etnográficos, uma vez que os Guaraní Mbya elaboram concepções de mundo que muito os diferenciam dos Xikrin, incluindo o que diz respeito aos processos de aquisição e transmissão de conhecimentos (Testa, 2008; Cohn, 2000), há aproximação na percepção de que nossos livros duram (e devem durar) pouco. A apreciação de Verá Mirim sobre a fragilidade dos papéis – materiais aos quais costumamos conceder o poder de preservar memórias, histórias e vidas passadas – é instigante no sentido de questionar os limites dos usos de conhecimentos gráficos, ao lembrar que os livros facilmente rasgam-se, queimam-se, molham-se na água e derretem-se, refutando, assim, a supremacia da escrita sobre a oralidade, tão disseminada em nosso meio, por carregar a promessa de manter o passado no presente.

Os Xikrin, talvez, mais avessos a nossas produções gráficas que almejam a permanência no tempo, tratam de provocar o fim dos papéis grafados. Eles não esperam que um dia os livros se acabem, enquanto continuam transmitindo, por meio de falas, o que é realmente importante, sabendo que os *kubẽ* podem escrever o quanto quiserem, pois isso é coisa menor e que serve para essa alteridade. De outro modo, eles agem com empenho na produção do descarte, da eliminação, da desvinculação desses objetos de suas relações. A impermanência dos papéis, e dos grafismos dos *kubẽ* no geral, é uma escolha xikrin e não somente uma observação crítica sobre o outro.

Após ter incorporado às discussões sobre materialidades, o local onde os grafismos nos papéis se concentram na aldeia e as maneiras como eles são desmaterializados pelos estudantes, tudo somado ao que foi dito nos capítulos anteriores, é plausível suspeitar que, do ponto de vista xikrin, a escrita não compõe um par de oposição exclusivo ou que se limita à fala, imagem que nós costumamos criar para essa tecnologia introduzida em povos que não se preocuparam em desenvolver tal tipo de conhecimento, uma representação gráfica e fonética do oral. Quando vistos da perspectiva material, esses grafismos agem sem as amarras do que se declara por meio de sons. Os escritos não parecem ser percebidos pelos Xikrin como possibilidade de se ajustar simplesmente dentro de um esquema de oposição com a oralidade, em disputas que precisam travar com os *kubẽ*. Desmaterializar os escritos não deve ser, portanto, mera ação de oposição às falas, como se houvesse uma disputa moral entre eles, mas, sobretudo, é o jeito de tratar a grande maioria dos objetos dos *kubẽ*. A aproximação com as práticas de escritas dos nomes pessoais deixará isso mais claro.

Ao evidenciar esse caráter dos escritos e vê-los na sua dimensão de objetos, pode-se aventar outras características e modos de eles estarem entre as pessoas. Uma das coisas que os objetos ajudam a compreender é que existem várias maneiras de permanecer como forma entre os Xikrin. Há múltiplas temporalidades concernentes a cada um deles, mas nem todos dispõem das mesmas motivações para ter o reconhecimento de seu fim. Os grafismos, entendidos como objetos, e numa disposição ao lado das mercadorias dos *kubẽ*, são apresentados como fazendo parte do conjunto de coisas e modos de vida estrangeiros que são rapidamente descartados. Em ambos os casos, há o que se identifica como descuido ou desleixo com as materializações, o que se poderia chamar de um rápido consumo. O rápido consumo, que, do nosso ponto de vista, às vezes é um problema, traz algo que parece se ajustar ao modo de vida xikrin, a saber, a criação da necessidade de procurar continuamente novas produções (Gordon, 2006). É uma maneira de manter as

coisas em suas relações, tanto as que se estabelecem com os *kubẽ* quanto também com eles mesmos.

No fim das contas, não se pode esquecer que o que é efêmero está longe de ser insignificante. Gordon (2006) mostra muito bem isso para as mercadorias dos *kubẽ*, e de como elas acionam diversas esferas da vida dos Xikrin do Cateté, do dia a dia – produzindo parentes e diferenciações – aos rituais – ajudando a promover transformações e, também, diferenciações. O que rápido se acaba guarda a capacidade e a potência de criar e manter relações, ao continuamente precisar ser feito, refeito ou de novo adquirido. Esse jeito ativa e prolonga os laços entre pessoas e coletivos, podendo ser de parentes ou de alteridades. É isso que os escritos de nomes pessoais permitem observar melhor.

Antes de terminar este capítulo, reforço que a escrita é uma habilidade que os Xikrin querem que continue mobilizando suas relações. Eles não se cansam de dizer que precisam de escola, cada vez de mais escolas. Portanto, a continuidade da transmissão desse conhecimento entre eles não deve deixar de acontecer, afinal, as crianças e os jovens irão continuar se empenhando para aprendê-lo. A escrita concede prestígio aos homens jovens, assim como a fala do português, com toda a vulnerabilidade e, portanto, ambiguidade que vêm junto com elas. O que os Xikrin demonstram querer perder é a marca produzida, bem como a condição de mostrá-la. Os homens mais velhos não devem manipular os papéis escritos.

A escrita é um conhecimento da alteridade que encontrou caminhos próprios e particulares para sua circulação, transmissão e exibição nas aldeias xikrin. Nesse enredo, não se pode esquecer que ela é, primordialmente, materialidade, e esta pouco se sustenta no modo de vida xikrin. A sua rápida desobjetificação exige que novas ações sejam empreendidas e que haja pessoas que se esforcem e dediquem-se a ela, muitas vezes, para fazer a mesma ação. É necessário repetir o que já foi feito. É esse repetir que a mantém circulando e atuando nas relações das pessoas.

5. um outro jeito de ver os nomes

A escrita como curiosidade, como jogo e divertimento; a escrita pela escrita; a escrita como pintura; a escrita como competência no uso de um recurso de branco, todas essas são experiências bastante comuns para quem participou do processo de introdução da escrita em uma sociedade indígena. (MELIÁ, 1989, p. 10)

A escrita como mediação com a alteridade, a escrita como método de aprendizagem estrangeiro (e do estrangeiro), a escrita como elemento de rivalidade entre jovens e velhos, a escrita como signo de prestígio para os mais novos, a escrita como diferenciação ou assemelhação de coletivos, a escrita como produção de parentesco. Muitas formulações são possíveis quando se persegue a escrita em contextos indígenas, como bem nota Meliá (1989). As que destaquei aqui tentam dar conta da abrangência (o que não é o mesmo que esgotar as possibilidades) que tal técnica dos *kubẽ* adquire entre os Xikrin. Todas essas condições da escrita, com exceção da última, foram discutidas no decurso do texto. Neste capítulo, procurarei trazer situações em que as relações de parentesco são visibilizadas pelos grafismos dos *kubẽ*.

A escrita como produção de parentesco não apareceu antes porque sua manifestação se realiza numa forma bem específica: a dos nomes pessoais. Quando estão nessa aparência, os escritos permitem, na maioria das vezes, criar tracejados singularizados em cada pessoa. Além de individualizar, possibilitam vislumbrar as relações de parentesco, por meio de um composto de traços inventados pelos estrangeiros. Porém, essa mesma escrita não se restringe ao movimento e à circulação entre parentes, porque atua nas relações com os *kubẽ*, que levaram o conhecimento para eles. Todavia, até onde pude compreender, quando no formato de nomes pessoais, ela age de maneira um pouco diferente do que descrevi até agora. Isso também será explorado neste último capítulo.

De início, é importante deixar claro quais são as relações em que a escrita de nomes pessoais opera. Saliento que os recortes são entre os parentes de substância, bem como entre os Xikrin e os *kubẽ*. É na fabricação de parentesco e como mediação com os não indígenas – ambas ações criadas e recriadas diariamente – que a escrita dos nomes pessoais funciona. Gordon (2006, p.385) percebe a mesma dinâmica na forma como os objetos dos brancos são incorporados pelos Xikrin do Cateté, descrevendo as “mercadorias como signos de relação entre gente mēbêngôkre e de relação com a

alteridade do *kubê*". A reflexão proposta remete à formulação de Coelho de Souza (2002, p.573) sobre a dupla face do nome, num trabalho de maior alcance sobre os povos Jê, no qual ela sugere que os nomes pessoais devem ser entendidos em sua face interna, a que produz corpo (pele) e parentesco, e externa, reportando à sua origem mítica e não humana. Dessa maneira, os nomes permitiriam a reposição da exterioridade por meio da reconexão ancestral nos rituais, o que, por sua vez, garantiria a produção de parentes. Está em debate, nesses trabalhos, a importância das alteridades para a constituição desses povos e sobre as formas de apropriação ou captura de seus elementos.

É necessário explicar que, embora os usos que os Xikrin fazem da escrita guardem semelhanças com as dinâmicas de atuação das mercadorias, já que ela atua na produção de parentes e na manutenção da relação com os *kubê*, eles conservam também muitas particularidades, tendo como referência o argumento desenvolvido por Gordon (2006). Essas diferenças, provavelmente, ocorrem por conta da apropriação que os Xikrin do Bacajá escolheram fazer da escrita e os percursos que ela toma em suas relações, que, ao contrário das mercadorias descritas por Gordon (2006), não cabem no "sistema tradicional de transmissão e circulação de nomes e *nêkrêjx*" (riquezas e prerrogativas de determinados grupos de parentes).

O fato de os grafismos dos *kubê* ainda não terem entrado em rituais acaba promovendo uma importante diferenciação em relação às mercadorias estrangeiras. No entanto, os pontos de semelhanças ficam evidentes quando a escrita é posicionada na sua condição de objeto, como descrito no capítulo anterior, e quando ela gera uma imagem, a partir das letras, para os nomes pessoais. Tanto as mercadorias quanto os escritos passam por apropriações similares e não perdem o caráter de ser da alteridade, com as mercadorias reservando algumas poucas exceções ao serem incorporadas como *kukradjà*¹⁴⁷ de uma pessoa.

Entre os grafismos dos *kubê* que as crianças xikrin se empenham em aprender na escola, a saber, as letras, os números e os desenhos figurativos, os que dão forma aos

¹⁴⁷ Há uma diferença no uso das palavras *nêkrêj* e *kukradjà* na forma como são empregadas pelos Xikrin do Bacajá e do Cateté, por um lado, e os Kayapó, por outro. Para esses últimos, *nêkrêj* remete às riquezas herdáveis de uma pessoa ou de coletivos de parentes. De acordo com Lea (1986), *nêkrêj* são direitos à certas porções de caça, à criação de determinados animais de estimação, à enfeites e cantos e danças cerimoniais, à coleção de certos artigos e à mercadorias dos *kubê*. Para os subgrupos xikrin, *nêkrêj* remete à categoria "aves" e, por isso, são assim nomeados apenas os adornos que recebem penas (Giannini, 1991). Adornos herdáveis ausentes desse componente e as prerrogativas rituais (cantos e danças) são designados como *kukradjà*. A esta palavra, é necessário salientar, são concedidos outros significados, como 'cultura', a tradução mais usual feita pelos Xikrin. Mas, pelas pesquisas de Cohn (2005a), *kukradjà* diz ainda sobre um conjunto de conhecimentos que define modos de estar no mundo e sobre modos de fabricar pessoas.

nomes pessoais se destacam no meio dos outros, porque os Xikrin não deixam de fazê-los conforme a pessoa vai ficando mais velha, ao contrário do que acontece com as letras, números e desenhos. Os nomes pessoais são feitos por homens e mulheres, jovens e crianças. Até mesmo os velhos os fazem, ainda que não possa afirmar que sejam todos. Por exprimir tal particularidade, é, na minha opinião, um bom motivo para olhar de maneira separada para esse uso dos grafismos estrangeiros, sobretudo quando se sabe dos esforços xikrin em se manterem afastados da técnica da escrita dos *kubẽ* à medida que seus corpos amadurecem, como procurei mostrar nas seções precedentes.

Ademais, como anunciei anteriormente, é o tipo de escrito que os Xikrin fazem de forma espontânea. Eles são feitos em grande parte por crianças e jovens. Quando elaborados por esse público, valem-se de diferentes suportes: paredes de casas e escolas, corpos e papéis. Os desenhos figurativos também são produzidos pelas crianças espontaneamente, em diferentes suportes, mas a sua feitura é abandonada com o amadurecimento dos corpos, ficando restrita às atividades em que os *kubẽ* procuram os indígenas com a finalidade de preparar algum material no papel.

No que toca aos usos de diferentes superfícies para inscrever os nomes pessoais, comentarei sobre eles de modo separado para destacar os efeitos particulares que produzem. Nesse momento, é importante registrar que a dinâmica xikrin de extrapolar os papéis para fazer surgir grafismos estrangeiros em outros suportes não é exclusividade desse contexto etnográfico, porque há referência a esse mesmo tipo de prática no relatório sobre os Tapirapé, povo de língua Tupi-Guarani, que compõe o material de onde foi retirado o trecho supracitado de Meliá. Provavelmente, há ainda outros exemplos. Cito uma passagem do relatório em questão:

Na aldeia é comum ver coisas escritas em Tapirapé ou português, no chão, pelas paredes, nos corpos dos rapazes, moças ou crianças. No corpo eles pintam o nome próprio ou os números, quando jogam futebol; para isso usam jenipapo. No chão escrevem com um pauzinho frases, nomes de pessoas etc. Nas paredes da escola e da enfermaria da FUNAI escrevem seus nomes, nomes de funcionários da FUNAI, de cantores de música sertaneja etc. Mas há funções mais importantes para a escrita, como, cartas feitas por eles à FUNAI, cartas para o jornal 'O Mensageiro', cartas de solidariedade a outros povos indígenas etc. (Relatório Tapirapé, 1989, p. 188)

Em nosso meio, os escritos não ficam reduzidos aos papéis. Nos centros urbanos, por exemplo, eles estão em praticamente todos os lugares para os quais olhamos. O quanto o modo como os não indígenas espalham as letras influenciou os movimentos realizados pelos indígenas de imprimir essas marcas fora dos papéis, lugar onde a escola ensina a

fazê-los, é algo que precisa ser observado em cada caso. Depende de quanto acesso os indígenas têm ao meio e ao jeito de ser dos não indígenas, convivendo com eles nas aldeias, indo para vilas ou cidades, assistindo a programas de televisão ou vendo imagens através de diferentes meios. Por um lado, para os Tapirapé, a aproximação fica clara quando eles jogam futebol e os nomes e os números são feitos nos corpos com jenipapo – sinal de que eles estão atentos para imagens de atletas não índios com camisetas numeradas e nomeadas nas partidas. Por outro, escrever os nomes de cantores sertanejos ou de funcionários da FUNAI na escola e na farmácia da aldeia, ou escrever frases no chão, não estabelece uma ligação tão imediata assim com os não indígenas. Tudo teria de ser observado mais de perto.

Para os Xikrin, a escolha do corpo – um dos suportes que foge dos papéis – teve influência direta dos *kubẽ*, e a história que contam sobre como começaram a tatuá-lo expõe essa trajetória. Já para as paredes da escola, por exemplo, parece-me um pouco mais incerta essa interferência que objetiva a imitação, que procura fazer igual ao outro, e minha interpretação caminha num sentido diferente. Há, ainda, as paredes das casas, que tampouco parecem ter sofrido uma influência dos *kubẽ*, ou, pelo menos, ao cultivarem a prática de fazer grafismos nelas, os Xikrin mobilizam coisas diversas das que movem os *kubẽ* a realizar a mesma ação nas paredes de suas casas ou na casa dos outros.

Ainda de acordo com a descrição do referido relatório, os nomes pessoais estão entre as reproduções favoritas dos Tapirapé, até quando não é o da pessoa que escreve. Algo similar ocorre entre os Xikrin. Haveria aqui, novamente, uma coincidência na forma e na escolha de manipulação desses grafismos entre os Xikrin e os Tapirapé, pelo conteúdo e pela variação de lugares a se impregnar com os escritos. Porém, não se pode esquecer que os nomes, entre os povos indígenas, constituem as pessoas de modos diversos, sendo imprescindível atentar para essas especificidades, de modo a aprofundar a comparação, seja a aqui anunciada, seja qualquer outra que envolva a escrita de nomes pessoais. Além disso, os Tapirapé escrevem cartas à Funai e ao jornal do CIMI, ação que os Xikrin não se mobilizam a fazer por eles mesmos. Desconfio, entretanto, se essa função seja “mais importante” do que todos os outros escritos feitos nos espaços da aldeia – como aparece no relatório –, quando se parte de uma perspectiva indígena.

As práticas descritas no relatório e as que eu irei apresentar mostram que a escrita dos nomes pessoais é, muitas vezes, espontânea. Mas nem sempre é assim. Elas podem ser feitas a pedido dos não indígenas – por exemplo, em uma imposição para firmar um acordo, em uma reivindicação de um direito, em um registro para receber um benefício

público. Ademais, o nome pessoal costuma ser o primeiro escrito a ser ensinado às crianças nas escolas, logo que elas começam a frequentar esse espaço, como uma atividade inicial de alfabetização. Apesar das exigências do outro, a escrita de nomes pessoais não me parece que deva ser entendida simplesmente por esse motivo, isto é, como uma resposta aos *kubê*. Os nomes escritos superam os papéis e as orientações dos não indígenas, portanto, abreviá-las a apenas isso nas reflexões seria improdutivo.

Ainda em um paralelo entre esses dois povos, não há referência, no relatório, sobre quem faz esses escritos livremente, algo que, no caso dos Xikrin, abrange as atividades das crianças e dos jovens. Há, contudo, uma sugestão no documento que sugere que são os corpos dos mais novos que recebem os escritos. Os mais velhos, voltando aos Xikrin, fazem esses escritos em situações em que eles são exigidos pelos *kubê*. O mesmo aspecto deve ocorrer entre os Tapirapé, a considerar a maneira como o Estado age com suas políticas homogeneizantes que exigem, em diversas situações, a escrita dos nomes para comprovar ou requisitar algo que se deseja ou se tenha por direito.

Esse rápido paralelo, dentre variados contextos indígenas que poderiam ter sido mencionados para estabelecer analogias, se destaca porque chama a atenção para o fato de a escrita não ficar restrita aos papéis e aos usos estipulados pelos não indígenas, que ensinam sobre tal conhecimento, tornando-o, muitas vezes, obrigatório. A escrita é um instrumento de dominação. Mas não é somente isso. Ela também pode ser muitas outras coisas. Se, num primeiro momento, é vinculada à sua produção no papel, algo que carrega a orientação dos *kubê* missionários e dos não missionários, alguns povos indígenas expandem sua produção para outros suportes, expansão que não me parece trivial.

Se a escrita enseja várias experiências, é na escola que, em geral, inicia-se o convívio com ela. Esse é o caso dos Xikrin, como vimos. Em muitas conversas sobre a escola, cujo aprendizado desses grafismos é a motivação principal para frequentá-la, eles prezam por qualificar a escrita que realmente lhes interessa aprender, não deixando a ação de marcar os papéis, o lugar onde os primeiros riscos são treinados, como uma ideia imprecisa. Isso é notado porque, em suas falas, a atividade da escrita é acompanhada do querer escrever: os nomes pessoais e os documentos.

Como a escrita de documentos, uma das causas que movimentam os Xikrin para ter e manter uma escola na aldeia, ainda não é elaborada por eles, ficando no campo das vontades futuras, não me demorarei no assunto. O foco será, portanto, a escrita de nomes pessoais. Reforço que esse me parece ser outro bom motivo para separar um espaço para pensar sobre os nomes pessoais na condição de marcas produzidas a partir dos grafismos

dos *kubẽ*. Para tal propósito, voltarei para a escola – não para as práticas de aprendizagem das crianças, mas para a intrincada relação que une a instituição aos nomes pessoais xikrin, por vias que não exclusivamente as do escrito. Depois, apresentarei um pouco das particularidades que os nomes grafados, a partir de uma técnica dos *kubẽ*, assumem quando impressos em diferentes suportes. Não são todos os nomes que podem ser escritos em qualquer lugar e por qualquer pessoa. Essa informação ajuda a pensar sobre os suportes: corpo, casa, escola e papel, assim como ajuda a refletir sobre os próprios escritos.

Os poucos comentários que os adultos tecem sobre as atividades escolares, no período em que estiveram nesse espaço, envolvem sempre o aprendizado de músicas, as brincadeiras e a escrita de uma maneira bem específica: a que é feita de seus nomes pessoais. Bebere (Mucuim), liderança da aldeia Krãnh, explicou que as suas idas para a escola, quando criança, eram para aprender a escrever o próprio nome: *ami nhĩdji bi nhĩpêj*, *ami nhĩdji bi ma*. Assim como ele, outros adultos xikrin com os quais conversei sobre a escola disseram-me que iam até lá para aprender o nome. *Primeiro aprende o “A-B-C”*, afirmam, numa referência às letras que irão compor os nomes, cada qual com uma combinação. Depois, os próprios nomes. As mulheres adultas também expressavam recordação dos tempos escolares. Ngrenhgri, por exemplo, contou-me que estudou na escola, mas não que se lembrava de muita coisa que aprendeu lá, recordando-se apenas de como se escreve seu próprio nome.

Mesmo quando a lembrança se perde no tempo, a vontade de saber fazer esse escrito é mantida. Thais Mantovanelli (comunicação pessoal) compartilhou uma experiência que reforça o desejo xikrin de ir para a escola com tal propósito. O relato é baseado em uma experiência vivida por ela durante seus trabalhos de campo. Em uma de suas viagens para a TITB, Thais acompanhou uma atividade do GATI – Gestão Territorial e Ambiental Indígena, projeto gerido pela FUNAI e destinado às mulheres xikrin da aldeia Potikrô. Essas mulheres, ao ficarem sabendo da possibilidade de serem financiadas no âmbito do que os *kubẽ* chamam de “projeto” – o que até então era de exclusividade dos homens que se apossavam de todos os projetos oferecidos aos Xikrin –, decidiram fazer uma roça comunitária onde cultivariam mandioca. A ideia das mulheres era vender a farinha de mandioca na cidade e obter dinheiro para comprar suas coisas, sem precisar

da mediação dos homens (Tselouiko, 2018b). O desenrolar do projeto está detalhado e discutido em dois trabalhos, de Mantovanelli (2016a) e Tselouiko (2018b), antropólogas que seguiram de perto o desenvolvimento da atividade.

Há um elemento, no entanto, que não foi registrado por nenhuma delas, mas que Thais me contou sabendo da minha curiosidade por entender melhor os usos que os Xikrin fazem da escrita de seus nomes. A pesquisadora relatou que as mulheres pediram uma contrapartida para envolver-se no projeto. A contrapartida era que ela ensinasse a cada uma a escrita de seu próprio nome. Sendo assim aceito, todas as noites, de segunda à sexta, as mulheres se reuniam na sala de aula da escola com a finalidade de aperfeiçoar a prática de fazer o nome nos papéis. As mulheres não queriam aprender a escrever outras coisas, apenas seus nomes pessoais. A vontade de manipular os grafismos estrangeiros, de modo bem particular, é entendida a partir das considerações das próprias mulheres, que compreendiam que, por meio de um projeto, as relações com os *kubẽ* eram modificadas. Projetos vêm junto com os documentos e o que as mulheres sabem é que os documentos precisam receber os nomes das pessoas para serem aceitos e gerarem os resultados combinados por meio das falas, pelo menos, esse é o discurso dos *kubẽ*. Ao final de um acordo, escreve-se o documento e todos o assinam, realizando os procedimentos necessários.

Nessa história, há vários pontos interessantes. Primeiro, o desejo das mulheres de escrever seus nomes pessoais, e apenas eles. Em segundo lugar, o fato de a motivação ter surgido em razão do estabelecimento de uma relação diferente com os *kubẽ*, até então limitada aos homens, relação que ocorre por meio de papéis. E, por fim, o lugar escolhido para se dar esse aprendizado: a escola. Thais contou que ela havia sugerido outro local para executar tal atividade, mas foi por determinação das mulheres que ela aconteceu naquele espaço. A determinação não foi aleatória e expressa o entendimento xikrin de que a escola é o lugar para se aprender os grafismos dos *kubẽ*.

É a possibilidade de terem o nome em uma nova forma, por meio da produção de uma expressão visual estrangeira, que move os Xikrin para a escola. Contudo, o que essa nova técnica de comunicação produz nas relações, que se conserva como um saber a ser mostrado, vai sendo alterado no decurso da vida de uma pessoa, respeitando uma lógica de exibição de conhecimento xikrin. Tal lógica diz que há momentos certos para mostrar e para não mostrar o que se sabe (Lea, 1986 e Cohn, 2000), conforme aludi nos capítulos anteriores. Há também uma implicação de gênero nesse assunto, uma vez que os conhecimentos dos homens são diferentes dos conhecimentos das mulheres.

Minha sugestão é que o interesse na escrita de nomes pessoais não se deve somente ao fato de serem necessários para a relação com os *kubě*, que os exigem em seus papéis e que criam variados documentos individuais a partir deles, apesar de ter sido o motivador das cenas retratadas acima. A situação passou-se dessa maneira porque envolvia adultos. Essa é a escrita retida por eles para ser mostrada no decorrer da vida, e é feita somente quando os *kubě* a solicitam. Quando se é criança, ao contrário, há certa obrigação de se mostrar e espalhar nomes feitos com os grafismos dos estrangeiros. É preciso extrapolar (n)as paredes das salas de aula e possibilitar que todos vejam o que está sendo aprendido.

Como já afirmei, os conhecimentos escolares são esquecidos com o amadurecimento dos corpos, restando a escrita dos nomes pessoais como aquilo que não tem exibição interrompida. No entanto, a forma de exibição não permanece a mesma no percurso de uma vida, sofre alterações no suporte em que sua impressão é realizada. Isso significa dizer que relações diferentes são acionadas pelos escritos, a depender da fase da vida em que a pessoa se encontra. Essas diferenciações podem ajudar a pensar sobre os significados que os Xikrin atribuem à escrita. O que parece intrigante é que os nomes grafados não perdem a capacidade de criar relações, como ocorre com os escritos no geral.

Antes de comentar sobre os nomes escritos, é preciso recuperar algumas informações e análises sobre os nomes pessoais *měběngôkre*. É um tema que aparece em praticamente todos os trabalhos que se ocuparam desses povos, devido à relevância que os nomes assumem entre eles, sendo comentado por Turner (1966), Vidal (1977), Lea (1986), Verswijver (1992), Fisher (1991), Coelho de Souza (2002), entre outros.

É, entretanto, na tese de Vanessa Lea (1986) que o tema recebe cuidado e maior espaço de reflexão, uma vez que a antropóloga observa que os nomes pessoais, ao lado dos *nekrets* – riquezas e prerrogativas –, são elementos imprescindíveis para entender a organização social *měběngôkre*. Todo seu esforço vai no sentido de descrever esses bens simbólicos, considerando questões como origem, significado, circulação e transmissão. O que fundamenta o argumento, no entanto, é uma outra noção, a de Casa, que, de acordo com sua abordagem, é tida como uma entidade abstrata detentora desses elementos.

É a propriedade de nomes e *nekrets* que define e concede identidade a uma Casa, perpetuada mediante a transmissão, por linhagens maternas, desse conjunto de bens. As Casas são descritas como pertencendo às habitantes femininas mais velhas, que detêm o conhecimento do acervo onomástico e de *nekrets*, e, por conseguinte, o direito de sua transmissão, o que sugere a Lea (1986) a existência, entre os Mětyktire com os quais ela trabalha, de grupos de descendência uterino.

O acervo de cada uma das Casas é exclusivo e promove diferenciações no plano das aldeias, assim como diferencia seus membros pela posse de frações desses bens, que são obtidos por determinadas regras de transmissão¹⁴⁸. As diferenciações são, por sua vez, qualidades promotoras de beleza. Ter exclusividade no uso de um nome ou *nekrets* é realçar esse atributo. Uma Casa, vale lembrar, não se concretiza apenas em casas (habitações, estruturas arquitetônicas) que são vistas em uma aldeia, podendo ser composta por várias delas, incluindo nessa conta todas as aldeias dos subgrupos kayapó. Os indígenas não deixam de fazer referência ao momento em que viveram em uma grande aldeia, Pykatôti, existente até a primeira metade do século XX, antes de iniciarem as cisões que deram origem aos subgrupos consolidados nos dias de hoje. Dessa maneira, há o compartilhamento de um conjunto de nomes e *nekrets* entre os membros de uma Casa que podem estar espalhados, com seus moradores habitando várias aldeias. Os Xikrin do Bacajá e do Cateté não fazem parte desse grande coletivo, de acordo com as explicações kayapó (Lea, 1986). A despeito dessa argumentação, muitos nomes e *nekrets* reconhecidos pelos Kayapó como sendo de seu povo são encontrados também entre os Xikrin.

Dentro do trabalho empreendido por Lea (1986) para pensar os Mětyktire a partir da “periferia da aldeia”, ou seja, das Casas – rompendo com os estudos anteriores elaborados junto aos Kayapó, que priorizaram as relações observadas no pátio, composto por associações de homens (Turner, 1966; Verswijver, 1992¹⁴⁹) – é a parte que recobre a extensa pesquisa sobre os nomes pessoais que me interessa recuperar, pois trazem esclarecimentos ao tema deste capítulo. Não farei isso de maneira exaustiva. Retomo apenas as informações necessárias para refletir sobre os nomes pessoais escritos.

¹⁴⁸ Lea (1986), inspira-se na noção lévi-straussiana de “sociedades de casas”, compreendendo a Casa kayapó como pessoa jurídica, pois o que se destaca é a transmissão e a perpetuação de nomes e *nekrets*.

¹⁴⁹ O livro que vem sendo citado ao longo do texto corresponde a uma versão da tese de Verswijver concluída no final dos anos 1970.

Dessa forma, cumpre notar que os nomes pessoais mēbêngôkre são, basicamente, de dois tipos: nomes bonitos (*idji mej*) e nomes comuns (*idji kakrit*). A antropóloga dedica a maior parte de suas análises ao detalhamento dos nomes bonitos, concedendo pequenas passagens aos do outro tipo. Os nomes bonitos são assim designados por serem confirmados em uma festa. Eles também apresentam um classificador – Bemp, Bekwoy, Nhàk, Tàkàk, Pãnh, Ngre, Ire e Koko – que, junto com o acréscimo de outros termos, formam o nome completo, como em Nhàk-ati e Ire-prin. Esses classificadores foram apreendidos dos animais, em viagens xamânicas¹⁵⁰, alguns são de uso exclusivo dos homens: Bemp e Tàkàk; outros são apenas das mulheres, como Bekwoy; os demais podem servir para nomear ambos os gêneros: Nhàk, Pãnh, Ngre, Ire e Koko¹⁵¹.

Pelo fato de os nomes bonitos terem como condição para receber tal designação a realização de uma cerimônia quando de sua transmissão a um novo portador, se o evento não ocorre, o que não é tão raro, há nomes que, mesmo apresentando um dos classificadores, podem ser categorizados de um jeito diferente: como “inautenticamente bonitos” (*idji me kajgo*). Não é incomum os pais das crianças, responsáveis por promoverem as festas de confirmação de nomes bonitos, não terem como organizá-las, geralmente por não conseguirem suprir alimentos para todos que irão dançar e cantar para os/as seus/suas filhos/as. Alguns classificadores apresentam festas específicas, como são os casos de Bemp, Tàkàk, Nhàk e Koko, mas outros podem ser confirmados em festas que não são associadas com nominação, como *mēreremej* ou *kwỳrỳ kangô*. Em tempos recentes, as festas não relacionadas a um classificador têm sido as mais executadas, pelo menos entre os Xikrin.

Já os nomes comuns são definidos pelo que lhes falta: implicações cerimoniais e classificadores. Como exemplo, temos Têdjêrê e Tônmêrê, dois nomes masculinos. Há nomes femininos também, como Kaêrê, entre tantos outros. Para os Mēbêngôkre, uma outra categoria de nomes aparece: aqueles ditos como ‘de brincadeira’ (*idji bixaere*). São, em geral, inventados para certas situações específicas – como caçadas masculinas que antecedem festas e idas das mulheres às roças com o propósito de alimentar os homens

¹⁵⁰ Bep, Bekwe (Bekwoy) e Ire: nomes apreendidos com os peixes; Kôkô e Katôb: os Xikrin ouviram dos macacos; Ngrei: aprenderam com a anta; Tokok (Tàkàk): com os porcos. Devido às origens, os nomes que contêm esses classificadores costumam ser atrelados à proibições alimentares de determinados animais. (Vidal, 1977, p. 109).

¹⁵¹ Há algumas diferenças nos empregos que os diferentes subgrupos kayapó fazem desses classificadores, como sendo exclusivos de homens ou mulheres. O que apresentei é a forma como está em Lea (1986). Vidal, para os Xikrin do Cateté, organiza assim: homens – Bep, Tàkàk e Katob (este classificador não aparece em Lea); mulheres: Bekwoi, Nhiok, Ire, Pañh, Kôkô e Ngrei. Os Xikrin do Bacajá estão mais próximos da organização feita por Vidal a partir de seus dados de campo.

nessas caçadas –, apresentando uma qualidade passageira, uma vez que são esquecidos com o tempo (Lea, 1986, p.170). Alguns deles, entretanto, podem ser transmitidos e, nessas ocasiões, passam a ser considerados nomes comuns, ao comporem o acervo de uma Casa.

O nome de brincadeira, que os Xikrin chamam em português de *apelido*, em alguns casos, pode ser carregado durante toda a vida de uma pessoa e pode ser a denominação pela qual é comumente referida. Ele também é recebido por transmissão, no entanto, não cria vínculo entre nominador e nominado. Os Xikrin, na verdade, nem mencionam quem nomeou, preferindo dar explicações como: *foi o pessoal que falou o nome* (Tedjôre Xikrin). Esses nomes, ademais, podem ser tanto em língua portuguesa como na língua xikrin.

Há, de acordo com Lea (1986), três situações em que uma pessoa recebe um nome: quando nasce; em uma cerimônia de nomeação; quando um xamã aprende nomes em suas viagens xamânicas e, no retorno, transmite-os a seus parentes (Lea, 1986, p.169). Uma criança não recebe nomes bonitos logo nos primeiros dias, ela demora um pouco a recebê-los, esperando que seu corpo fique duro, uma vez que é perigoso receber tal herança, podendo levar, inclusive, à morte quando ainda não se está com o corpo adequadamente fortalecido. O motivo provável decorre da origem animal do nome, fazendo com que corpos muito fracos não aguentem (su)portá-lo.

Não é somente um nome que é transmitido a uma criança, pode ser, ao contrário, uma dezena deles. É comum que a criança tenha vários nominadores, que transmitem vários de seus nomes, tanto os considerados bonitos quanto os comuns. Os nomes podem ser o do próprio nominador, como um que pertence aos parentes (ou à Casa) da criança, caso o seu último portador já tenha morrido. Não é qualquer pessoa que vem a nominar alguém. Para as meninas, essa via de transmissão se dá de *kwatyj* para *tabdjwỳ*; para os meninos, entre *ngêt* e *tabdjwỳ*¹⁵². Essa composição diferencia nominadores e genitores, como notado desde os primeiros trabalhos com os povos Jê. As pessoas com muitos *kwatyj* e *ngêt* têm mais chances de possuir um grande acervo de nomes.

Apesar de os Kayapó expressarem a qualidade positiva de se portar muitos nomes, nem todos os nomes de uma pessoa são conhecidos por todos, muitas vezes, não são de conhecimento nem do próprio portador. A responsabilidade de guardar esse acervo é dos mais velhos. Lea (1986) esclarece que, para os Mëtyktire, são as mulheres velhas que se

¹⁵² *Kwatyj*: FZ/MM/MF/MBW etc; *tabdjwỳ*: SC/DC/BC/ZC etc; *ngêt*:MB/FF/MF/FZH etc.

encarregam dessa função, mas, entre os Xikrin, isso também vale para os homens velhos. Além de serem os mais velhos os responsáveis por cuidar do acervo de nomes que podem ser transmitidos, as mães das crianças têm um papel relevante na memorização dos nomes de seus filhos. Observei situações em que a mãe, ao chamar as filhas, pronunciava todos os nomes delas, não mais do que quatro ou cinco.

A forma de tratamento, quando um Xikrin se dirige a outro, na maioria dos casos, não passa pelos nomes, sendo empregada, no lugar, a terminologia de parentesco. Ouvia somente os parentes consanguíneos valendo-se dos nomes, estando presentes nas relações entre marido e mulher, mãe e pai com seus filhos e filhas; entre irmãos e irmãs, e entre avôs e avós com seus netos e netas. Nessas relações, pode-se adotar como vocativo nomes diferentes dentre os que cada pessoa recebeu, embora seja mais comum que um deles tenha o emprego corrente. Um marido pode chamar sua mulher por um nome, que é diferente do nome pelo qual ela é chamada pela mãe, podendo ser diverso, ainda, do nome pelo que é comumente conhecida. Também acontece de o nome de maior difusão ser trocado com o tempo, o que não causa a perda do que caiu em desuso. A definição de um nome para identificar alguém, tornando-o usual, deve ter sido fortalecida porque os nomes são importantes na mediação com os *kubẽ*. No entanto, estes costumam aceitar somente um deles. Quando envolve a produção de documentos e papéis, os *kubẽ* ficam até mais rígidos. Na escola, a troca de nomes era indicada pelos professores não indígenas como um dos maiores problemas para se trabalhar com os Xikrin. A criança era matriculada em uma série com um nome e depois seus pais, ou ela mesma, pediam para ser registrada com outro.

Um mesmo nome pode ser transmitido para pessoas de gerações diferentes, quando vivas, por isso, pode haver pessoas que compartilham nomes, nunca, porém, correspondendo ao seu conjunto total. De acordo com Lea (1986), uma equivalência no conjunto de nomes geraria uma estreita identificação entre duas pessoas, o que é um problema para os Kayapó. Lea (1986) compreende que o problema se deve ao surgimento de uma identificação entre os que estão vivos e os mortos, pois a equivalência atuaria como um potencializador de saudades, sentimento que leva o *karõ* (parte da pessoa que sobrevive à morte) do morto a buscar seu parente que está vivo para ir morar junto com ele, podendo levá-lo à morte.

Uma outra preocupação acomete os Xikrin no que se refere à coincidência de nomes para pessoas diferentes. A questão, nesse caso, não é por criar uma estreita identificação por ter recebido uma mesma série de nomes, como descrito por Lea (1986),

mas pelo fato de terem escolhido o mesmo nome para uso na comunicação com os *kubẽ*, uso consolidado pela escrita. A escolha de nomes iguais para serem usados na relação com os *kubẽ* produz a necessidade, em muitas conversas com os estrangeiros, de criação de estratégias para saber a quem se refere. Ouvia dos Xikrin frases assim: “o velho Бepmoипa”, para esclarecer que se tratava do avó, ou “a Ireprin da aldeia Pytakô”, quando o mais significativo para mim era o local de moradia. Para alguém de fora, nem sempre o nome é suficiente para saber de quem se trata, e o pronunciamento de outros nomes da mesma pessoa dificilmente ajudaria a resolver a dúvida, o que deve valer na conversa entre eles também. Assim, outros artifícios são criados pelos Xikrin para que os enganos não ocorram. Se é preciso não provocar confusão entre vivos e mortos, impedindo sua estreita identificação, do mesmo modo, é fundamental não deixar que os *kubẽ* confundam as pessoas xikrin por uma referência a nomes iguais. Quando eles assumem a forma escrita, isso fica mais evidente, como ficam também as preocupações xikrin. Comentarei sobre isso adiante.

Há, no entanto, no meu entender, um outro grupo de nomes, não apresentado nem por Lea (1986). Trata-se justamente dos nomes de *kubẽ*. Os Xikrin dizem que todos têm um nome em português, além dos nomes xikrin. As crianças que estão nascendo nos últimos anos trazem consigo a preocupação para os seus pais de procurarem por esses outros nomes. Na verdade, o que os Xikrin explicam é que quem dá o nome é o *kubẽ*, mas quando se é pequeno, o pai e a mãe aparecem como figuras importantes nessa composição de nomes de seus/suas filhos/as, indo em busca deles. Há, aqui, uma sutil diferença na comparação entre os adultos que estão entre vinte e trinta anos de idade e as crianças que ainda não completaram dez anos de vida. Os primeiros costumam indicar uma relação específica com um *kubẽ* para explicar a origem de seu nome em português. Pode ser um trabalhador que tenha passado pela aldeia, por exemplo, e que deu o seu nome para um deles nesse rápido convívio. Nesses casos, não há a mediação dos pais. A mudança, na minha compreensão, aponta para um aumento na preocupação de ser ter um nome *kubẽ* ainda quando pequeno. Acredito que esse fato seja recente.

A ação de um *kubẽ* nomear um Xikrin não cria nenhum tipo de vínculo entre eles, como ocorre quando a transmissão se dá entre parentes; além do mais, cada pessoa recebe um nome de *kubẽ*, não uma série deles. Por outro lado, esses nomes diferenciam-se dos apelidos, pois os Xikrin indicam quem foi que os nomeou, sem contar que não são passageiros, duram, no mínimo, a vida de uma pessoa. Nem sempre se é chamado por esse nome, mas ele faz parte do conjunto que uma pessoa porta e reconhece como seu.

Isso pode ser identificado quando a pergunta é direcionada para esse assunto ou quando se observa as tatuagens nos corpos. Esses nomes são um dos escolhidos a serem escritos pelas crianças e jovens, detalhe que não ocorre com todos os nomes de uma pessoa, como explicarei adiante. Os nomes em português dos homens, no final, acabam sendo os mais pronunciados, porque são eles que se relacionam com mais frequência com os *kubẽ*. Os estrangeiros costumam preferir o uso de nomes que lhes são familiares, na sua língua materna, o português. Se esses nomes são (ou serão) transmitidos para parentes de outras gerações é algo que não sei responder, ainda não vi casos em que isso tenha ocorrido, mas nada sugere que não possa acontecer, considerando o desejo *mẽbêngôkre* de sempre aumentar seu acervo de nomes.

Para finalizar a passagem pelos nomes pessoais *mẽbêngôkre*, recupero as explicações indígenas que afirmam que eles não remetem somente ao conjunto de riquezas (bens simbólicos) transmitidas entre parentes, sobrevivendo à morte de uma pessoa. Eles, igualmente, estão associados à parte que perece dos corpos, a pele. Na literatura *Jê*, os genitores, incluídos dentro do círculo dos parentes de substância, costumam aparecer em contraste com outro grupo, aqueles que dão os nomes às pessoas, os nominadores. Nos termos dos primeiros trabalhos produzidos com esses povos, há uma forte ênfase na oposição dentro desse conjunto de relações: os que atuam na formação da produção material dos corpos e os que formam o que seria identificado como uma posição social. Essa dualidade foi revista, tendo o trabalho de Coelho de Souza (2002) como importante referência, ao organizar as pesquisas já produzidas sobre esses povos e evidenciar que os nominadores atuam na formação material dos corpos, uma vez que os nomes formam sua camada mais externa, a pele. Melatti (1976), contudo, já havia notado, há tempos, que a distinção inicial entre nominadores e genitores era um tanto artificial – embora não tenha abandonado por completo a ideia – e o que deveria ser considerado, já que é aquilo que os próprios indígenas destacam, é que existe uma impossibilidade de ser, ao mesmo tempo, um genitor e um nominador de determinada pessoa. Aí reside o contraste em si e não exatamente numa oposição no processo de fabricação de constituições físicas e sociais de uma pessoa. A ação de nomear não se opõe às relações de substância, e isso é visto, inclusive, nas histórias dos antigos que contam a origem dos nomes bonitos (Lea, 1986).

Nomes pessoais guardam conexão com a pele. É isso que tem sido registrado nos trabalhos etnográficos até o momento. Os nomes escritos, no entanto, conseguem ampliar essa conexão, porquanto eles mostram que não são somente os nomes recebidos por uma

pessoa que fazem sua pele. Nomes de outros – não qualquer outro, note-se –, quando estão na forma escrita, também a fazem. A forma de se fazer, certamente, não é a mesma; porém, é um elemento a mais que está atuando na produção da camada que envolve todo o corpo e que possibilita certa forma de estar no mundo.



Na mão de Ngrenhtuty, o nome de seu marido, Bepngri. Fonte: arquivo pessoal.



No braço de Kanhum, seu nome em português, Alison. Fonte: arquivo pessoal.

Os nomes pessoais xikrin são vistos nas aldeias em diferentes suportes – paredes, peles/corpos e papéis – como venho anunciando. Porém, não são escritos indiscriminadamente sobre todos eles. Primeiro, porque são os mais novos que os escrevem, depois, porque para cada um dos suportes há regras, digamos assim, que definem o que pode ser escrito.

O suporte que aceita a aplicação de maior variedade de nomes feita por uma mesma pessoa é o papel. Como explicam os Xikrin, *no caderno pode fazer o nome de qualquer um* (Tàkàk-êrê Xikrin). Nas paredes da escola, escreve-se o próprio nome e o nome da namorada ou do namorado. Os corpos e as paredes das casas são, nesse sentido, similares. Assim, as casas e os corpos podem receber os mesmos nomes, a saber: um nome próprio xikrin, o nome em português, além do mesmo par de nomes do cônjuge e dos nomes dos filhos.

Disse, ainda há pouco, que cada pessoa recebe somente um nome em português, dado por um *kubê*, que se soma ao conjunto de nomes xikrin, transmitidos pelas *kwatyj* e

pelos *ngêt*. Esclareço, agora, que nem todos os nomes indígenas ganham a forma escrita, sendo meramente um deles designado para se apresentar nessa condição. Quem define qual nome ganhará a nova visualidade é a mãe da pessoa. Costuma ser o nome pelo qual ela passa a ser correntemente chamada, quando é permitido usar o nome pessoal como vocativo. Não saberia dizer se, antes, no passado, as mães se preocupavam em estabelecer algum critério para justificar a escolha, mas, hoje, o critério é explícito: facilitar a compreensão dos *kubê*, minimizando os riscos de falarem os nomes errados, ao fazerem uma leitura ou escrita inapropriada. Há uma preocupação xikrin para que seus nomes sejam reconhecidos corretamente, tanto no formato oral quanto no escrito. Uma pronúncia errada, além das risadas e piadas do público que a presencia, em uma referência à falta de conhecimento dos *kubê*, também pode ser compreendida como uma vergonha para o portador do nome que teve o que talvez seja seu principal elemento de identificação posto em inoperância.

Os nomes escritos são fundamentais para a identificação dos Xikrin na relação com os *kubê*, e isso é facilmente observado nas situações que envolvem serviços públicos ou benefícios do governo destinados aos indígenas. É pelo nome, além de outros indicadores numéricos individualizantes, que uma pessoa é singularizada e tem acesso a muitas coisas fornecidas por esses estrangeiros. Mas, junto desse sistema dos não indígenas que individualiza cada pessoa, não se deve esquecer que os nomes xikrin têm a função de diferenciar coletivos – quando se toma como referência o acervo de nomes de determinados grupos de parentes –, bem como de distinguir pessoas – sabendo-se que cada uma acessa com exclusividade as combinações dos nomes transmitidos. Esse assunto será retomado mais adiante para comentar sobre os nomes nos papéis.

Antes disso, considero importante situar o espaço que proporciona aos nomes a chance de apresentar-se da maneira do *kubê*: a escola. A escola é o lugar para se aprender a escrever o nome, como as falas de Bebere, Ngrenhgri e o relato da experiência de Mantovanelli assim esclarecem. Abordarei um pouco mais o assunto, porque a escola e os nomes pessoais se emaranham em outros sentidos além desse já notado.

No primeiro capítulo, procurei fazer uma contextualização da história da escola entre os Xikrin, retomando também experiências escolares de outros Mëbêngôkre a partir de registros escritos sobre o tema. Agora, pretendo trazer as falas e as explicações xikrin sobre o que para eles é significativo reter e contar acerca do convívio com essa instituição dos *kubê*. Como expus em outra parte, minhas dúvidas sobre as práticas pedagógicas e os conteúdos do que se aprendia nos primeiros anos de escola na aldeia xikrin não

despertavam, em meus interlocutores, o interesse em prolongar as conversas. Muitas vezes, as respostas eram rápidas e encerradas com explicações que se limitavam a citar as letras do alfabeto (Português), os números (Matemática), as músicas e as brincadeiras. Sem esquecer, claro, os nomes pessoais, reportados como algo que se aprendia naquele lugar e valorizados dentro das falas, que destacavam o aprendizado ofertado pelos professores não indígenas.

No que se refere à história que os Xikrin foram criando com a escola em suas aldeias, eles gostam de frisar o comprometimento que sempre tiveram com a viabilização do prédio escolar. Em todas as aldeias, foram eles que conseguiram recursos e trabalhadores para executar tais construções; muitas vezes, as escolas foram construídas por eles mesmos, com os recursos do mato¹⁵³. Não apenas a escola em si, mas também as mesas e as cadeiras para os alunos se sentarem são lembradas por eles como sendo mesas feitas com tábuas e bancos desconfortáveis¹⁵⁴. Essa situação é entendida pelos Xikrin como improvisada, não devendo durar muito tempo. Do mesmo modo, a situação é lembrada pelos que passaram por ela como um esforço a que se submeteram para ter a chance de aprender sobre o mundo dos *kubẽ*. A preocupação com a parte material da escola é notória entre os Xikrin, e eles demonstram cuidado e atenção para ter um espaço com acomodações adequadas para que suas crianças estudem. Nesses quase trinta anos de presença escolar em suas aldeias, os adultos nunca se negaram a colaborar para receber a instituição. As lideranças são recorrentemente indicadas como importantes no processo de garantir a escola na aldeia.

Contudo, quero salientar outro aspecto que sempre aparecia nas falas dos jovens e adultos com quem conversava sobre a escola e que remetia ao passado: a presença de listas de nomes dos professores não indígenas como explicação para minhas curiosidades

¹⁵³ Dentro do PBA-CI há previsão de construção de escola em algumas aldeias. Até o momento, o que se tem é o seguinte: escolas finalizadas – aldeias Pykajakà, Kamôktikô, Krãnh, Potikrô, Kênkudjôi e Pytakô. Escolas iniciadas – Bakajá e Mrôtidjãm.

¹⁵⁴ Relembro que, no capítulo 3, mencionei que os pedidos que os Xikrin fizeram para as suas escolas, durante a reunião do TEE Médio Xingu, resumiram-se, basicamente, à itens materiais e à melhorias no prédio escolar. Ainda que não tenha a intenção de estender o assunto, a minha sugestão é que, para os Xikrin, é preciso ter uma escola igual à escola dos *kubẽ*, e isso envolve todo o material necessário para o seu funcionamento. Se este é um lugar em que se vai para aprender os conhecimentos do outro, é preciso fazer como o outro para aprender. Fazer como o outro, na escola, não se resume ao que nós entendemos como um conjunto de conhecimentos abstratos, transmitidos por cada disciplina, mas inclui ter um espaço adequado para se aprender, o que quer dizer, igual ao das crianças dos *kubẽ*. É necessário seguir os mesmos comportamentos que os estudantes da cidade e ter acesso aos objetos que elas têm para se executar as atividades. Claro que tudo isso é baseado nas experiências escolares às quais os Xikrin têm acesso, das escolas das cidades ou vilas próximas a suas aldeias; porém, a ideia central disso tudo é que o modo como o outro faz – o que inclui a manipulação de materiais e um espaço preparado para a execução das atividades – é fundamental para se aprender.

sobre o assunto. Relatei, em outro lugar, um evento que vivi durante o trabalho de campo de mestrado (Beltrame, 2013), retomo-o aqui para ajudar em minha argumentação.

Trata-se de uma reunião na aldeia Mrôtidjãm, em 2011, em que estavam presentes os homens adultos no *ngà*, com a finalidade de realizar uma conversa comigo sobre a escola xikrin. Fora uma demanda da minha parte, logo que cheguei à aldeia pela primeira vez, encontro que demorou mais de um mês para se realizar, porque a liderança esteve na cidade durante todo o período. A presença da liderança em conversas mais formalizadas como essas que ocorrem no *ngà* é fundamental. Foi com essa postura que os Xikrin trataram a minha presença entre eles e o desenvolvimento de meu trabalho ali. No dia do evento, para responder a meus interesses de saber mais sobre as escolas, os homens se reuniram para me contar o que consideravam que eu deveria aprender sobre o assunto. Depois de ter apresentado algumas perguntas que me instigavam a compreender os primeiros anos de convivência xikrin com a escola, o que recebi como resposta foram relatos dos velhos sobre o contato com os *kubẽ*, as andanças que fizeram pelo mato e as narrativas de histórias dos antigos. A escola não foi referenciada em nenhum momento da conversa, encerrada com a chegada de uma equipe de *kubẽ* que estava realizando os estudos complementares do rio Bakajá, uma das condicionantes da construção da UHE Belo Monte.

Sem ter conseguido as informações que buscava, propus uma nova conversa, que aconteceu alguns dias depois, em que repeti as mesmas intenções, procurando reformular a ideia, em um esforço por me fazer entender e deixar mais evidentes os meus interesses específicos. Com essa afirmação, não quero dar a entender que tudo o que os homens xikrin haviam me contado não me interessasse; minha insistência estava ligada ao desejo de ouvir suas avaliações sobre os primeiros anos de experiência com a escola, o que considerava relevante para meu trabalho naquela época.

Dessa vez, os homens me ouviram, trocaram algumas palavras; sem demora, então, a liderança da aldeia se dirigiu a mim e falou: *pode anotar*. Na sequência dessa recomendação, ele começou a pronunciar os nomes dos professores não indígenas que haviam trabalhado nas escolas xikrin na aldeia Bakajá e, posteriormente, na aldeia Mrôtidjãm¹⁵⁵. Os nomes foram enumerados em ordem sequencial: primeiro, foi o professor tal, depois, aquele outro, e assim por diante. Ao final da relação de nomes, o assunto foi dado como encerrado pelos Xikrin. Mais uma vez, saí da conversa sem o que

¹⁵⁵ Lembrando que a aldeia Mrôtidjãm é uma cisão da aldeia Bakajá.

pretendia encontrar (ou imaginava que encontraria) sobre o passado das escolas nas aldeias.

Resignada com minha falta de habilidade e clareza para me expressar de maneira adequada para com os Xikrin, desisti de propor novas conversas sobre o assunto. Além disso, depois da fala da liderança, fiquei autorizada a realizar diálogos individuais para ouvir relatos de vivências escolares. Todas as conversas se restringiram aos homens, porque, naquele momento, não sabia o suficiente da língua xikrin para desempenhar o mesmo exercício com as mulheres, quase todas monolíngues em xikrin. Foram várias as conversas em que se repetia basicamente o mesmo padrão de respostas sobre a escola, remetendo aos temas já elencados que cobrem o assunto. O que demorei a me atentar, contudo, foi que, nesses encontros, as listas com os nomes de professores não indígenas eram ditadas pelos meus interlocutores. Eles sempre arranjavam uma maneira de contar para mim com quem tinham tido aulas. Quando haviam mudado de aldeia durante os estudos, também indicavam essa alteração.

O que, em um primeiro momento, interpretei como falha de comunicação – pois não me parecia fazer sentido os Xikrin enunciarem séries de nomes de professores *kubê* para que eu soubesse sobre o passado da escola –, a partir da ampliação da convivência com eles, compreendi que era a forma xikrin de contar suas histórias. Em relatos sobre o tempo do contato, por exemplo, nomes de funcionários do SPI e da FUNAI e de lideranças xikrin são emitidos no meio das ações de uns e de outros. Em alguns momentos, o ouvinte tem a impressão de que os eventos ganham sentido pela ordenação desses nomes que não devem passar despercebidos a quem se interessa pelo assunto.

Nas narrativas sobre o passado, outros momentos como as festas, os embates de guerra com diferentes povos indígenas e com os não indígenas, os roubos, as produções de roças, entre outros eventos, preenchem o enredo, e não pretendo diminuir a importância de nenhum deles, que devem ser apresentados em seu conjunto, se o objetivo é refletir sobre esse período da história xikrin. Porém, destaco algo que me parece não ter sido tão explorado em outros estudos sobre os Mëbêngôkre: a referência às sequências de nomes pessoais nessas histórias. Tampouco terei como desenvolver o argumento, deixando somente um indicativo, que marca a coincidência com o jeito como o passado da escola é referido pelos Xikrin.

Não somente acontecimentos envolvendo pessoas e coletivos guardam essa característica, pois, quando se narram histórias dos lugares, o mesmo acontece, e listas de topônimos são emitidas pelos narradores para mostrar que se conhece o espaço (Passos,

2018, p.7). Enunciar listas de nomes, seja de pessoas, seja de lugares, deve ser um modo de mostrar que se sabe sobre tempos anteriores e sobre espaços por onde se andou. É um assunto que mereceria maior investigação para compreender como esse tipo de pronunciamento – a listagem de nomes – possibilita conhecer pessoas, lugares e eventos e comunicar certa forma de acessar o passado e de recordá-lo. Isso reforça, no mais, que as séries de nomes pessoais são um importante identificador de pessoas e coletivos.

No que diz respeito à escola, uma questão que me ocorre é indagar o motivo (ou os motivos) dessa lista ser composta por nomes de professores não indígenas. Tantas crianças xikrin passaram e passam pela escola, tantos nomes são escritos e mostrados em suas paredes, mas nada disso entra na conta do que se conhece sobre o passado escolar. São os estrangeiros, que estabelecem moradia passageira entre os Xikrin, que acabam tendo os nomes retidos nas narrativas. Eles levam para as aldeias os conhecimentos dos *kubẽ* para serem ensinados às crianças e todo o material necessário para tanto, assim como seus próprios nomes. É por meio do domínio desse conjunto de nomes que um Xikrin mostra saber a história da escola, também estrangeira.

No entanto, além de a escola ganhar sentido temporal para os Xikrin a partir de listas de nomes de professores não indígenas, ela recebe um nome xikrin, oficializado como nome escolar pela SEMED, que lhe é transmitido de uma maneira que muito lembra a nomeação de uma criança. *Quem dá o nome para a escola é um velho, porque ele sabe tudo de antigamente.* É dessa maneira que os Xikrin justificam a nomeação. Até o momento, as escolhas são indicadas pelo nominador como sendo o nome de um parente antigo – avô ou pai – ou o de uma pessoa importante¹⁵⁶. A ação é justificada como uma resposta à demanda da SEMED, que pediu para que cada escola tivesse um nome. A escolha por ser o nome de uma pessoa é, todavia, uma decisão xikrin. O nome costuma compor a frente das escolas, pintado na fachada, ganhando uma forma escrita que, ao lado dos nomes dos estudantes, formam uma paisagem visual bem peculiar, repleta de nomes indígenas.

¹⁵⁶ Aldeia *Pykajakà*, EMEF Indígena Bekati – quem deu o nome foi Ytxyky e este é o nome do seu avô; aldeia *Kamôktikô*, EMEF Indígena Ngôkàrà – recebeu o nome de uma liderança; aldeia *Kamôktikô*, EMEF Indígena Bepkarà – quem deu o nome foi o velho Bepmoipá e esse é o nome de um guerreiro xikrin antigo; aldeia *Potikrô*, Kôkôkangroti, única escola com o nome de uma mulher xikrin, dado por uma velha; aldeia *Kênkudjô*, EMEF Indígena Bemoti – recebeu o nome do pai de uma liderança; aldeia *Pytakô*, EMEF Indígena Ipore – recebeu o nome de uma liderança antiga; aldeia *Bakajá*, EMEF Indígena Ngôrârâkty – quem deu o nome foi Bepdjoti e esse é o nome do seu avô; aldeia *Mrôtidjâm*, EMEF Indígena Bep Pryti – escola nomeada por Tedjore com o nome de seu avô; aldeia *Râpkô*, EMEF Indígena Bekre – Bepkrâ deu o nome de uma antiga liderança xikrin. Com exceção do nominador da aldeia *Kênkudjô* todos os demais são velhos ou velhas.



Escola da aldeia Bakajá, ano 2015. Ngôrârâkty é nome de uma liderança antiga xikrin. Fonte: arquivo pessoal.



A mesma escola, na aldeia Bakajá, ano 2015. As intervenções dos estudantes. Fonte: arquivo pessoal.

Os nomes pessoais dos professores *kubê* aparecem na história sobre a escola; os nomes dos estudantes compõem, ao lado do nome institucionalizado pela secretaria de

educação, as paredes que estruturam o espaço. Junto disso, os nomes são, ainda, pronunciados na escola cotidianamente. O começo das aulas ocorre com a chamada de presença feita pelos professores; os nomes das crianças são ditos logo que se iniciam as atividades. Porém, não é apenas para confirmar uma presença que eles são articulados pelos professores, mas também para cobrar comportamentos adequados, como a execução das atividades, o silêncio, a permanência em seus lugares e a participação nas respostas às perguntas feitas sobre determinados assuntos. É pelos nomes que os professores se dirigem aos alunos, correspondendo àqueles pelos quais são correntemente conhecidos. Pode haver o desejo da criança de trocá-lo no decorrer dos anos escolares, como destaquei. Isso costuma ser respeitado pelos professores na oralidade, porém, nem sempre é considerado no registo da matrícula.

A descrição acima é bem familiar para quem é acostumado ao ambiente escolar; contudo, aqui se trata de uma escola indígena. Nesse caso, os indígenas que frequentam o espaço não se dirigem uns aos outros pelo uso de nomes próprios, a não ser na relação com os parentes. Os estudantes só se chamam pelo nome se estão nessa posição, sendo, na maioria das vezes, uma forma de tratamento que se dá entre professor e aluno, ou seja, em uma relação entre alteridades. Desse modo, os nomes na escola também têm uma intensa presença na oralidade, permeando as suas atividades diárias. Aquilo que não é tão dito em outros espaços da aldeia, ali é reiteradamente pronunciado pelos estrangeiros que vão ensinar sobre suas coisas.

Os nomes próprios não são de uso abrangente nas relações xikrin, mas acabam sendo habituais nas relações com os *kubẽ*. Com a intensificação do contato, os nomes indígenas ganharam uma sonoridade que, em tempos não muito antigos, não seria dimensionada pelos próprios Xikrin, que começaram a ouvir seus nomes serem pronunciados nas mais diversas situações nas aldeias ou cidades. Portanto, o modo de se dirigir a um Xikrin pelo uso de seu nome não é exclusividade da escola, faz parte da forma geral como os não indígenas se relacionam com eles. Nessas relações, os nomes são ditos livremente por ambas as partes em contextos cotidianos ou em situações que exigem certa formalidade, como reuniões. Os Xikrin aprenderam que é de bom hábito iniciar uma fala em reuniões com os *kubẽ* dizendo o seu nome, o que também vale para cursos de formação de professores, de gestores ambientais, da associação indígena, entre outros. Esses encontros costumam iniciar com uma apresentação em que cada um diz o próprio nome e o nome de sua aldeia, situando-se, assim, como uma pessoa vinculada a um espaço.

Na escola, entretanto, os nomes não são apenas falados, como tenho dito. Naqueles cursos e reuniões, os nomes costumam ser exigidos, igualmente, em sua forma escrita. Mas é na escola que eles ganham essa forma pela primeira vez. Lá, eles são grafados, adquirem materialidade, uma visualidade diversa, com contornos, texturas e cores. Tanto o conhecimento para executar a escrita, como os materiais envolvidos nesse processo – canetas, lápis, giz de cera, entre outros – são dos *kubẽ* e mantidos com essa referência pelos Xikrin. O aprendizado da escrita dos nomes é um dos primeiros exercícios que se ensina ao estudante quando ele começa a frequentar a escola. Faz parte de uma prática de alfabetização corrente entre muitos professores não indígenas, que costumam fazer um modelo das letras nos cadernos para que as crianças, a partir daí, comecem a praticar, copiando aquele conjunto de letras. Dessa maneira, algo que anteriormente era apenas falado, passa a ser visto no papel. Cada um começa aprendendo, em um primeiro momento, as letras que compõem seu próprio nome. Depois, o conhecimento se amplia, porque também é necessário saber fazer e identificar os nomes dos outros para registrar relações.

Ao destacar a presença dos nomes pessoais nesse espaço, tenho como sugestão que a escola, entre as diferentes funções que assume, pode ser compreendida como uma provedora de nomes escritos para os Xikrin. Provavelmente não deva ser colocada ao lado dos animais, que forneciam e fornecem os nomes bonitos; ou de tantos *kubẽ* que, recentemente, começaram a contribuir com mais regularidade para incrementar um acervo onomástico xikrin. A escola está sendo tomada como o lugar ao qual se dirige para aprender a fazer nomes escritos: ela provê os Xikrin, então, da *forma* de seus nomes. Ela atua de um outro jeito, quando comparado com seres e pessoas que fornecem nomes aos Xikrin, porque não acrescenta novos nomes aos que já existem: na verdade, altera (ou transforma) alguns desses nomes, concedendo-lhes uma outra imagem. E ela ensina os Xikrin a fazerem seus nomes nessa (nova) figuração, convertendo o oral em visual e material. A alteração, ou novo jeito assumido pelos nomes pessoais, abre novas questões sobre a condição desse elemento central que compõe a pessoa xikrin.

No meu entender, cabem várias indagações sobre esse processo provocado pela escola. Seriam os nomes escritos equivalentes aos nomes falados? O que acontece com os nomes pessoais quando eles podem ser manipulados, tocados e vistos – do modo como os estrangeiros os produzem e os veem? Já disse que é um tipo de conhecimento que os Xikrin não esquecem no conjunto do que aprendem na escola, entre tudo o mais que é esquecido. No entanto, o fato de não serem feitos de igual maneira durante as fases da

vida de uma pessoa marca diferenciações sobre o ato de se fazê-los. Considerando isso, é um pouco sobre os suportes em que os nomes são inscritos que irei comentar na sequência.

Há algo que aproxima ou associa corpos, papéis e paredes – das casas e escola – do ponto de vista xikrin? Por que esses foram os suportes escolhidos para replicar os grafismos dos *kubê*? O mesmo escrito produz iguais efeitos quando grafado em suportes diversos? Tendo em vista essas perguntas, apresento um relato etnográfico sobre os nomes escritos nessas diferentes superfícies para ajudar a pensar sobre as dúvidas que, junto com outras, me encorajaram a realizar tal esforço investigativo.

Sobre a ação das crianças de espalhar os grafismos estrangeiros por diferentes lugares, incluindo os corpos, quero relembrar que não são somente nomes que ocupam essas superfícies, pois os desenhos figurativos também podem ser vistos, em quantidade e variedade, ao lado deles. Apesar de ter a intenção de focar as reflexões na prática de escrever nomes pessoais, reforço que esses desenhos não são as pinturas corporais que fazem os Mëbêngôkre serem amplamente conhecidos. Dizem respeito aos desenhos dos *kubê*, que as crianças aprendem a fazer na escola ou em outros espaços onde estabelecem relação com eles ou mesmo via meios de comunicação, em que animações infantis são vistas por esse público. A forma é a do outro, assim como são as letras.



Casa de farinha na aldeia Ràpkô, 2018. A escola nessa aldeia tem uma construção de palha. Quando estive lá, o que observei foi que as crianças faziam seus nomes e desenhos figurativos no local onde se localiza a farmácia, de madeira. As fotos desses espaços estão na introdução da tese. Esta imagem, no entanto, chegou-me por um vídeo enviado pelos Xikrin e pude, assim, tomar conhecimento de que as crianças ocuparam toda a parede interna do estabelecimento onde se produz farinha com os grafismos dos *kubẽ*.



Lateral de uma casa na aldeia Bacajá, 2017. A foto é mais um exemplo que mostra grafismos dos *kubẽ* extrapolando os papéis e a escola.



Na mão de Ima Xikrin, pode-se ver um desenho que lembra o cifrão. Ele disse que viu a imagem em um livro. Em seus dedos, distribuem-se letras que formam o seu nome. Há outro nome no braço, mas não pude identificá-lo, além de vários desenhos figurativos. Fonte: arquivo pessoal. Ano 2016.

Após fazer essa ressalva para situar melhor o que pretendo discutir, explico que os Xikrin usam termos diferentes em sua língua para designar as ações de escrever nomes em cada um dos suportes que tenho destacado no texto. Para o escrito nos papéis, como disse em outro capítulo, eles preferem a expressão *ami nhĩdji bi nhĩpêj*, “fazer o próprio nome”. Escrever, de forma genérica, se diz *pi’ôk no’ôk* ou *ĩpêj*. Para as paredes das casas e das escolas, os Xikrin explicam que se fala *kikre ã idji*, que poderia ser traduzido como “a casa onde se faz o nome” ou “nome sobre a casa/parede”¹⁵⁷. Para os escritos nos corpos, a expressão é *měãidjidjâ*, em português, traduz-se como “tatuagem”. A palavra na língua indígena é composta pelo termo que significa “nome” em xikrin, ou seja, *idji*. Para os escritos nas paredes, ocorre o mesmo aspecto.

Com essas designações específicas para cada um dos suportes, começo por apresentar um pouco mais os nomes feitos nas paredes das escolas. Comentei sobre eles em capítulos anteriores, recupero o assunto para organizar melhor algumas informações. Relembro, em primeiro lugar, que os nomes escritos ali são nomes pessoais xikrin e nomes de namoradas ou namorados, como dizem os Xikrin. O nome em português também pode ser escrito, mas, segundo minhas observações, eles aparecem em menor

¹⁵⁷ Essas traduções foram obtidas com o linguista Lucivaldo Silva da Costa, a quem agradeço. Ele relatou que a primeira delas é a forma como a expressão foi traduzida por um Xikrin que mora na aldeia Cateté, e a segunda foi formulada por ele, a partir do que lhe apresentei. Para as reflexões que essa prática me sugere, as duas são significativas.

quantidade. Além disso, tenho de dizer que não são em todas as aldeias que esses escritos tomam conta, por completo, dos espaços das paredes, como mostram as fotos. Porém, em todas elas há marcas deixadas pelos estudantes com seus nomes. Nas aldeias em que fiz meus trabalhos de campo esse visual escolar era acentuado.

Os escritos são feitos pelas crianças a partir de vários materiais e ocupam uma parte do tempo das aulas. Mas também podem ser feitos em turnos diferentes do horário em que as crianças estudam. As escolas das aldeias maiores, que foram as que acompanhei mais de perto, costumam oferecer aulas de manhã e à tarde, dividindo as séries nesses dois períodos. As crianças que não estão dentro da sala gostam de ficar em volta delas, vendo o que se passa no seu interior ou imprimindo as marcas nas paredes. As marcas impressas na estrutura da escola podem ser feitas por uma criança quando ela termina de copiar no caderno o que foi passado na lousa pelo professor. Se estiver próxima das paredes ou janelas, nem se levantar e deslocar-se é necessário.

Porém, a criança pode preferir aplicar os grafismos estrangeiros nas partes externas da escola; assim, ela sai da sala para realizar tal intento. Outras crianças podem acompanhar a feitura do escrito, normalmente sendo as que costumam andar juntas pela aldeia, separando meninos e meninas, a partir de relações de parentesco ou, ainda, de categorias de idade. É nesses pequenos grupos que as meninas costumam ler o que escreveram e, nessas ocasiões, emitem, envergonhadas, risadas.

Lembro, ainda, que os escritos podem ser de nomes “soltos” ou formar o que descrevo como “declarações de amor”. Quando perguntava para algum jovem por que ele escrevia nas paredes da escola, a resposta que recebia era de que se escreve quando se quer mostrar que gosta de uma pessoa. Assim, os escritos, embora possam ser feitos com apenas um nome, segundo as explicações xikrin, eles devem ser elaborados, principalmente, para mostrar relações. Meninos e meninas expressam-se dessa maneira, não havendo exclusividade de gênero.



Na foto da parede da escola na aldeia Mrôtidjãm está escrito: “Bekwynhprin amor” e algo mais que não se consegue ler. Talvez seja um outro nome. Fonte: arquivo pessoal. Ano, 2015.



Na parede da escola da aldeia Bacajá, lê-se: Iretôti Xikrin, tendo em volta um coração inacabado. Fonte: arquivo pessoal. Ano, 2015.

Sobre esse assunto, que envolve namoro ou casamento, tenho que esclarecer que, no que concerne ao segundo, ele é acordado entre as mães ainda quando seus filhos são crianças. Desde cedo, as famílias iniciam trocas de alimentos para manter o combinado, que, evidentemente, pode chegar a não se concretizar. Coelho de Souza (2002, p. 435) ressalta que os casamentos entre os Jê devem ser entendidos como processos, não como atos. Indico essa informação pontual para colocar uma dúvida que a escrita de nomes nas paredes das escolas me provoca: será que as relações manifestadas pelas crianças nesses

locais correspondem ao que é acordado entre as famílias, ou elas subvertem os acordos, começando a rompê-los por meio da escrita?

Mesmo não tendo uma resposta, parece-me interessante salientar como as crianças se apropriaram de formas dos *kubẽ* para indicar relações entre namorados – com desenhos de corações e expressões como *amor* – que, assim como os casamentos acordados na infância, não se sabe o quanto se efetivam. O que cabe, dentro dessas incertezas, é reforçar que os grafismos dos *kubẽ* permitem que as crianças se expressem por meio dos conhecimentos, instrumentos e modos de manifestação gráfica desses não indígenas, mostrando suas relações. A escola seria, então, “a casa onde se faz o nome” e, ao mesmo tempo, aquela que recebe o “nome sobre a parede”, como exprimem em sua língua.

Beptô, um jovem xikrin, contou-me que as crianças gostam de fazer desenhos e nomes nas paredes. Quando era menino, também os fazia. Disse-me que aprendeu a escrever nesses lugares com outros meninos que, um pouco mais velhos que ele, já haviam passado pela escola e realizado a mesma ação. Disse mais: os adultos pedem para as crianças não riscarem as paredes da escola, mas a orientação não alcança resultado, e elas continuam interagindo com esses suportes para mostrar seus nomes e suas relações.

O pedido dos mais velhos para que as crianças não produzam seus nomes pessoais fora da aula e do papel, também é dirigido para que elas não façam tatuagens. Do mesmo modo, a solicitação não é atendida. Contudo, não há nenhum tipo de repreensão mais dura para que elas não espalhem seus nomes em outros suportes, apenas comentários indiretos de que não deveriam assim proceder. Ademais, pelo vigor com que os nomes aparecem nas paredes das escolas, considero que, ao contrário, as crianças devem fazer e mostrar seus nomes no formato escrito. Aqui, mais uma vez, entendo que a lógica das categorias de idade é acionada como marcadora de diferenças. Essas ações seriam, entre outras coisas, comportamentos que distinguem uma fase da outra. Deve-se extrapolar os nomes dos papéis quando se é criança, depois, é preciso deixar essa atividade de lado.

Colocando em contraste, mais uma vez, os mais novos e os mais velhos, a escrita de nomes nas paredes e nos corpos atua de maneira semelhante ao uso da escrita de modo geral, porque essas ações não são executadas pelos mais velhos, os quais se limitam a fazer seus nomes nos papéis, quando instados ou solicitados. Assim, como uma atividade exclusiva dos mais novos, as tatuagens, além do mais, são práticas recentes na vida xikrin, portanto, há um nítido recorte geracional de corpos que carregam ou não os grafismos estrangeiros.

Antes de continuar, é necessário oferecer um esclarecimento. Os Xikrin não fazem tatuagens em nenhuma outra situação, sendo uma inovação que interfere na composição das peles e dos corpos. A inovação não é somente pela técnica em si, mas também pelo fato de ser uma intervenção que, ao ser impressa na superfície corporal, não tem como ser eliminada, pelo menos não com facilidade. Ou melhor, não de maneira a desaparecer ao menos para os olhos, porque os Xikrin tentam resolver esse detalhe a partir de outros artifícios. Comentarei sobre esse ponto depois que expuser mais informações sobre tais traços indeléveis.

Quando questionei sobre como haviam começado a escrever e desenhar em seus corpos, os jovens xikrin, que são as pessoas que apresentam esses grafismos estrangeiros na pele, fizeram a seguinte exposição: trabalhadores não indígenas chegaram à aldeia Bakajá para construir uma escola de alvenaria, fato que ocorreu por volta dos anos 2000, sendo a primeira construção desse tipo naquele local. Além dos materiais necessários para a obra, os trabalhadores levaram algo que serviu de inspiração para os jovens, no caso, os corpos tatuados. Foi ao observar esses corpos desenhados, eles começaram a executar a mesma prática, usando os materiais também transportado pelos trabalhadores: agulhas e pó xadrez (corante empregado para colorir as tintas usadas na obra da escola)¹⁵⁸.

Com essa explanação, mais uma vez, nomes pessoais são associados pelos Xikrin com o espaço escolar e com pessoas que trabalham ou trabalharam nele, mesmo que seja de maneira inusitada, por não se tratar dos funcionários responsáveis pela transmissão de conhecimentos. Os jovens xikrin aprenderam a tatuar com esses trabalhadores, que também lhes forneceram os materiais necessários num primeiro momento. Contudo, há outro esclarecimento que precisa ser feito: a forma pela qual os Xikrin explicam ter adquirido esse conhecimento. Nenhuma das pessoas com que conversei sobre o assunto soube me dizer quem tinha começado a produzir tatuagens nos corpos e como havia aprendido a técnica. O que disseram é que *viram* os corpos tatuados e começaram a fazer igual. Não há uma origem que marca o início do aprendizado além daquela que anuncia a chegada dos trabalhadores *kubẽ*. Não há um Xikrin que tenha aprendido primeiro, digamos assim, como é comum para explicar a captura de festas de outros povos, de certos adornos ou mesmo de nomes bonitos. A relação, da maneira como é explicada, não ocorreu entre duas pessoas: ela parece ter-se dado entre o coletivo de jovens xikrin e os *kubẽ*.

¹⁵⁸ Observo que escrever e desenhar são práticas feitas pelos Xikrin utilizando os objetos estrangeiros, sempre. O jenipapo, usado nas pinturas corporais, não cabe nessas formas estrangeiras.

Embora o ponto de partida para a feitura das tatuagens seja referenciado de algum modo à escola, depois de aprendida, ela não foi praticada nesse local. As tatuagens, na verdade, podem ser feitas nas casas ou em qualquer outro lugar, menos na escola. Assim me foi relatado. Mesmo que seja o local para se adquirir o conhecimento da escrita de nomes, para ver os *kubê* com tatuagens em seus corpos e, a princípio, para ser a fonte dos materiais que permitiram a aplicação da técnica, a escola não é um lugar para marcar os corpos por meio da aplicação desses procedimentos. Outros suportes, como papéis, cadernos e paredes, têm a escola como o local privilegiado para as crianças deixarem seus nomes, o que não acontece com as tatuagens, quando as impressões são executadas na pele.

As tatuagens são sempre feitas por crianças e jovens, tanto meninos quanto meninas, em seus próprios corpos ou nos de um outro Xikrin, e não existem partes específicas a se tatuar. Elas não se confundem com a pintura corporal xikrin. Aliás, eles estabelecem claras diferenças entre tatuagem – coisa de *kubê* – e pintura corporal – prática dos Xikrin. Nessa marca que se faz com a técnica do outro, o que é tornado visível na pele de uma pessoa é composto dos nomes pessoais em xikrin e em português, o nome do cônjuge, também nessas duas versões, e os nomes dos filhos. Nomes de pais, mães, irmãos, avôs e avós, netos e netas não podem ser escritos. Tenho de registrar, no entanto, que nunca vi nomes de filhos tatuados, ficando as minhas observações restritas aos nomes de marido e mulher que passam a compartilhar corpos e nomes¹⁵⁹.

Para responder a minha pergunta sobre o motivo de se tatuar o nome do cônjuge, a resposta xikrin foi a mesma dada para justificar a escrita nas paredes da escola: é para mostrar que se gosta dela ou dele. Porém, quando fiz a mesma pergunta para saber por que eles tatuavam os nomes pessoais em português e em xikrin, a razão foi direcionada aos estrangeiros: *o kubê vai ver o nome e vai aprender* (Tàkàk-êrê Xikrin). A motivação é que a alteridade precisa aprender corretamente os nomes xikrin. As peles dos corpos, com as tatuagens dos *kubê*, colocam-se como um lócus de expressão de relações com parentes de substância e com essa alteridade específica, relações em que os nomes aparecem como elementos fundamentais de mediação¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Fisher (1991, p. 307) faz uma interessante comparação entre o nascimento de uma criança e as cerimônias de casamentos (*me kamrô*), no sentido de estas serem o nascimento de um novo núcleo de substâncias, o que significaria o nascimento de “novas” pessoas. Novas pessoas “nascidas” no casamento poderiam demandar novos nomes? No caso, nomes do cônjuge?

¹⁶⁰ As casas de alvenaria são construções recentes nas aldeias Mrôtidjâm e Ràpkô, como mencionei diversas vezes nesse texto. Por esse motivo, são poucas as casas que apresentam nomes pessoais escritos em suas paredes. O que consegui obter de informação é que elas, assim como os corpos, podem receber os nomes

Volto, agora, para a informação sobre como eliminar algo que não se apaga, sabendo-se que a tatuagem é uma atividade que caracteriza as categorias de idades mais novas. Como lidar com marcas corporais que não se extinguem, ainda mais em uma sociedade que marca tão claramente a progressão entre classes de idade e as diferenças entre elas? *Os velhos não gostam das tatuagens*, confessavam os jovens. Um deles me contou que seu pai lhe pediu que não a fizesse. A mesma pessoa, que, no período da conversa, era um homem casado e com poucos filhos, ainda afirmou que achava feio o que havia tatuado em seu corpo. Desse modo, não somente os velhos não gostam das tatuagens: os adultos, de maneira geral, não devem apreciar tais expressões dos *kubẽ* em seus corpos.

A despeito desse desagrado do público adulto, a produção das tatuagens continua em vigor, e é já nos primeiros anos de vida que eles começam a fazer essas intervenções corporais. São os mais novos, entre eles mesmos, sem colaboração e consentimento dos mais velhos, que as fazem. O estranho é que, com o tempo, as marcas são reavaliadas e passam a ser consideradas inapropriadas ou feias pelo próprio portador. Acredito, no entanto, que seja justamente a ação de reconsiderar a qualidade da tatuagem que ajuda a entender como elas são toleradas nos corpos. Essa seria, afinal, uma maneira de os Xikrin expressarem que elas perdem a função de mostrar relações, pois não remetem mais à beleza, mas a algo que é feio e que, no limite, não deveria estar ali. É o jeito de descartá-las, como discuti no capítulo anterior. Um descartar, portanto, no sentido de não mais acionar relações.

Para finalizar esse relato etnográfico sobre os diferentes suportes que recebem nomes pessoais, quero dizer algumas coisas sobre a escrita deles nos papéis, suporte que recebe, igualmente, todos os outros tipos de escritos. O papel é o material determinado pelos *kubẽ* para ser usado pelos Xikrin para inscrever tais conhecimentos. Nele, é possível executar a maior variedade de nomes por uma única pessoa.

Não me interessa descrever as práticas pedagógicas escolares sobre o aprendizado dessa técnica, porque já desenvolvi o assunto em trabalho anterior (Beltrame, 2013). Tampouco irei me atentar para os documentos que são produzidos pelos *kubẽ* e que muito perturbam a vida dos Xikrin. Como anunciei previamente, os documentos ainda não são

de seus moradores: marido, mulher e filhos. Parece que eles moram em um lugar que comporta (ou suporta) os mesmos nomes que os seus corpos conseguem (ou podem) receber. Há aldeias, como a Bakajá, em que as casas são de madeira há um tempo, mas nunca fiquei mais do que alguns dias neste local e não tenho informações sobre se os nomes pessoais aparecem nessa antiga estrutura, uma vez que seria possível escrever nesse suporte.

escritos por esses indígenas, tarefa colocada entre seus desejos futuros. Entretanto, seus nomes são requisitados no final das reuniões em que os documentos são elaborados, para constituir a validação de um acordo. Nesse momento, os Xikrin colocam suas assinaturas nos papéis, estabelecendo um compromisso com os *kubẽ* ou, dizendo melhor, esperando que eles cumpram o compromisso firmado oralmente. A ação é importante no cenário recente em que a usina hidrelétrica Belo Monte tem exigido a participação xikrin em muitos desses eventos. Ainda que saiba da relevância dos documentos e dos nomes que os acompanham, a minha preferência é por apresentar outro efeito que os nomes escritos nos papéis provocam e que, como compreendo, é também de suma importância¹⁶¹. Ele diz respeito à característica dos nomes pessoais de diferenciar pessoas e coletivos – característica que não é perdida quando o nome é transportado para os papéis.

Para tanto, cito duas histórias contadas por Tàkàk Jakare em um final de tarde, quando estávamos sentados na frente de sua casa. Ele começou a me falar dos problemas de se escolher um nome, no conjunto que se recebe dos *ngêt* e das *kwatyj*, para ser colocado no documento (aqui ele se referia à certidão de nascimento, ao RG e aos demais documentos que utilizam sempre o mesmo nome). Essa definição é feita pela mãe da criança, como já esclarecido.

Nesses anos todos em que os Xikrin vêm convivendo com as obrigações dos *kubẽ* – que exigem deles documentos de identificação pessoal –, só recentemente isso parece estar sendo colocado como um problema, ou como algo a ser pensado com mais atenção. A mudança de postura deriva de alguns resultados, ou confusões, que esses documentos estão gerando entre os Xikrin. A confusão, por sua vez, acontece porque pessoas diferentes tiveram o nome que compartilham em comum como o escolhido para figurar nesses documentos. A princípio, isso não deveria ser um problema, porque esse nome não é o único que identifica uma pessoa. Mas, diferentemente do que ocorre entre os Xikrin, os *kubẽ* só aceitam a existência de um nome para tal identificação.

A primeira das histórias foi a de Ireprin, sua sogra. Tàkàk Jakare contou que há três mulheres que recebem esse nome na TITB e que acabaram tendo o registro no documento feito com ele: uma na aldeia Ràpkô, outra em Mrôtidjãm, e mais uma em Pytakô. Certa vez, o DSEI passou o comunicado pelo rádio para que a Ireprin de uma das

¹⁶¹ Para uma discussão sobre os documentos entre os Xikrin, reporto aos trabalhos de Mantovanelli (2016a, 2016b e 2018), que tem se dedicado a compreender as suas elaborações e os seus impactos no modo como os Xikrin se relacionam com a alteridade *kubẽ*, em um cenário de tantos impactos como os da UHE Belo Monte.

aldeias fosse até a cidade para fazer exames que estavam agendados para ela. O comunicado, no entanto, foi destinado à pessoa errada, e a falha só foi percebida depois que a pessoa chegou à cidade para realizar o exame. O médico responsável viu que a idade da paciente não correspondia com as notificações. Com isso, a Ireprin que precisava dos exames foi prejudicada, tendo que esperar mais tempo para obter nova oportunidade de ser atendida.

A outra história foi a de Bepnhõ. Tàkàk Jakare comentou que Bepnhõ tinha um dinheiro para receber por seu trabalho na SEMED. Quando foi ao banco para retirá-lo, verificou que o montante já havia sido sacado na cidade de Belém. O fato produziu a acusação de quem havia ficado com o dinheiro: Bepnhõ Kayapó, indígena da etnia Kayapó que tem o mesmo nome. Nesse momento, ao ouvir os relatos de Tàkàk Jakare, tentei argumentar que não era possível isso ter acontecido porque, para sacar um dinheiro do banco, não basta ter um cartão com o mesmo nome: há senhas e outros procedimentos a que apenas o dono da conta tem acesso. Aproveitei para explicar-lhe que, às vezes, os *kubẽ* têm nomes iguais, mas dificilmente são confundidos nessas situações, como as que ele estava relatando-me, porque há outras informações que individualizam cada pessoa, como número do RG e do CPF, entre outros. Fiz essa fala com calma, procurando mostrar que os cruzamentos de dados de um indivíduo inibem (ou buscam inibir) as possibilidades de alguém, por portar o mesmo nome, acessar uma conta no banco, por exemplo. No final da minha fala, a conclusão dele foi dita de maneira direta: quem pegou o dinheiro do Bepnhõ (Xikrin) foi o Bepnhõ Kayapó.

A questão que incomodava Tàkàk Jakare era a existência de documentos de identificação pessoal que traziam o mesmo nome. Isso, na sua compreensão, começava a mostrar uma inadequação na relação entre Xikrin e *kubẽ*, uma vez que pode gerar desentendimentos. Os desentendimentos decorrem de os *kubẽ* confundirem os Xikrin entre si. A solução sugerida por ele seria orientar as mães que definem o nome que irá compor os documentos a fim de evitar inconvenientes. Não somente esse inconveniente exige que se pense melhor para escolher um nome, mas também o fato de que este precisa ser fácil para que os *kubẽ* o aprendam. Tàkàk Jakare, nesse sentido, citou seu próprio exemplo, dizendo que sua mãe havia escolhido o nome errado para fixar no papel, porque o *kubẽ* não sabe ler Jakare (Iakare, o J tem som de I), pronunciando, muitas vezes, uma palavra em português que se assemelha a ela: “jacaré”. Ele continuou a conversa afirmando que tentaria mudar seu registro e colocaria um outro nome dentro da série de seus nomes. Dessa vez, escolheria um que os *kubẽ* soubessem falar corretamente.

Os nomes pessoais, quando ocupam diferentes suportes, acionam e fazem ver relações que são, da mesma forma, diferentes. O que se escreve não é o mesmo, embora possa haver alguma coincidência entre as marcas produzidas nessas superfícies. Uma delas é reconhecida como sendo o escrito de nomes do namorado ou da namorada nas paredes da escola e a escrita do nome do cônjuge nos corpos. Tenho, no entanto, que reforçar o esclarecimento de que aquela primeira é feita pelas crianças que vão para a escola, que ainda não se casaram, indicando uma relação que nós denominamos “namoro”, como os Xikrin assim também a reconhecem. Por isso, a minha dúvida sobre a iniciativa dessas crianças em expressar algo igual ou diferente do determinado por suas mães para um futuro casamento. Já a tatuagem, pelo que compreendi, é feita com a consumação do casamento, quando a relação chega a se concretizar. Nesse caso, há a criação de um novo grupo de substância, em que marido e mulher geram crianças e que todos eles compartilham preocupações para a manutenção da saúde física de seus corpos (Melatti, 1976). Restrições alimentares, por exemplo, devem ser seguidas por todos, quando um deles se encontra doente.

Os nomes que ocupam os corpos trazem algo que é mais enigmático ainda, ao menos para mim, por não conseguir entender por que os Xikrin colocam nos seus corpos uma marca que não se apaga, considerada feia com o tempo – como a escrita dos nomes pessoais em xikrin e em português –, para que os *kubẽ* aprendam de maneira correta a pronunciar seus nomes. Um fazer e um esforço claramente direcionados ao outro. Os papéis não seriam suficientes para tal comunicação? É preciso fazer na pele, do jeito que o outro sabe ver/aprender, o nome pessoal que produz, justamente, a parte externa do corpo de uma pessoa? A pele seria, no final das contas, o lugar mais adequado, do ponto de vista xikrin, para serem colocados os grafismos estrangeiros que carregam conteúdos específicos?

São muitas as perguntas ainda em aberto no final do desenvolvimento de meus argumentos, que procuraram destacar um tipo de escrita bem particular: a dos nomes pessoais. Particular não por ser uma produção exclusiva dos Xikrin, ao contrário, ela foi aprendida com uma alteridade que a replica ampla e incessantemente. Mas os Xikrin acabaram concedendo-lhes outros significados, que podem ser aferidos por escolhas que não seguem todas as determinações estrangeiras. Por isso, entendo que a escrita dos

nomes pessoais é a que realmente lhes interessa. Ou, talvez, seja a que eles querem que permeie suas relações, quando não envolvem, necessariamente, os *kubê* que a ensinaram. Isso afasta a escrita dos nomes pessoais daquelas que são feitas com conteúdos diversos, como documentos e materiais didáticos.

Mas esses novos significados implicariam uma equivalência entre nomes falados e nomes escritos?

Retomo uma discussão elaborada nos capítulos anteriores sobre a escrita em geral para pensar sobre essas questões. Tentei demonstrar, em vários momentos deste texto, que há um descolamento entre o que se escreve e o que se fala. Um descolamento, entre outros motivos, porque a escrita é ensinada na escola, enquanto os significados das palavras são transmitidos por um Xikrin mais velho, sempre fora desse local. No que toca aos nomes pessoais, a escola, fonte dos nomes grafados, não dá nome a uma pessoa: o que ela faz é ensinar uma técnica estrangeira que cria traços para possibilitar a expressão visual e material de alguns nomes da pessoa. A discussão, mais uma vez, parece ser sobre a forma, não sobre o conteúdo desses grafismos estrangeiros. Por isso, interpreto que, mesmo para os casos em que os Xikrin manipulam livremente os grafismos estrangeiros, conserva-se um afastamento entre oralidade e escrita.

* * *

A escrita entre os Xikrin ocupa diferentes funções, por isso, produz vários efeitos em suas relações. Ela se coloca como mediação com a alteridade *kubê*; como uma expressão de rivalidade entre velhos e novos; como fonte de prestígio para os jovens homens; como método de aprendizagem estrangeiro; como assemelhação e diferenciação de coletivos. Ela poderia ser assim resumida: como uma forma que permite ver relações de um outro jeito. Um jeito que, além de tudo o mais que mobiliza entre eles, é visto/compreendido pelo outro que lhe ensinou a fazer tais traços.

Considerações finais

Esta tese procurou trazer algumas reflexões xikrin acerca da escrita dos *kubẽ*. Reflexões que dizem sobre modos indígenas de apropriação de um conhecimento estrangeiro e sobre a amplitude e a plasticidade de significados que podem ser concedidos ao que chega da alteridade. Para que seja mantido como alteridade e, dessa maneira, atue na produção de relações entre pessoas; e de pessoas com os espaços e os objetos. A escrita não cabe, contudo, em qualquer relação, indiscriminadamente, pois há recusas na história de convivência dos Xikrin com a técnica de comunicação dos não indígenas.

É recente a experiência que os Xikrin vivem com os grafismos dos *kubẽ*, e há velhos nas aldeias que nunca estiveram na escola, lugar em que se aprende as letras e as outras grafias dos estrangeiros, como os números e os desenhos figurativos. Os velhos de hoje já eram adultos, casados e com filhos, quando a FUNAI anunciou que lhes ofertaria um *kubẽ*, que passaria a morar com eles – assim como já moravam o chefe de posto e o/a técnico/a da farmácia –, com a função de ensinar-lhes o português: o/a professor/a. Era início dos anos 1980. Havia uma vontade xikrin de desvendar as engenhosidades do mundo do outro e a expectativa primeira era de que a escola suprisse, ao menos em parte, essa curiosidade. No entanto, não foi bem assim o que aconteceu. Os Xikrin descobriram que a escola oferecia um conhecimento bem específico: as grafias daquilo que se diz oralmente. Não somente das falas dos *kubẽ*, mas as de suas próprias falas.

Os missionários demoraram um pouco a se instalar entre os Xikrin, aparecendo vários anos depois dos professores da FUNAI. Eles chegaram com uma proposta diferente daqueles primeiros (além da outra, mais evidente, de catequizar): ensinar os Xikrin a fazer formas no papel, a materialização das palavras pronunciadas em suas falas indígenas. Esse conhecimento não era, na verdade, tão novo assim, pois o mesmo trabalho já estava sendo feito entre os Kayapó, outros Mẽbêngôkre, que receberam os missionários e para os quais foram elaborados o alfabeto e as palavras escritas na língua. É esse conjunto gráfico que foi apresentado aos Xikrin como sua língua na forma escrita.

Há uma aceitação e um reconhecimento xikrin da grafia elaborada para os Kayapó, mesmo não havendo uma equivalência entre as línguas faladas entre esses povos, que são bem próximas, é bom lembrar, mas que são anunciadas e definidas, por eles, como diferentes. A aceitação foi a primeira informação que trouxe para o texto, que

indicava o afastamento, do ponto de vista xikrin, entre o que se fala e o que se escreve. E a minha sugestão, manifestada desde então, é a de que a escrita, independentemente da língua em que está sendo feita, é algo que provém da e que pertence à alteridade. Por isso, os Xikrin não se incomodam com o fato de a escrita ensinada pelos missionários ter sido originalmente elaborada para os Kayapó. Trata-se de um elemento do outro, como assim são os *kubẽ* e os outros indígenas¹⁶².

Desde o início, a escola foi destinada às crianças, meninas e meninos, e são elas que têm se dedicado a aprender a reproduzir as letras e as palavras com as formas inventadas e trazidas pelos estrangeiros. Associar as crianças com a escola e as suas atividades não é verificar, meramente, a precariedade da prestação de serviço público. É compreender uma vontade xikrin de ajustar as novidades estrangeiras a uma lógica de distribuição de conhecimentos que se organiza a partir de categorias de idade e de gênero. Os conhecimentos transmitidos nas escolas das aldeias – limitados, até os dias atuais, ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental – e nos cursos que reproduzem as mesmas práticas metodológicas – Magistério Indígena, formação de gestores ambientais, gestores de associações, entre outros – são alocados pelos Xikrin como sendo dos *mais novos*. Aqui, deve-se incluir os homens casados e com poucos filhos e desconsiderar a participação das mulheres, praticamente inexistente até o momento. As atividades escolares, no que concerne à produção da escrita, são executadas, principalmente, pelos homens mais novos xikrin.

As categorias de idade classificam as pessoas ao ressaltarem diferenciações nos comportamentos, o que inclui modos de expressão oral, restrições alimentares, aprendizagem e exibição de conhecimentos, entre outros. Elas também servem para marcar rivalidades entre os homens, dividindo os *mais velhos* e os *mais novos*. Nessa configuração, os grafismos dos *kubẽ* foram destinados para serem aprendidos e mostrados pelos *mais novos*, portanto, não são levados adiante na vida de uma pessoa, ficando restritos apenas a uma fase. Dessa maneira, a escrita passa a ser um elemento a mais para reforçar esse comportamento, quando, por exemplo, os velhos cobram dos mais novos empenho no estudos, com a expectativa de que eles ajudem a comunidade ao se especializarem no conhecimento dos não indígenas. É preciso aprender a decodificar os símbolos gráficos dos *kubẽ* para fazer documentos e ler textos para a comunidade. Apesar

¹⁶² Lembro que os Kayapó podem ser identificados como parentes em alguns contextos, como também podem ser designados outros povos indígenas. Nessas ocasiões, todos são nomeados como gente *mêbêngôkre*.

das cobranças dos mais velhos, as práticas de escrita e leitura dos documentos parecem ainda não ter se efetivado ali, até onde vai a informação de que disponho.

Quando os mais novos são colocados na posição de conhecedores da escrita, isso poderia se tornar um complicador para a estrutura das relações, caso provocasse a inversão em uma ordem que tem os mais velhos como os verdadeiros sábios do povo. É, afinal, um novo conhecimento que surge com cada vez mais intensidade em suas relações, devido às exigências dos *kubẽ* – além do fato de que é extremamente valorizado pelos não índios, que não podem prescindir desta tecnologia. Todavia, não é isso o que acontece, porque os velhos e as velhas continuam ocupando a condição de sábios naquilo que diz respeito às coisas xikrin. Os jovens, por sua vez, sempre estiveram mais envolvidos com as coisas dos *kubẽ*, mostrando interesse por manipular seus equipamentos, usar suas roupas e falar o português. São eles que mostram, com mais desenvoltura, o que sabem da escrita quando um *kubẽ* pede que assim seja feito. E fazem isso somente quando há uma solicitação.

Fazer os grafismos estrangeiros, sejam os do português, sejam os do xikrin, não quer dizer que se conhece mais sobre os significados que são atribuídos a suas palavras, e isso é um ponto absolutamente relevante. É outro indício que sugere que, para os Xikrin, a oralidade e a escrita não se prendem uma à outra de maneira tão direta. Esses indígenas explicam que, na escola, aprende-se a escrita e a leitura das palavras; no entanto, seus significados são ensinados fora dela, por um Xikrin mais velho, que já os aprendeu e encontra-se na posição de transmiti-los. À vista disso, não há desorganização na ordem de transmissão de conhecimentos entre *mais velhos* e *mais novos*, uma vez que aos últimos cabe, num primeiro momento, a tarefa de fazer as formas gráficas das palavras, não de explicá-las, oferecer-lhes conteúdos e sentidos. É com o tempo que se passa a assumir a função de ensinar os significados, do mesmo modo que é com o tempo, e com o amadurecimento dos corpos, que se pode falar e mostrar tantos conhecimentos xikrin.

Entendo, ainda, que, com essa postura, os Xikrin procuram garantir que haja um controle sobre o que as crianças e jovens estão aprendendo da língua xikrin ou estrangeira, já que a compreensão de suas palavras, que se dá pela oralidade e não pela escrita, continua sendo ensinada por um Xikrin, não pela alteridade (na forma, principalmente, dos professores não indígenas das escolas indígenas). A escola não passa a ter o controle sobre a produção de sentidos que devem ser transmitidos às crianças xikrin. Isso pode ser interpretado, ademais, como um cuidado dos adultos na formação delas, cuidado que pode ser observado em tantas outras práticas cotidianas.

Não obstante, mesmo quando a escrita é destinada aos *mais novos*, apesar de não provocar desarranjos nos modos de transmissão de conhecimentos baseados nas categorias de idade, produz, seguramente, outros efeitos. Discuti alguns deles no decorrer deste texto. Um deles é o que mostra que ter um bom domínio dessa técnica de comunicação é um elemento que concede prestígio para os homens jovens. Fiz isso ao destacar como tem sido cada vez mais importante que uma liderança tenha conhecimento da fala do português e como tal condição foi sendo alterada nos anos de convivência com os *kubẽ*. A princípio, era suficiente haver um tradutor para ajudar a liderança. Hoje, ela tem de falar diretamente com o outro. Nesse contexto, jovens que visam à posição de líderes começam a explicar que estão se dedicando – além do aprendizado da fala do português – aos *estudos*, para terem melhores condições de assumir a posição pretendida no futuro.

Além disso, saber se expressar, tanto na fala quanto na escrita da língua, é um bom qualificativo para conseguir trabalhos assalariados, o que também acaba concedendo certo prestígio aos jovens que conseguem ter maior acesso às coisas dos *kubẽ*. Esse prestígio é, pois, menos efetivo do que aquele concedido aos velhos e às velhas, porque não há uma equivalência de capacidades de comunicação entre fala e escrita, mesmo sendo esta última, por vezes, mais vantajosa para comprar as mercadorias dos *kubẽ*, com os salários que recebem. Todavia, a noção de prestígio para os Xikrin não dispensa os conhecimentos xikrin. É quando vai deixando de mostrar a escrita que se começa a mostrar a fala. Os Xikrin mais velhos expressam a impossibilidade de mostrar o que se aprendeu na escola por meio do verbo *esquecer* em português: *esqueci*. Portanto, para eles, há conhecimentos que se aprendem para depois serem esquecidos. Não porque não lembram por um problema de memória, mas porque esses conhecimentos deixam de ser exibidos publicamente, uma vez que apenas certos conhecimentos podem e devem ser comunicados em público por homens e mulheres xikrin mais velhos (logo, mais sábios).

A oralidade e a escrita ainda se encontram, de maneira a causar desconforto entre os Xikrin, em várias situações organizadas pelos *kubẽ*. Apresentei exemplos que acompanhei no decorrer das atividades de campo, nos quais o contraste foi articulado pelos Xikrin. Ler publicamente, em voz alta, é uma das práticas que provoca incômodo. A leitura, quando feita nessas condições, agrega as duas expressões da comunicação que os Xikrin parecem não ter vontade de juntar. A fala, uma das práticas que transmite a força desse povo diante dos estrangeiros, não poderia ser misturada com o jeito de se manifestar e de negociar característico de uma alteridade. Quando se entra em um embate,

que são recentes e exigem a palavra como meio de luta, deve-se manter a fala xikrin e, em alguma medida, recusar os papéis dos *kubẽ*, como um objeto a orientar o que será pronunciado. Os efeitos diferentes provocados pela leitura e pela fala foram salientados, ainda, por um professor xikrin que me disse que *ler* uma história não é o mesmo que *contá-la*. Ainda segundo suas explicações, ensina-se quando se conta, competência que não é de qualquer pessoa. Até porque não basta somente ter vontade de exercê-la: é preciso ter um corpo adequadamente produzido para isso, algo que apenas alguns velhos e velhas possuem.

A supremacia da fala sobre a escrita, do ponto de vista xikrin, também pode ser notada quando eles demonstram a vontade de ter um *kubẽ* que escreva para eles, quando estão fazendo demandas para o outro, mesmo que a ação envolva somente palavras simples. Se a forma de negociação é do outro, cabe a ele fazê-la e conduzi-la. Aos Xikrin ficam as falas. A vontade, no mais, é de que sempre haja um estrangeiro por perto, para executar esse trabalho, resguardando aos Xikrin a vontade de se comunicar por meio da expressão oral.

A escrita seria, ainda, uma técnica que define o modo de ser dos *kubẽ* e está relacionada com seus meios de transmissão de conhecimentos. É, portanto, um instrumento usado para consolidação de aprendizagens. Os Xikrin, por seu lado, aprendem vendo, ouvindo e fazendo, colocando em prática para treinar o que se viu ou ouviu. Eles parecem, em várias situações, recusar a escrita como um método possível para fazer que se compreenda algo. O que ela possibilita, sem dúvida, é fazer traços estrangeiros por meio de cópias, criando imagens sobre determinados suportes. E ela permite ver relações de uma maneira diferente, a maneira que o *kubẽ* sabe ver.

Para os *kubẽ*, a escrita é, muitas vezes, compreendida como um dos meios que permitem preservar o passado, contar sobre suas histórias e manter uma memória de tempos longínquos. Essa ideia não encontra repercussão entre os Xikrin, que – além das limitações que conferem às produções dos grafismos dos *kubẽ*, designando-as apenas aos *mais novos* – não demonstram uma vontade de querer guardar os papéis que são escritos por esses estrangeiros. Nem os escritos feitos pelas crianças na escola são mantidos por muito tempo. Ao contrário, o desejo parece ser o de rapidamente eliminá-los. Até mesmo escritos que são feitos em outros suportes, como as paredes da escola e as tatuagens nos corpos, são anulados sem demora, por meio de estratégias e técnicas variadas de descarte. Para entender essa prática, como empenhei-me a esclarecer no capítulo 4, é necessário

reparar em um aspecto da escrita que não está relacionado com a oralidade, mas com a sua existência material.

Foi percebendo o modo como os escritos eram rapidamente descartados pelos Xikrin que pude notar semelhanças entre os procedimentos destinados à escrita e aqueles relacionados às mercadorias dos *kubê*. E mais: foi assim que eu compreendi melhor que, para os Xikrin, os grafismos dos *kubê* são tomados por eles exatamente por este aspecto: o de objetos. É dentro de uma lógica de produção de objetos que os escritos devem, também, ser observados. Nesse sentido, acompanhei reflexões anteriores sobre os Mëbêngôkre, para concordar que a preocupação dessas pessoas é pela maneira correta de se produzir objetos, assim como pelo método como se elimina, posteriormente, tal produção. Os objetos, sendo tomados como objetificação de relações, não seguem o mesmo padrão de elaboração, portanto, nem o de destruição. As relações que cada um mobiliza são variáveis, e isso repercute em suas regras e técnicas de produção e de descarte.

Retomo o esclarecimento de que o descarte de objetos, da forma como foi abordada no quarto capítulo, diz respeito à desativação de relações. Quando se atenta para o jeito como se eliminam os escritos, percebe-se uma aproximação com a maneira como fazem com as mercadorias dos *kubê*. Para ambos os casos, observa-se um rápido consumo, exigindo a necessidade de se buscar constantemente por novas produções. As mercadorias não são fabricadas pelos Xikrin, ao inverso dos escritos, que são ensinados para as crianças na escola. Para aquelas primeiras, é necessário desenvolver estratégias de captura; já para os escritos, é preciso definir quem irá corresponder às demandas dos *kubê* para a sua elaboração: no caso, as crianças e os jovens. O fato de os escritos não durarem muito entre os Xikrin resulta de que essas produções estejam no constante movimento de serem feitas e desfeitas. No limite, o que se faz, ou o que se mantém, por meio dessa prática, são relações. Por essa via, a efemeridade dos escritos seria uma regulação das relações com os *kubê*, pois são mantidas ao serem continuamente produzidas.

Porém, não são somente relações com os estrangeiros que os escritos acionam. No último capítulo, mostrei que, quando eles assumem uma forma particular, a dos nomes pessoais, relações com parentes de substância também passam a ser envolvidas. Essa particularidade começa a ser notada porque os nomes pessoais escritos são feitos pelas crianças em diferentes suportes, como papéis, paredes e peles. Por meio desses contornos, os quais individualizam pessoas, os escritos ganham maior liberdade quando estão entre

os Xikrin. Liberdade, porque são feitos de maneira espontânea pelas crianças e não se restringem aos limites das folhas de papel. É preciso reforçar, no entanto, que esse é o único escrito que os adultos continuam fazendo, e o fazem no papel.

Ao espalharem os escritos por corpos, paredes e papéis, o que as crianças mostram, por um lado, é que os grafismos dos *kubẽ* atuam nas produções desses suportes. Por outro, da maneira como são impressos nessas superfícies – que devem respeitar certas regras do que pode ou não ser escrito – fazem ver – do jeito que nós, os *kubẽ*, sabemos ver – as relações que produzem esses espaços e certas pessoas. A atuação dos grafismos estrangeiros nessas produções não deve ser equiparada com as formas como os nomes pessoais xikrin fazem a mesma ação, ao constituírem as peles dos corpos, ou denominarem espaços de moradia de determinados grupos de parentes. Aqui, novamente, trata-se de um distanciamento entre o oral e o escrito, e não se faz a mesma coisa, nem do mesmo jeito, quando se manipula um ou outro.

A escrita é uma materialidade estrangeira significada pelos próprios Xikrin. Por isso, a cópia na escola é mais importante do que as falas explicativas dos professores, que, como advertem os Xikrin, devem escrever mais e falar menos. Ao fazer isso, dizem, as crianças aprendem melhor. Desse modo, os adultos, sábios de fato, reservam as falas e as orientações sobre modos corretos de fazer as coisas para si mesmos. O silêncio e a cópia – comportamentos cobrados pelos adultos das crianças que estão na escola – são, afinal, uma boa imagem para compreender a lógica de apropriação que os Xikrin criam para conviver com os grafismos estrangeiros e para definir os limites dos *kubẽ* em suas vidas.

referências bibliográficas

- ALFARO, Maria Aurora Consuelo Lagorio; FREIRE, José Ribamar Bessa. Aryan Rodrigues e as Línguas Gerais na historiografia linguística. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 30, 2014, p. 571-589.
- AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 37, jun. 1998, p. 101-114.
- ANDRELLO, Geraldo. Falas, objetos e corpos. Autores indígenas no Rio Negro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 25, n° 73, 2010, p. 5- 26.
- ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. *O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2005, 139p.
- BAMBERGER, Joan. Exit and voice in Central Brazil: the politics of flight in Kayapó society. In: MAYBURY-LEWIS, D. (Ed.) *Dialectical societies*. The Gê and Bororo of Central Brazil. Cambridge, Mass & London: Harvard University Press, 1979, p. 130-146.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngue, linguística e missionários. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994, p. 18-37.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004, p. 45-85.
- BELAUNDE, Luisa Elvira. Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas en la Amazonía peruana. In: *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33, 2010, p. 119-133.
- BELTRAME, Camila Boldrin. *Etnografia de uma escola Xikrin*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2013, 163p.
- BENITES, Sandra. *Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- BENITES, Tônico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.
- BOLLETTIN, Paride. Nome e nomi mebengokré. In: BOLLETTIN, Paride & MONDONI Umberto (Org.). *Etnografie Amazzoniche*. Padova: Cleup, 2012, p. 123-141.

BOLLETTIN, Paride. Amiy: os Xikrin, os marimbondos e os Outros. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v. 5, n. 1, 2013a, p. 30-47.

BOLLETTIN, Paride. Indian Missionary or Pastor? Reflections on Religious Trajectory in the Amazon. In: Sergio Botta (Org.). *Manufacturing Otherness: Missions and Indigenous Cultures in Latin America*. Cambridge Scholars Publishing, 2013b, p. 191-210.

BOLLETTIN, Paride. Inhokikré: reflexões a partir de narrativas mebengokré sobre o território. In: Robertini Camillo; Correr Francesca. (Org.). *America Latina. Dinamiche territoriali*. 1ed. Lecce: Oistros Edizioni, 2015, v. 1, p. 43-51.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. A escrita e os corpos desenhados: transformações do conhecimento xamanístico entre os Marubo. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 55 nº 1, 2012, p.75-137.

COELHO DE SOUZA, Marcela. *O traço e o círculo: o conceito de parentesco entre os Jê e seus antropólogos*. Tese de doutorado, PPGAS/Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

COELHO DE SOUZA, Marcela. A vida material das coisas intangíveis. In: COELHO DE SOUZA, Marcela; COFFACI DE LIMA, Edilene (Orgs.). *Conhecimento e cultura: práticas de transformação no mundo indígena*. Brasília: Athalaia, 2010, 97-118.

COELHO DE SOUZA, Marcela. Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 195-2018.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin da infância e do aprendizado*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2000, 195p.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. *São Paulo em Perspectiva*, v. 15, n. 2, 2001a, p. 36-42.

COHN, Clarice. Índios missionários: cultos protestantes entre os Xicrin do Bacajá. *Campos – Revista de Antropologia*, v. 1, 2001b, p.9-29.

COHN, Clarice. Uma revisão do fechamento jê: o caso mebengokré. In *28º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, Caxambu, 26 a 30 out. 2004.

COHN, Clarice. *Relações de diferença no Brasil Central: Os Mebengokre e seus outros*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2005a, 185p.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*. Florianópolis, v.1, n.1, 2005b, p. 485-515.

COHN, Clarice. A tradução de cultura: os Mebengokré-Xikrin. In: *26a. Reunião Brasileira de Antropologia*, 2008, Porto Seguro. Anais da 26a. RBA, 2008.

COHN, Clarice. Belo Monte e os processos de licenciamento ambiental: as percepções e as atuações dos Xikrin e dos seus antropólogos. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v.2, n. 2, jul-dez, 2010, p. 224-251.

COHN, Clarice. O fim do mundo como o conhecemos: os Xikrin do Bacajá e a barragem de Belo Monte. In: OLIVEIRA, João Pacheco de; COHN, Clarice (Orgs). *Belo Monte e a questão indígena*; Brasília-DF: ABA, 2014, pp. 253-277.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. *Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi*. Tese, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. A escrita alfabética e o xamanismo indígena. *Muiraquitã* (UFAC), v. 1, 2014, p. 17-37.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. *O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2018, 218p.

DAHER, Andrea. *A oralidade perdida: ensaios de história das práticas letradas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DEMARCHI, André. *Kukràdjà Nhipêjx fazendo cultura: beleza, ritual e políticas da visualidade entre os Mebêngôkre – Kayapó*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014, 370p.

DEMARCHI, André, MADI DIAS, Diego. Vídeo-Ritual: circuitos imagéticos e filmagens rituais entre os Mebêngôkre (Kayapó). *Gis - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 38-62, 2018.

DREYFUS, Simone. *Les Kayapo du Nord. Etat de Para-Bresil Contribution a l'etude des Indiens Ge*. Paris et La Haye, Mouton et Cie, 1963.

FAUSTO, Carlos. *Inimigos Fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FAUSTO, Carlos. A indigenização da mercadoria e suas armadilhas. In: GORDON, Cesar. *Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre*. SP: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

- FERREIRA, Mariana Leal. Escrita e oralidade no Parque Indígena do Xingu: inserção na vida social e a percepção dos índios. *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, v. 35, 1992, p. 91-112.
- FIGUEIREDO, Marina Vanzolini. Escrever, ouvir: perspectivas sobre o saber entre os Aweti do Alto Xingu. *Ide (São Paulo)*, São Paulo, v. 32, n. 48, 2009, p. 147-162.
- FISHER, William H. *Dualism and its discontents: social organization and village fissioning among the Xikrin-Kayapo of Central Brazil*. Cornell University Press, 1991.
- FISHER, William H. *Rainforest Exchanges: industry and community on an Amazonian Frontier*. Washington, Smithsonian Institution Press, 2000.
- FISHER, W. H. Age-based genders among the Kayapó. In: GREGOR, T.A.; TUZIN, D. (Ed.). *Gender in Amazonia and Melanesia: an exploration of the comparative method*. Berkeley: University of California Press, 2001. p. 115-140.
- FISHER, William H. Name rituals and acts of feeling among the Kayapó (Mebengokre). *Journal of the Royal Institute*, v.9, n. 1, 2003, p. 117-135.
- FONTOURA, Ivo Fernandes. *Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do rio Uaupés*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2006, 126p.
- FRANCHETTO, Bruna. O papel da educação escolar na domesticação das línguas indígenas pela escrita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n.179, 1995, p. 409-421.
- FRANCHETTO, Bruna. *Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil: situação, necessidades e soluções*. Cadernos de Educação Escolar Indígena, UNEMAT - Barra do Bugres - MT, v. 3, 2004, p. 9-26.
- FRANCHETTO, Bruna. *A guerra dos alfabetos: os povos indígenas entre o oral e o escrito*. Mana, v. 14, 2008, p. 31-59.
- FRANCHETTO, Bruna. Línguas ameríndias: modos e caminhos da tradução. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 30, out. 2012, p. 35-62.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. *Tellus*, Campo Grande- MS, ano 2, n. 3, 2002, p. 87-98.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. *Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. Tese de doutorado, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.
- FUERTES, Lucas Rodrigues. *Ficha Padrão Levantamento/Cedi*. Altamira, PA, 1983. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/levantamento->

situacao-atual-dos-povos-indigenas-no-brasil-kaiapo-xikrin-do-1. Acesso em: 25 jul. 2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Ministério do Interior. *Relatório*. Brasília, DF, 1978. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/missoes-religiosas-entre-os-kayapo-gorotire-kuben-kran-keng-e-kokraimoro>

GIANNINI, Isabelle Vidal. *A ave resgatada: a impossibilidade da leveza do ser*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1991, 205p.

GIANNINI, Isabelle Vidal. Educação indígena e o manejo socioeconômico dos recursos florestais: a experiência Xikrin. *Em Aberto*, Brasília: INEP, n. 63, 1994, p.117-121.

GIANNINI, Isabelle Vidal. Para entender o polêmico projeto de exploração madeireira na TI Xikrin do Cateté. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.) *Povos indígenas no Brasil:1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p.495-499.

GIRALDIN, Odair. Educação Escolar Indígena e processos próprios de ensino-aprendizagem: reflexões a partir de alguns casos Jê. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*. vol. 2, nº 2, 2010, p. 265-284.

GONÇALVES, Regina Célia; CARDOSO, Halisson Seabra; PEREIRA, João Paulo C. R. Povos indígenas no período do domínio holandês: uma análise dos documentos tupis (1630-1656). In: OLIVEIRA, Carla Mary da Silva; MENEZES, Mozart Vergetti de; GONÇALVES, Regina Célia (Orgs.). *Ensaio sobre a América portuguesa*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2009, p. 39-51.

GONZÁLEZ DE PÉREZ, María Stella. Hacia una reflexión sobre la escritura en América Precolombiana, In: *THESAURUS*. Boletín del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá. T. LVI, fev. 2001-dez. 2004, p. 1-43.

GOODY, Jack. *The interface between the written and the oral*. (Studies in literacy, family, culture and the state). Cambridge University Press, 1987.

GORDON, César. *Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre*. SP: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

GORDON, César. Em nome do belo: o valor das coisas xikrin-mebêngôkre. In: Xikrin: uma coleção etnográfica. SILVA, Fabíola Andréa & GORDON, Cesar (Org.). Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

GOW, Peter. *An Amazonian myth and its history*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GOW, Peter. ¿Podía leer Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú oriental). *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33, 2010, p. 105-117.

- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2008, 240p.
- GUERRA, Marcele Garcia. *Aukê e briga de papel: “ensina o mehin como kupen faz”*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2016, 144p.
- HAVELOCK, Eric. A Equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (org.) *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p.17-34.
- HUGH-JONES, Stephen. The fabricated body: objects and ancestors in Northwest Amazon. In: SANTOS-GRANERO, Fernando (ed.), *The occult life of things*, Tucson, Arizona University Press, 2009, p.33-59.
- HUGH-JONES, Stephen. Entre l’image et l’écrit. La politique tukano de patrimonialisation en Amazonie, *Cahiers des Amériques latines*, 63-64, 2010, p.195-227.
- HULSMAN, Lodewijk Augustinus Henri Christiaan. Índios do Brasil na República dos Países Baixos: as representações de Antônio Paraupaba para os Estados Gerais em 1654 e 1656. *Revista de História (USP)*, v. 154, 2006, p. 37-69.
- INGLEZ DE SOUSA, Cássio Noronha. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p.238-274.
- KARASCH, Mary. Catequese e cativo, política indigenista em Goiás: 1780-1889. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (ed.). *Histórias dos Índios no Brasil*. São Paulo. Companhia das Letras/Fapesp, 1992, p. 397-412.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. *Wato ne hômpu ne kâmpa: convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mâkrarè)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2017, 147p.
- LADEIRA, Maria Elisa. O uso da escrita entre os Timbira. *RUA*, v.3, n.1, 1997, p.119-135.
- LADEIRA, Maria Elisa. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p.303- 330.

- LADEIRA, Maria Elisa. De “Povos ágrafos” a “cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. *Centro de trabalho indigenista – CTI*, 2005.
- LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C / Arte, 2009.
- LEA, Vanessa. Um projeto de alfabetização na língua portuguesa elaborado para os índios Txukarramãe (Kayapó) do Parque Nacional do Xingu. In: Comissão Pró-Índio. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 58-66.
- LEA, Vanessa. *Nomes e Nekrets Kayapó: uma concepção de riqueza*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986, 564p.
- LEA, Vanessa. Gênero feminino Mebengokre (Kayapó): desvelando representações desgastadas. In: *Cadernos Pagu*, nº 3, 1994, p. 85-116.
- LEA, Vanessa. Mëbengokre ritual wailing and flagellation: a performative outlet for emotional self-expression. In: *Indiana*, Berlim, v. 21, 2004, p. 113-125.
- LEA, Vanessa. Uma aula de choro cerimonial Mëbêngôkre. In: *Línguas e culturas Macro-Jê*. RODRIGUES, A. e CABRAL, A.S.A.C (Orgs.). Brasília: Editora Universidade de Brasília: Finatec, 2007, p. 19-44.
- LEA, Vanessa. *Riquezas Intangíveis de Pessoas Partíveis: Os Mebêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2012a.
- LEA, Vanessa. Na era das dádivas: Encontros com os Kayapó-Mebêngôkre. Entrevista na *Revista de Antropologia da UFSCar*, volume 4, número 2, 2012b, p.176-197.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de Doutorado UNB, 2011.
- LUKESCH, Anton. *Mito e vida dos índios Caiapós*. Editora da Universidade de São Paulo, 1976.
- MACEDO, Silvia Lopes da Silva. Xamanizando a escrita: aspectos comunicativos da escrita ameríndia. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 2009, p. 509-528.
- MADI DIAS, Diego. Filmar e guardar: reflexões sobre “cultura” e imagem a partir do caso Mebêngôkre-Kayapó (PA). *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST* - vol. 4 no 1, 2011.
- MADI DIAS, Diego, DEMARCHI, André. A imagem cronicamente imperfeita: o corpo e a câmera entre os Mebêngôkre-Kayapó. *Espaço Ameríndio*, 7/2, 2013, p. 147-171.

- MANCHINERI, Lucas Artur Brasil. *Milho massa, koshma e caiçuma, um percurso etnográfico no desenvolvimento sustentável dos Manxineru: do passado ao presente*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2017, 96p.
- MANTOVANELLI, Thais. Os Xikrin da Terra Indígena Trincheira-Bacajá e os Estudos Complementares do Rio Bacajá: reflexões sobre a elaboração de um laudo de impacto ambiental. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 22, n. 46, 2016a, p. 159-188.
- MANTOVANELLI, Thais. *Os Xikrin do Bacajá e a Usina Hidrelétrica de Belo Monte: uma crítica indígena à política dos brancos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2016b, 254p.
- MANTOVANELLI, Thais. Narrativas Mëbengokre-Xikrin. *Revista fevereiro - política, teoria, cultura*, v. 10, 2018, p. 1-22.
- MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel. *História Unisinos*, v. 13, 2009, p. 152-165.
- MARQUI, Amanda Rodrigues. *Relações entre infância, escola e religião: etnografia dos Baniwa do Médio Içana*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2017, 185p.
- MARQUI, Amanda Rodrigues e BELTRAME, Camila Boldrin. As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas. In: *Universitas Humanística*, nº 84 2017, p. 239-261.
- MEHINAKU, Mutua. *Tetsualii: pluralismo de línguas e pessoas no Alto Xingu*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010, 219p.
- MELATTI, Julio Cezar. Nominadores e Genitores: um aspecto do dualismo craô. In: *Leituras de Etnologia Brasileira* (Egon Schaden, org.), São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 139-148.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. Loyola, São Paulo, 1979.
- MELIÁ, Bartolomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (Orgs). *A conquista da escrita. Encontros de educação indígena*. OPAN – Operação Anchieta. Iluminuras, 1989, p. 9-16.
- MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. *Em Aberto*, Brasília: INEP, n. 63, 1994, p. 11-17.
- MONTE, Nietta Lindenberg. *Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado; diários de classe de professores Kaxinawá*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- MONTERO, Paula. Antonio Colbacchini e a etnografia salesiana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.22, n. 64, p. 49-63.

- MÜLLER, Regina Polo. Os Asurini do Xingu: história e arte. Editora da Unicamp, Campinas, 1990.
- NEUMANN, Eduardo Santos. *Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (Séculos XVII e XVIII)*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- NUNES, Angela. *Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo; ISTEC, Lisboa, Portugal, 2003, 341p.
- OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- OLIVEIRA, João Pacheco de; COHN, Clarice (Orgs). *Belo Monte e a questão indígena*; Brasília-DF: ABA, 2014.
- ONG, Walter J. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Taylor & Francis e-Library, 2005.
- OPERAÇÃO ANCHIETA. *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- PASSOS, João Lucas Moraes. *O movimento mẽbêngôkre: andando, nomeando e assentando sobre a terra*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2018, 172p.
- Relatório Tapirapé. In: EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (Orgs). *A conquista da escrita. Encontros de educação indígena*. OPAN – Operação Anchieta. Iluminuras, 1989, p. 183-193.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Bons chefes, maus chefes, chefões: elementos de filosofia política ameríndia. *Revista de Antropologia (USP)*, v. 54, 2011, p. 857-883.
- RENAULT-LESCURE, Odile. As palavras e as coisas do contato. Os neologismos Kali'na (Guiana Francesa). In ALBERT, Bruce e RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo, Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 85-112.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 2, 2005, p. 35-38.
- SALANOVA, Andrés. Dicionário Mẽbêngôkre-Português (s/d).
- SANTIAGO, Ana Elisa. *Entre papéis, pessoas e perspectivas: etnografia da educação escolar indígena em Altamira – PA*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2014, 135p.

SANTOS, Sonia & HERNANDEZ, Francisco (Org.). *Painel de Especialistas: análise crítica do estudo de impacto ambiental do Aproveitamento Hidrelétrico de Belo Monte*. Belém: UFPA, 2009.

SANTOS-GRANERO, Fernando. Introduction: amerindian constructional views of the world. In: SANTOS-GRANERO, Fernando (ed.), *The occult life of things*, Tucson, Arizona University Press, 2009, p.1-29.

SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato. *De índios para índios: a escrita indígena da história*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2008.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*. Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979.

SEKI, Lucy. *A Linguística Indígena no Brasil*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), São Paulo, v. 15, 2000, p. 257-290.

SEVÁ FILHO, A. Oswaldo. Profanação hidrelétrica de Btyre/Xingu: fios condutores e armadilhas (até setembro de 2012). In: OLIVEIRA, João Pacheco; COHN, Clarice (Orgs.). *Belo Monte e a questão indígena*. Brasília – DF: ABA, 2014, p. 165-200.

SILVA, Fabíola Andréa. *As tecnologias e seus significados: um estudo da cerâmica dos Asurini do Xingu e da cestaria dos Kayapó-Xikrin sob uma perspectiva etnoarqueológica*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2000, 265p.

SILVA, Fabíola Andréa; GORDON, Cesar. *Objetos vivos: a curadoria da coleção etnográfica xikrin*. In: *Xikrin: uma coleção etnográfica*. SILVA, Fabíola Andréa; GORDON, Cesar (Org.). Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, Fabíola Andréa; GORDON, Cesar. *Histórias de uma coleção indisciplinada*. Depoimento de Lux Vidal. In: *Xikrin: uma coleção etnográfica*. SILVA, Fabíola Andréa; GORDON, Cesar (Org.). Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, José Batista. *Ficha Padrão Levantamento/Cedi*. Altamira, PA, 1981. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/levantamento-situacao-atual-dos-povos-indigenas-no-brasil-kaiapo-xikrin-do-1>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SILVA, Maria Amélia Reis; SALANOVA, Andrés Pablo. A assessoria linguística nos projetos de formação de professores indígenas: o caso Mëbêngôkre. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 331-359.

SILVA DA COSTA, Lucivaldo. *Uma descrição gramatical da língua Xikrín do Cateté* (família Jê, tronco Macro-Jê). Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. 2015, 358 p.

- SOARES-PINTO, Nicole. Sobre alguns modos de usar a cultura dos Outros. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela e CESARINO, Pedro de Niermeyer (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 257-286.
- SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). *Histórias dos Índios no Brasil*. São Paulo. Companhia das Letras/Fapesp, 1992, p.155-172.
- STREET, Brian (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, 1993.
- TEIXEIRA-PINTO, Márnio. *Iepari: sacrifício e vida social entre os índios Arara (Caribe)*. Editora Hucitec/ANPOCS/Editora UFPR, São Paulo, 1997.
- TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.2, maio/ago. 2008, p. 291-307.
- TSELOUIKO, Stéphanie. *Entre ciel et terre: socio-spatialité des Mebengôkré-Xikrin. Terre Indigène Trancheira Bacajá (T.I.T.B) (Pará, Brésil)*. Thèse. Paris/São Carlos: EHESS/UFSCar. 2018a, 390p.
- TSELOUIKO, Stéphanie. O mundo dos projetos socioambientais visto pelas mulheres indígenas. Para repensar o ecofeminismo com o caso dos Mëbêngôkre-Xikrin da Terra Indígena Trancheira Bacajá (TITB, Pará, Brasil). *Campos – Revista de Antropologia*. v.19 n.1 jan.jun. 2018b, p. 87-112.
- TURNER, Terence. *Social Structure and Political Organization among the Northern Kayapó*. Tese de Doutorado, Universidade de Harvard, 1966.
- TURNER, Terence. Kinship, household and community structure among the Kayapó. In: MAYBURY-LEWIS, D. (Ed.) *Dialectical Societies*. The Gê and Bororo of Central Brazil. Cambridge, Mass & London: Harvard University Press, 1979, p. 179-214.
- TURNER, Terence. Baridjumoko em Altamira. *Povos Indígenas no Brasil, 1987-1990*. São Paulo: Cedi, 1991, p.337-338.
- TURNER, Terence. Os Mebengokre Kayapó: História e Mudança Social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org). *Histórias dos Índios no Brasil*. São Paulo. Companhia das Letras/Fapesp, 1992, p. 311-338.
- TURNER, Terence. Imagens desafiantes: a apropriação Kayapó do vídeo. *Revista de Antropologia*, São Paulo, vol. 36, 1993, p. 81-121.

- TURNER, Terence. The beautiful and the common: inequalities of value and revolving hierarchy among the Kayapó. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*. vol. 1, ed. 1, 2003, p. 11-26.
- TURNER, Terence. Valuables, value, and commodities among the Kayapo of Central Brazil. In: SANTOS-GRANERO, Fernando (ed.), *The occult life of things*, Tucson, Arizona University Press, 2009, p.152-169.
- URUETA, Edgar Eduardo Bolivar. *Influências Mëbengôkre: cosmopolítica indígena em tempos de Belo Monte*. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2014.
- VERSWIJVER, Gustaaf. *The club-fighters of the Amazon: warfare among the Kaiapo Indians of central Brazil*. Gent, Rijksuniversiteit, 1992.
- VIDAL, Lux. *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira*. Editora da Universidade de São Paulo, 1977.
- VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. In: *Grafismo indígena*. São Paulo: Studio Nobel: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1992, p. 143-189.
- VIDAL, Lux. *Relatório a Companhia Vale do Rio Doce*. São Paulo, 1993. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/os-indios-xikrin-do-bacaja-relatorio-companhia-vale-do-rio-doce-fevereiromarco-de>
- VIDAL, Lux. O mapeamento simbólico das cores na sociedade indígena Kayapó-Xikrin do sudoeste do Pará. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 209-220.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Araweté: os deuses canibais*. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1986.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Beto & RICARDO, Fany (editores gerais). *Povos indígenas no Brasil: 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 41-49.