

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

Camila Boldrin Beltrame

Etnografia de uma escola Xikrin

São Carlos
2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

Camila Boldrin Beltrame

Etnografia de uma escola Xikrin

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de mestre em Antropologia Social

Orientação: Prof^a. Dr^a. Clarice Cohn

São Carlos
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B453ee

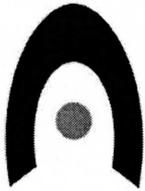
Beltrame, Camila Boldrin.

Etnografia de uma escola Xikrin / Camila Boldrin
Beltrame. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
163 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Antropologia social. 2. Educação escolar indígena. 3.
Xikrin do Bacajá. 4. Mebengokré. I. Título.

CDD: 306 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fone: (16) 3351-8371 - ppgas.coordenacao@ufscar.br



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Camila Boldrin Beltrame

29/08/2013

Profa. Dra. Clarice Cohn
Orientadora e Presidente
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" / UNESP

Profa. Dra. Celia Leticia Gouvêa Collet
Universidade Federal do Acre / UFAC

Submetida à defesa em sessão pública
Realizada às 14:00h no dia 29/08/2013.

Banca Examinadora:
Profa. Dra. Clarice Cohn
Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion
Profa. Dra. Celia Leticia Gouvêa Collet

Homologado na CPG-PPGAS na
_____ª Reunião no dia ____ / ____ / ____.

Prof. Dr. Igor José de Renó Machado
Coordenador do PPGAS

Para meus pais, João e Helenice

Agradecimentos

Agradeço a minha orientadora Clarice Cohn por ter me apresentado aos Xikrin do Bacajá, pela confiança e pela generosidade com que compartilhou seus conhecimentos, especialmente os que envolviam os Xikrin. Foram muitas as conversas regadas com entusiasmo pelas novas questões que iam se formando ao longo da pesquisa e muitos os aprendizados durante este percurso.

Aos amigos do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar: Amanda Danaga, Amanda Maqui, Ana Elisa, Custódio, Daniel, Eduardo, Erinilso, João Cláudio, Paula, Rafaela, Tamires, Valdir e Xanda. Agradeço por estarmos juntos no debate sobre as escolas indígenas, por dividirem suas idéias e reflexões e pelas sugestões ao meu texto. Fazer parte de um grupo com comprometimento nas discussões sobre a educação escolar indígena é um privilégio que só tenho a agradecer.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos por contribuírem com a minha formação em Antropologia. A professora Ana Gomes da UFMG pelos comentários sobre o texto de qualificação.

Thais e Stéphanie com quem pude conversar sobre os Xikrin e ouvir importantes observações sobre o meu trabalho. Christiane Tragante, agradeço a leitura e as sugestões na discussão sobre os desenhos das crianças na escola.

A Capes pelo financiamento da pesquisa e pela bolsa de mestrado concedidos por meio do projeto do Observatório da Educação Escolar Indígena, edital nº 01/2009/CAPES/SECAD/INEP.

Em Altamira agradeço aos funcionários da FUNAI que apoiaram a realização desta pesquisa, de maneira especial Estella, Tatiana, Mayumi, Luciano e Lucinaldo. As meninas que passaram por lá: Gabi, Ana Angélica, Rosa Maria e Núbia. Na Secretaria Municipal de Educação de Altamira agradeço a Cecília que desde o início incentivou e acreditou no trabalho do Observatório colaborando para a concretização da pesquisa. E na Secretaria Estadual de Educação em Altamira a Liliane Xipaia. Aos professores das aldeias da Terra Indígena Trincheira-Bacajá e aos funcionários das farmácias dessas aldeias que estavam presentes durante o meu trabalho de campo.

Ludmila que iniciou a trajetória do mestrado junto comigo e trouxe sua poesia e arte ajudando a colorir muitos momentos especiais.

Fernanda e Débora amigas de outras caminhadas e que continuam presentes mesmo quando a distância física tenta separar.

Minha irmã Aline, pela ajuda no final e por todas as outras. A pequena Malu pela alegria. Ao meu irmão André, Ana, Rodrigo e Letícia: sem vocês tudo isso teria sido muito mais difícil. Agradeço pela amizade e carinho que sempre demonstraram.

Aos meus avôs, Laurindo e Helena (*in memoriam*), Lilo (*in memoriam*) e Rosa, por todos os cuidados. E aos meus pais, João e Helenice, pela confiança e apoio nas minhas escolhas.

Agradeço, por fim, aos Xikrin do Bacajá que motivaram todo esse trabalho. Agradeço o carinho e cuidado que expressaram durante as minhas estadias na aldeia, principalmente aos moradores do Mrotidjãm, onde permaneci por mais tempo. Bep Djare e Bekwynhre por terem me “adotado” e oferecido atenção especial aos meus dias na aldeia. E a todos, pelos ensinamentos e experiências que pude vivenciar e compartilhar.

BORBOLETAS

Manoel de Barros

Borboletas me convidaram a elas.

O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.

Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens
e das coisas.

Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta –

Seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.

Daquele ponto de vista:

Vi que as árvores são mais competentes em auroras
do que os homens.

Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças
do que pelos homens.

Vi que as águas têm mais qualidade para a paz
que os homens.

Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que
os cientistas.

Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do
ponto de vista de uma borboleta.

Ali até o meu fascínio era azul.

Resumo

Esta dissertação apresenta um estudo etnográfico sobre uma escola dos Xikrin do Bacajá, grupo Mebengokré (Jê), do sudoeste do Pará. Busca-se compreender como os Xikrin se apropriam desta instituição e das atividades que são lá ensinadas, elaborando reflexões e inserindo-as no seu cotidiano. A escola oferecida aos Xikrin não segue os princípios da Constituição brasileira que instituem um ensino diferenciado e intercultural aos povos indígenas, pensado a partir das especificidades locais. Durante a pesquisa de campo dois movimentos foram privilegiados: um de acompanhamento do dia a dia escolar permitindo observar o espaço em que crianças Xikrin e adultos não-Xikrin convivem – estabelecendo relações não observadas em outros momentos na aldeia; e outro, baseado em conversas com os homens que explicam o que consideram uma *boa escola*. Nestas situações a escola é reconhecida como o local para as crianças aprenderem as técnicas e as habilidades dos brancos, porém, quando atingem certa maturidade, estes saberes são deixados de lado para que os conhecimentos Xikrin, e as relações que estes engendram, comecem a ser demonstrados.

Palavras chave: educação escolar indígena; etnologia indígena; criança indígena; Mebengokré; Xikrin do Bacajá.

Abstract

This dissertation presents an ethnographic study about a school of the Xikrin of the Bacaja, Mebengokré group (Gê), from southwest Pará, Brazil. It seeks to understand how the Xikrin have appropriated of this institution and its activities, what kind of reflections they have formulated about it and how they have inserted it in their daily lives. The school that the government offers to the Xikrin does not follow the principles of the Brazilian Constitution, which stipulate a differentiated and intercultural teaching to indigenous peoples based on the local specificities. During the fieldwork two movements were privileged. First, the daily activities of school have been monitored. That allowed the observation of the space in which the Xikrin children and non-Xikrin adults coexist and establish relations that were not observed in other moments in the village. The second movement was based on conversations with the men who explain what they consider a *good school*. In these situations the school is recognized as the place for children to learn the techniques and skills of the Whites. However, when they reach a certain maturity these knowledge are left aside so that the Xikrin knowledge begin to be demonstrated, as well as the relations they engender

Keywords: indigenous school education; indigenous ethnology; indigenous children; Mebengokré; Xikrin of the Bacajá.

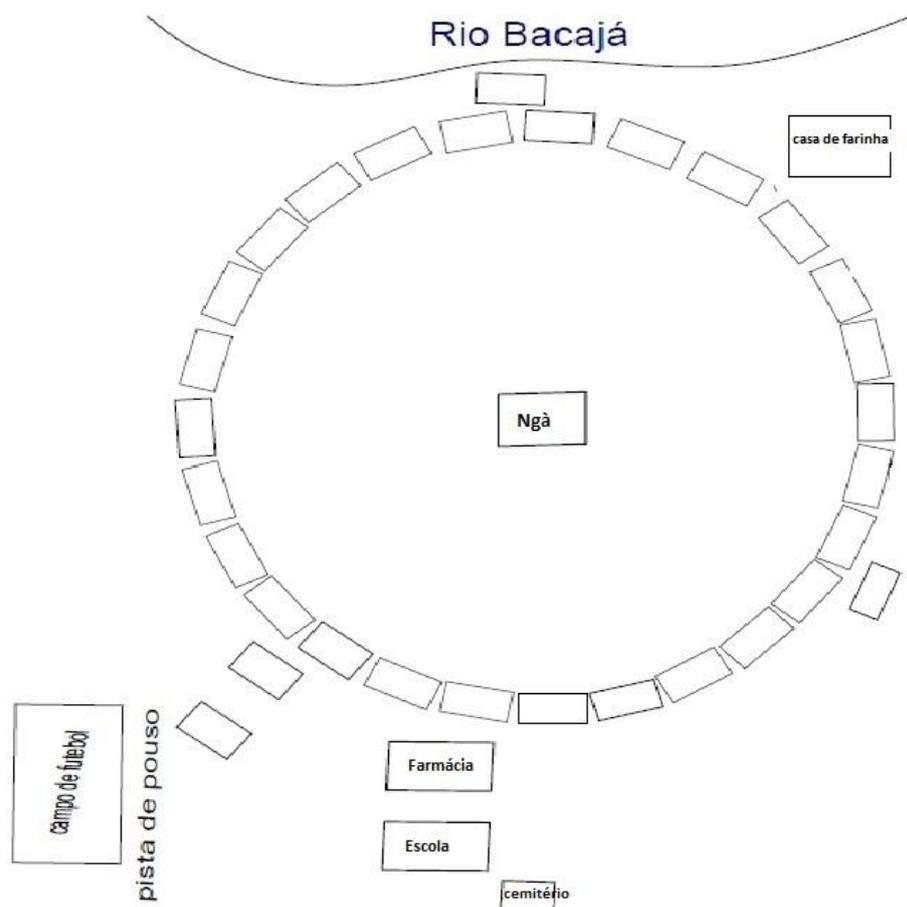
Lista de Ilustrações

Figura 1: Croqui da aldeia Mrotidjãm, 2011.	
Figura 2- rios Xingu, Iriri e Bacajá.....	23
Figura 3 – aldeia Mrotidjãm.....	57
Figura 4 – entrada da escola.....	57
Figura 5 – parte de trás da escola.....	57
Figura 6 - sala de aula do 1º, 2º e 3º ano.....	57
Figura 7 – sala de aula do 1º, 2º e 3º ano.....	57
Figura 8 – sala de aula do 4º e 5º ano.....	57
Figura 9 - Desenho exposto na escola da aldeia Pykaiakà, realizado por criança.....	94
Figura 10 - Desenho de Katenot, jovem da aldeia Potikrô.....	94
Figura 11 - Desenho de Bep Djare e Bep Djai, homens adultos da aldeia Mrotidjãm.....	94
Figura 12 – desenho de Bepnhôti, estudante do 3º ano.....	101
Figura 13 – desenho de Moykô, estudante do 3º ano	101
Figura 14 – desenho de Nokaró, estudante do 2º ano.....	102
Figura 15 – desenho de Kokonó, estudante do 3º ano.....	102
Figura 16 – desenho de Irekrin, estudante do 1º ano.....	103
Figura 17 – desenho de Maykô, estudante do 3º ano.....	103
Figura 18 - desenhos do jovem Xikrin na lousa.....	111
Figura 19 - desenho de <i>Bekoy-bó</i> , da aldeia Xikrin do Bacajá.....	111
Figura 20 - desenho de Moykô, estudante do 3º ano.....	113
Figura 21 - desenho de Bepkinot, estudante do 3º ano.....	113
Figura 22 - desenho de Krwynhre, estudante do 3º ano.....	114
Figura 23 – desenho de Moykô, estudante do 3º ano.....	114
Figura 24 - desenho de Kôkônó, estudante do 3º ano.....	115

Sumário

1	Introdução	11
1.1	Os debates sobre educação escolar indígena	15
1.2	As escolas Xikrin e as escolas indígenas em Altamira	21
2	O cenário	26
2.1	Chegando ao Mrotidjãm	26
2.2	O lugar da escola	32
2.3	Os preparativos	40
2.4	A movimentação no espaço escolar	42
2.5	O envolvimento das crianças	48
2.6	Matérias e práticas na sala de aula	51
3	Aprender a falar e a escrever o português	58
3.1	Os homens falam da escola	58
3.2	<i>Piôknoôkdjã</i> : o lugar de escrever	72
4	Crianças na sala de aula: entre desenhos e pinturas	79
4.1	Pintura e desenho como tarefa escolar	81
4.2	Colorindo o papel	104
4.3	A pintura corporal feita pelas crianças	108
5	As músicas escolares: aprender, brincar e esquecer	123
5.1	Canções que tocam na aldeia	123
5.2	Música de escola é música de criança	127
5.3	Conhecimentos escolares e conhecimentos Xikrin	147
6	Considerações finais	153
	Referências	158

Figura 1: Croqui da aldeia Mrotidjãm – 2011.



1 Introdução

A minha inserção nos debates sobre educação escolar indígena iniciou no ano de 2010 ao ingressar no Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI) da Universidade Federal de São Carlos, projeto de pesquisa coordenado pela professora Clarice Cohn¹. Com o título *A educação escolar indígena em duas realidades: uma comparação entre os Territórios Etnoeducacionais Amazônia Oriental e do Rio Negro*, a proposta do Observatório era fazer um estudo comparativo entre duas regiões que apresentam histórias e experiências distintas com a educação escolar indígena, o Alto Rio Negro – no Amazonas, e o município de Altamira - no Pará².

Estas duas localidades ilustram um pouco da diversidade que se constrói em torno da consolidação de escolas nas aldeias e demonstram como as dificuldades para a implantação e manutenção desses serviços são múltiplas, gerando inúmeros desafios para a elaboração e execução de políticas públicas. Estas, por sua vez, acabam realizando-se em tempos diferentes no interior do Brasil. Para citar um exemplo a partir das regiões mencionadas e que se refere ao novo modelo administrativo formulado pelo Ministério da Educação (MEC), os Territórios Etnoeducacionais³, o Alto Rio Negro foi o primeiro local onde esta nova política foi realizada, já em 2009, enquanto na região de Altamira a reunião de apresentação da nova política educacional ocorreu apenas no final de 2011 e a pactuação do Território Etnoeducacional Médio Xingu, como foi nomeado, aconteceu em maio de 2012.

Dentro destes contextos de pesquisa o meu trabalho foi definido como a elaboração de uma etnografia a ser realizada na escola Bep Pryti, na aldeia Mrotidjãm dos Xikrin do Bacajá, que se encontra sob a administração da Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED). Pensar sobre a construção desse estudo, como poderia ser feito, delimitando as suas dificuldades e pontuando as necessidades que envolvia a sua construção, rendeu muitas conversas de orientação que me ajudaram a situar o campo de discussão, tanto no que se refere aos estudos já produzidos sobre os Xikrin, quanto aos que tratam das escolas em áreas indígenas.

¹ Para outras informações ver o edital nº 01/2009/CAPES/ SECAD/INEP (BRASIL, 2009a).

² Em 2013 o Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar ampliou seus locais de atuação, a partir de um novo edital da CAPES, contando com a chegada de novos pesquisadores. Além das duas regiões mencionadas, o grupo também está desenvolvendo pesquisas em Xapuri, no Acre e Humaitá, no Amazonas. Esta nova etapa de trabalho foi intitulada *Observando a Educação Escolar Indígena: pesquisas etnográficas em gestão, formação de professores e cotidiano escolar em escolas indígenas*.

³ Decreto nº 6.861, de maio de 2009 (BRASIL, 2009b).

As pesquisas nas escolas, quando versam sobre a sociedade na qual estamos inseridos, demandam um esforço de desconstrução de visões tão pautadas por este lugar para onde somos encaminhados desde crianças. Neste sentido, Tassinari (2009) lembra que somos marcados pela prática escolar e, por isso, é tão difícil não naturalizar as vivências e as relações que são construídas por esta instituição. Ela propõe, a partir dos exemplos indígenas que mostram variadas maneiras de conceber a infância, os conhecimentos e suas formas de transmissão, problematizar a associação direta que fazemos entre a infância e a escolarização. Destaca, assim, que outras percepções sobre a construção e a comunicação de conhecimentos, que se diferenciam das realizadas na escola, são possíveis.

Trabalhar com educação em contexto indígena, elaborando questões e reflexões a partir de propostas como esta de Tassinari foi uma tarefa que me tocou durante a pesquisa de campo. Além de estar iniciando nos debates sobre as escolas que são destinadas a essas populações, trazia comigo a experiência de professora de história do Ensino Médio que se desenvolveu por dois anos. Desnaturalizar este ambiente tão familiar para mim, que acostumei a frequentar e a reproduzir em suas regras, participando dos “dois lados” que envolvem uma aula, foi algo que tentei aprender com as crianças Xikrin que, diariamente, mostravam-me como este lugar lhes cobrava comportamentos que destoavam de seus modos de vida.

No que se refere ainda aos desafios que se anunciaram desde o começo da pesquisa, não poderia deixar de mencionar que o início de meus trabalhos em Altamira ocorreu ao mesmo tempo em que grandes mudanças começaram a se impor à região devido ao início das obras da usina hidrelétrica de Belo Monte. A licença prévia para sua construção no rio Xingu foi concedida em fevereiro de 2010 e o leilão para definir o consórcio construtor e as formas de financiamento da obra em abril do mesmo ano. Desde então, incontáveis reuniões que envolveram os Xikrin foram realizadas, trazendo muitas informações de difíceis traduções para a sua língua e que extrapolavam o conhecimento sobre o mundo do branco⁴ que haviam adquirido até o momento⁵.

Como discutir a educação escolar indígena em meio a esse processo que implica em alterações significativas na vida da população da região de maneira geral, e dos Xikrin especificamente, foi uma dificuldade a mais com a qual tive que lidar ao longo do meu

⁴A palavra *branco* é usada neste trabalho como sinônimo de não-indígena, visto que é a forma recorrente utilizada pelos próprios Xikrin. O termo em Xikrin seria *kuben*, que carrega vários significados contextuais, podendo referir-se aos não-indígenas ou às outras etnias indígenas, como esclarece Cohn (2005a, p. 167).

⁵ É preciso notar que nesta região o contato mais intenso dos indígenas com os brancos aconteceu, de maneira geral, a partir da construção da Transamazônica nos anos 1970.

trabalho de campo, pois diversas reuniões ocorreram no tempo em que estive na aldeia e o trânsito de pesquisadores e representantes de órgãos públicos era uma constante. Como tentar entender a escola quando outras questões, de caráter mais urgente e, muitas vezes, enigmático para os Xikrin, eram colocadas em discussão? O cenário local é de muita movimentação e os impactos da obra ainda são difíceis de serem mensurados em seu alcance, mas, embora incertos, apontam para caminhos bem difíceis para a população local, indígena e não-indígena.

Passado algum tempo em que as construções começaram a acontecer é importante acompanhar as conseqüências que estão incidindo sobre a vida dos Xikrin e, mais especificamente, como isso repercute nos projetos de escolarização voltados a essa população, uma vez que estes também passam por ajustes neste processo. A nova conjuntura local aponta para a necessidade de mais escolarização para os indígenas e as demandas Xikrin são cada vez mais enfáticas no sentido de querer *mais escola*.

A entrada em campo aconteceu em agosto de 2010 quando viajei para Altamira na companhia da minha orientadora Clarice Cohn e de Ana Elisa Santiago, pesquisadora do OEEI da UFSCar. Nesta ocasião, que foi uma passagem rápida pela cidade durando apenas dois dias, pude conhecer pessoas que trabalham na Secretaria Municipal de Educação de Altamira, funcionários da FUNAI local, além de algumas lideranças Xikrin que, para minha sorte, estavam na cidade.

Participamos do início de um encontro de professores que atuam nas escolas que estão em terras indígenas, junto com a secretária municipal de educação da época e a superintendente dessas escolas. Neste momento já foi possível perceber a dificuldade que é organizar o deslocamento desses professores não-indígenas, moradores de Altamira, para as aldeias. Essa situação demanda uma série de esforços por parte da administração local, dos professores e das comunidades indígenas, e que puderam ser melhor entendidos quando acompanhei esse processo de perto, na minha viagem para realizar o trabalho de campo em 2011, e, por isso, serão relatados adiante.

No mesmo dia, conseguimos nos reunir separadamente com a secretária municipal da educação e com lideranças Xikrin para explicar com mais detalhe a proposta de pesquisa, que já havia sido comunicada, e pedir as devidas autorizações para realizar o trabalho. Foi neste encontro que tive contato com as primeiras demandas dos Xikrin para as suas escolas e

percebi o prestígio que atribuem a esta instituição ao reivindicarem insistentemente a necessidade de melhorias do serviço. A reclamação mais anunciada neste encontro foi a impossibilidade de continuidade dos estudos que termina no 5º ano do Ensino Fundamental nas aldeias. Eles querem que suas crianças e jovens continuem freqüentando a escola e, segundo reclamaram, não conseguem apoio nem para ampliar a escolarização na aldeia e nem para manter seus filhos na cidade, estudando por lá.

Contudo, o que chamou a minha atenção neste primeiro contato que estabeleci com os Xikrin foi a fala de Jair, então morador da aldeia Potikrô, que orientou os cuidados gerais que deveria ter para a realização da pesquisa. Esta exigia o aprendizado do modo de vida dos Xikrin e eu teria que fazer as coisas da maneira como eles fazem, compartilhar de suas comidas, danças e atividades cotidianas. Isto, porém, não parecia ser suficiente na sua compreensão sobre o meu trabalho e uma espécie de advertência veio na seqüência: *se as crianças gostarem de você, todos irão gostar*.

Entendi posteriormente que este anúncio era mais um indicativo, dentre outros que recebi por diversas vezes e de diferentes maneiras, da centralidade que as crianças ocupam entre os Xikrin e por isso o cuidado que os mais velhos despendem rotineiramente com elas, como já relatado em pesquisa anterior (COHN, 2000). Esta informação, sempre presente nas minhas reflexões, produziu muitas dúvidas quando tentava entender os motivos que levavam os Xikrin a demandar escolas e a forma como aceitavam o modelo que havia sido implantado em suas aldeias que, em muitos momentos, parecia não considerar as particularidades e o modo de ser de suas crianças. Esta percepção foi motivo de muitas questões e indagações, algumas delas serão apresentadas e discutidas no texto.

Em fevereiro de 2011 retornei a Altamira a fim de realizar a pesquisa na escola da aldeia Mrotidjãm para onde me desloquei junto com os professores não-indígenas que trabalham na área Xikrin. Permaneci até o final de maio, podendo acompanhar praticamente todo o semestre letivo⁶.

Em janeiro de 2012 voltei novamente para a terra indígena na companhia de minha orientadora quando passamos alguns dias em cada uma das oito aldeias Xikrin. Dessa maneira, conheci melhor a situação de suas escolas, além de conseguir dialogar com outros interlocutores sobre o tema. Conversas com os jovens Xikrin que estão cursando o magistério indígena foram privilegiadas neste momento. Ademais, este período de pesquisa foi importante, pois presenciei o cotidiano da aldeia e das crianças sem o funcionamento da

⁶ Esta viagem forneceu a maior parte dos dados que obtive em campo e, por isso, será apresentada com mais detalhes durante todo o texto.

escola, já que a viagem foi realizada no período das férias dos estudantes e professores. Com isso, não acompanhei outras práticas escolares desenvolvidas entre os Xikrin e, portanto, as descrições presentes neste trabalho limitam-se ao observado na aldeia Mrotidjãm.

1.1 Os debates sobre educação escolar indígena

A educação escolar indígena tem sido debatida em diferentes espaços da sociedade, como o meio acadêmico, os movimentos indígenas, os órgãos públicos, as ONGs, e, por isso, múltiplas análises e reflexões são elaboradas em torno desse tema que ganhou maior visibilidade no Brasil a partir da Constituição de 1988. Sempre presente como referência central para os diversos atores pensarem esta instituição, sendo afinal uma conquista da luta dos povos indígenas e de setores sociais que atuam do seu lado, a lei assegura o direito de uma educação diferenciada que respeite os processos próprios de aprendizagem de cada etnia.

Outros documentos foram elaborados para regulamentar e consolidar o que havia sido anunciado na Constituição, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998⁷ e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, que instituem a educação escolar indígena como intercultural e bilíngüe⁸. Medidas como a participação das populações indígenas nas decisões referentes ao funcionamento de suas escolas, a autonomia para o desenvolvimento de currículos específicos, além de publicação de materiais didáticos diferenciados e a formação de monitores e professores indígenas são prerrogativas importantes no processo que procura garantir o direito à diferença no âmbito escolar.

Esse conjunto de ações políticas é citado como importante marco na história da escolarização desses grupos, pois vem para contrapor um antigo cenário de educação encontrado nas aldeias em que predominavam os ideais de civilização e de homogeneização social como orientação das atividades pedagógicas, visando à integração dos indígenas à sociedade nacional, ou pelas experiências dirigidas por missionários que pretendiam catequizar esses povos, como demonstram, entre outros, Cohn (2005b), Collet (2006) e Grupioni (2008).

⁷ Análises sobre o RCNEI podem ser vistas em Collet, 2001 e Santiago, 2011.

⁸ Podemos lembrar, ainda, que documentos que versam sobre as escolas indígenas continuam sendo elaborados e, em 2012, foi aprovado o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Com essas mudanças o desafio passa a ser a efetivação das novas propostas que vão sendo construídas no final do século XX, ganhando sustentação na legislação brasileira, e que, ao apontar diretrizes, ajudam a indicar caminhos pouco desbravados no campo da educação escolar indígena até 1988. Esse conjunto de leis abre a possibilidade de cada escola elaborar programas e conteúdos próprios, garantindo, dessa forma, que especificidades culturais e lingüísticas sejam respeitadas nas suas práticas. Para tanto, é preciso promover o diálogo entre os indígenas, os representantes do governo e demais agentes que participam desse trabalho no processo de elaboração e de escolha do modelo de escola que almejam construir em cada localidade. Portanto, dentro do novo contexto jurídico brasileiro, a formação de centenas de experiências de escolas indígenas que se diferenciam entre si é um fato que pode se tornar realidade.

Esta discussão, contudo, suscita uma importante questão que deve ser ressaltada, já indicada por Lopes da Silva (2001), que é o limite da efetivação dessas leis tendo em vista a tendência homogeneizadora das políticas públicas do Estado. Fazer a combinação de dois preceitos, que se colocam como contraditórios, é sempre um grande desafio tanto para os indígenas quanto para os demais segmentos que atuam nessa área e, por isso, o debate continua se fazendo necessário.

Em suas análises sobre as políticas públicas destinadas à educação escolar indígena, Grupioni (2008) demonstra como, ao longo dos anos, o governo e outros atores sociais envolvidos nesta temática têm tentado resolver esse impasse. A primeira medida adotada pelo Estado, após a Constituição de 1988, foi transferir a responsabilidade administrativa das escolas indígenas da FUNAI para o MEC, em 1991.⁹ Essa substituição foi significativa no sentido de demonstrar a insatisfação existente com a atuação da FUNAI neste setor, uma vez que ela dava continuidade ao trabalho de educação iniciado pelo Serviço de Proteção aos Índios - SPI, promovendo uma educação baseada em valores civilizatórios e integracionistas, além de permitir que organizações missionárias, como o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), desenvolvessem suas práticas de evangelização nas aldeias através da escola.

Ao assumir a função de gerir a educação escolar indígena o MEC rompe com esses procedimentos e abre novas perspectivas para que as proposições constitucionais comecem a ganhar forma. Ademais, essa decisão indicou uma mudança no modo de pensar as ações destinadas à educação escolar indígena ao incluí-la dentro do quadro da política nacional de educação deixando de ser apenas uma prática indigenista.

⁹ Decreto presidencial n. 26/91 (BRASIL, 1991).

Porém, a escolha por colocar as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação como os órgãos que deveriam executar essas políticas, cabendo ao MEC apenas indicar orientações gerais, da mesma forma como atua na educação em geral, rendeu diversas críticas naquele momento, como destaca Grupioni (2008, p.60). Essas críticas salientavam, entre outras questões, a impossibilidade da efetivação das determinações anunciadas na legislação brasileira, pois os estados e municípios não estariam preparados para assumir tal tarefa. Além disso, permitia que cada localidade definisse as ações que iria implantar sem que uma supervisão sobre elas fosse feita adequadamente pelo MEC. Isso resultou na realização de ações para as escolas indígenas muito distintas no interior do país, pois elas acabavam, muitas vezes, dependendo mais do envolvimento dos movimentos indígenas, de ONGs e instituições indigenistas que ajudavam a orientar e organizar as comunidades, pressionando o governo para conseguir programas para essa área, do que de uma iniciativa da administração local.

Esse problema de gestão levou o Estado a anunciar uma nova proposta de divisão administrativa para a educação escolar indígena em 2009, os nomeados Territórios Etnoeducacionais. Esses territórios procuram reunir comunidades indígenas que compartilham relações históricas, culturais e lingüísticas, independente de suas terras serem ou não contínuas, o que, a princípio, facilitaria pensar práticas educacionais em cada um desses blocos. Ademais, o decreto estipula a formação de uma comissão integrada por representantes do MEC, da FUNAI e de cada um dos povos indígenas que compõem o território, além de secretários estaduais e municipais de educação das localidades envolvidos na questão. Com isso, cria-se a possibilidade de maior atuação das populações indígenas nas decisões sobre os rumos da sua educação escolar, e organizam-se as políticas do governo ao colocar o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais para trabalhar conjuntamente, atribuindo ações específicas para cada uma.

Os Territórios Etnoeducacionais estão em processo de discussão e implantação em vários lugares e é preciso aguardar para saber como essa nova configuração vai se constituir e o modo como as instâncias governamentais vão atuar durante a sua consolidação e na efetivação das políticas públicas nos próximos anos.

Quando direcionamos o olhar para as políticas e projetos destinados à educação escolar indígena que são desenvolvidos nas diferentes regiões brasileiras, o que se vê de maneira geral é uma grande distância entre o que prescreve a legislação e o que é realizado na prática. Pesquisas apontam que o reconhecimento da diferença cultural não encontra espaço nessas escolas, que ainda reproduzem metodologias e práticas pedagógicas que não respeitam

os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada comunidade¹⁰. Passado mais de duas décadas da aprovação do texto constitucional ainda é um grande desafio encontrar respostas e soluções para construir a sua prática.

Embora o cenário seja marcado por desencontros, é necessário pontuar que a escola nas aldeias alcançou o prestígio de um legítimo espaço de participação indígena e hoje é difícil encontrar alguma etnia que não a reivindique frente aos representantes do Estado. Grupioni (2008) afirma que diante da história de implantação dessas escolas já não é mais possível pensá-la enquanto uma opção, de aceitá-la ou recusá-la, como era pontuado em debates do meio acadêmico. Assim, não se justificaria fazer um movimento contra a escola, mas trabalhar no sentido de conseguir a sua melhor efetivação, uma vez que a demanda indígena é por cada vez mais escolarização, como demonstra a grande procura em inscrições nos cursos universitários destinadas para este segmento que são preenchidas anualmente.

Diante dessa complexa configuração, que envolve diversos atores e interesses políticos, a área da antropologia tem procurado se posicionar diante das discussões ao apresentar questões e contribuir com suas leituras sobre os rumos desse processo. A escola indígena, neste debate, aparece como um lugar em que confrontos interétnicos podem ganhar expressão, mas, por outro lado, como um *locus* privilegiado para o surgimento de novas formas de convívio, neste caso, pensando na construção das relações de alteridade. O diálogo interétnico se faz presente mesmo quando o resultado não ganha a forma almejada do respeito ao direito à diferença desses povos. Assim, vale a pena investigar o modo como os próprios indígenas refletem sobre a escola, bem como a execução das políticas públicas destinadas a essa área e a atuação dos profissionais que trabalham diretamente neste local para tentar entender as possibilidades de arranjos dessas relações.

Com a intenção de problematizar os discursos que são feitos em torno do tema e compreender a relação que os indígenas constroem com suas escolas, recentes trabalhos na área da antropologia tem se preocupado em mostrar como a diversidade étnica desses povos reflete na maneira como cada um se apropria da escola e, acima de tudo, como os indígenas produzem reflexões sobre esta instituição¹¹. Baseados em concepções e cosmologias próprias, elaboram expectativas diferentes sobre esse espaço, o modo como ele deve funcionar e o que pretendem conseguir ao aceitá-lo em seu meio e inseri-lo no cotidiano. As soluções encontradas pelos indígenas para decidir o lugar que esta instituição, de origem externa, deve

¹⁰ Como exemplos: Cohn 2005b, Collet 2006 e Marqui 2012.

¹¹ Ver informações em Alvares 2004, Collet 2006, Gomes 2006, Tassinari; Cohn 2009.

ocupar na vida do grupo e na relação com outras esferas sociais não cabem, assim, dentro de um modelo fechado.

Se por um lado existem grupos que reivindicam a escola como espaço de fortalecimento da cultura, em que a língua, as práticas e os conhecimentos indígenas devem entrar na escola, reforçando o que estabelece as leis brasileiras ao instituir o conceito de escola diferenciada, outros grupos delegam funções diversas para ela. Por isso é tão importante tentar entender as apropriações que são feitas dessa instituição e pensá-la dentro das suas especificidades.

Estudos apontam que muitas populações indígenas têm optado por uma escola não diferenciada, em que seus saberes não são levados para serem transmitidos no âmbito escolar, uma vez que este é um espaço de conhecimento do branco e é isso que os indígenas pretendem encontrar e aprender ao frequentá-lo. A valorização é dada, portanto, para o conhecimento que vem do *outro*, uma vez que precisam dele para entender o mundo e as relações que estabelecem fora da aldeia. Assim, mais um desafio se apresenta para as pessoas que atuam com a escola indígena, pois precisam entender as exigências particulares para conseguir construir práticas que não desrespeitem o modo de vida dessas populações mas que atendam as suas expectativas.

Pensar na construção de escolas que se destinam às populações indígenas é mais complexo do que aplicar o que prescreve o texto constitucional, pois envolve ouvir o que os indígenas esperam dessa instituição. Dessa maneira, é importante investigar o processo de contato que desenvolveram com esse lugar, além de compreender os vínculos que estabelece com outros espaços sociais.

Tassinari e Cohn (2009) apresentam exemplos que ilustram essa situação ao discorrer sobre os Xikrin e os Karipuna. Os dois casos se aproximam por se tratar de populações que têm uma escola não diferenciada e que, mesmo assim, valorizam as atividades que realizam nela. As antropólogas ressaltam a necessidade de reconhecer o protagonismo indígena nas situações em que as escolas aparecem como meras reproduções de práticas de ensino tradicionais para buscar compreender os motivos que levam os indígenas a aceitar condições que, muitas vezes, se afastam de seus modos de vida. Nestes estudos a escola é valorizada por ser reconhecida na sua diferença, uma vez que os dois grupos se apropriam de elementos externos, como conhecimentos e técnicas, para a construção das pessoas. Então, é justamente por ser o lugar em que podem aprender a dominar os saberes dos brancos que as crianças participam de suas atividades com entusiasmo.

Dentro deste recente cenário do debate antropológico destaco dois trabalhos que buscaram romper com o distanciamento que se consolidou entre as produções da etnologia e as que versam sobre as escolas nas aldeias. Gow (1991) e Collet (2006) propõem analisar a escola a partir da forma como são apropriadas pelos indígenas, analisando as maneiras como elas passam a compor o cenário de suas relações. Neste sentido, Collet (2006) ao apresentar sua pesquisa sobre a escola Bakairi afirma que

...por um lado, as etnografias têm dado pouca atenção à importância crescente das escolas entre as populações indígenas, por outro, os pesquisadores da educação escolar indígena, em sua maioria, têm se preocupado pouco com os contextos e condições culturais e sociais específicos e concretos nas quais as escolas indígenas estão se desenvolvendo – apesar de seus discursos serem sempre pautados na evocação do princípio da ‘especificidade’. (COLLET, 2006, p. 09)

Dessa maneira o que estes autores ressaltam em suas análises é que devemos olhar com mais atenção para as situações de implantação das escolas nas aldeias e como os indígenas significam esta instituição para não correr o risco de apreciá-las apenas como uma política de “aculturação” por parte dos órgãos governamentais. Quando se observa estes processos a partir de concepções indígenas, estes podem ganhar outras explicações¹². Gow (1991), por exemplo, demonstra como a escola é vista pelos Piro como uma conquista que se contrapõe ao período em que eram escravizados.

É nos desdobramentos desse debate que este trabalho busca elaborar algumas discussões. A partir da pesquisa na escola Bep Pryti da aldeia Mrotidjãm dos Xikrin do Bacajá, que pertence ao tronco lingüístico Jê, busco compreender as maneiras como os Xikrin se apropriam desta instituição e das atividades que são lá ensinadas. Para tanto, estabeleço um diálogo entre as minhas observações de campo e as pesquisas anteriores realizadas com os Xikrin e outros grupos Kayapó, que serão mencionadas e apresentadas ao longo do texto.

No caminho percorrido pelo trabalho fui percebendo que para discutir a escola Xikrin era necessário abordar questões centrais para esta população, que foram muito destacadas em pesquisas anteriores, como categorias de idade, construção da pessoa, nomes, relação com o exterior, espacialidade da aldeia, músicas e grafismos. Um pouco de cada um desses debates será pontuado para ajudar na elaboração das reflexões que se seguem. Compreender a relação que os Xikrin estabelecem com esta instituição e os significados que atribuem a ela foi,

¹² Isso não implica em concordar com a forma como essas escolas foram levadas para as aldeias e como elas são mantidas até hoje. O que se procura discutir é como os indígenas atuam nestes processos e produzem reflexões a partir de algo que, na maioria das vezes, não tiveram a opção de escolha.

portanto, o desafio enfrentado por esta pesquisa que não se pretende conclusiva, mas visa contribuir com algumas idéias para o debate.

1.2 As escolas Xikrin e as escolas indígenas em Altamira

Os Xikrin dividem-se em dois grupos, Bacajá e Cateté, cada um habitando as margens dos rios com os respectivos nomes, localizados no estado do Pará. Pertencem ao tronco lingüístico Jê, sendo um subgrupo Kayapó, e, assim como estes, denominam-se como Mebengokré¹³. Um histórico sobre os processos de cisão entre os Xikrin, que permite entender a configuração atual, foi descrito em diversos trabalhos, como Vidal (1977), Fisher (1991) e Gordon (2006).

A Terra Indígena Trincheira-Bacajá demarcada em 1996 está localizada no sudoeste do Pará. Até os anos 2000, os Xikrin permaneceram a maior parte do tempo organizados em duas aldeias, Bacajá e Trincheira¹⁴. Desde então, novas divisões ocorreram e, atualmente, somam oito aldeias: Pykaiakà, Krajn, Kamokti-kô, Potikrô, Kenkudjôï, Pytakô, Bacajá e Mrotidjãm¹⁵, que se espalham pelas margens do rio Bacajá, um dos afluentes do rio Xingu, como se vê na figura 2.

A aldeia Mrotidjãm, local onde realizei a maior parte da pesquisa e que acompanhei as aulas na escola Bep Pryti, é a maior dentre as Xikrin em termos populacionais. Segundo o censo da FUNASA somavam quase 300 indivíduos em 2011. Isso era motivo de muito orgulho para seus moradores que gostavam de ressaltar que a aldeia estava crescendo, muitas crianças nascendo, e que, portanto, precisariam ampliar o número de casas que já se fazia pequeno. A sua abertura foi datada pelos Xikrin como tendo ocorrido no ano de 2003 quando as famílias começaram a se deslocar para a nova área deixando para trás a aldeia Bacajá.

Em 2011 a aldeia era composta por 31 casas que se organizavam de maneira que formavam um círculo, como observado entre os grupos Jê. Estas dividiam espaço com o *ngà* (casa central da aldeia), cemitério, campo de futebol, pista de pouso, casa de farinha, farmácia, escola, caixa d'água e a "casa do motor" (onde foi alocado o gerador elétrico).

¹³ Ao longo do texto uso o termo *Xikrin* para me referir aos Xikrin do Bacajá. Quando aludir ao outro grupo, especificarei como Xikrin do Cateté. Ademais, utilizo a distinção entre Mebengokré e Kayapó, como sugerido por Gordon (2006, p. 41): "...o primeiro termo (Mebêngôkre) indica genericamente os grupos falantes da mesma língua e pensados como tendo uma origem comum, que incluem os Xikrin e todos os demais Kayapó; o segundo (Kayapó) denota qualquer grupo Mêbêngôkre não-xikrin, como os Gorotire, Kubenkrâkenh ou Metyktire."

¹⁴ A aldeia Trincheira estava localizada próximo de onde é o Potikrô, ver figura 2.

¹⁵ No início da pesquisa, em 2010, os Xikrin estavam divididos em quatro aldeias: Pykaiakà, Potikrô, Bacajá e Mrotidjãm. Esse rápido processo de cisões pode ser entendido dentro do contexto local de construção da UHE de Belo Monte.

As casas Xikrin têm apenas um cômodo e são fechadas em todas as laterais com palha de babaçu, ripas de madeira ou barro, podendo ter um espaço coberto na frente. A cozinha é uma construção muito similar a esta, com a diferença de que é revestida apenas na parte de cima com palha. Geralmente é localizada logo trás das casas. Famílias que moram em casas diferentes podem dividir a mesma cozinha, mas, nestes casos, cada uma tem o seu próprio local para assar a comida. É neste espaço que os Xikrin passam a maior parte do dia, é onde as mulheres fazem o fogo para assar as caças e os produtos da roça. As casas são ocupadas pelos Xikrin basicamente para dormir e para guardar seus pertences.

No que concerne ao contato que os Xikrin estabeleceram com a escola em suas aldeias algumas dúvidas cercam o assunto. Segundo informações da superintendente das escolas indígenas da SEMED de Altamira, que trabalhou durante vários anos como professora na aldeia Bacajá, a primeira escola foi instalada no ano de 1988. No entanto, diversas dificuldades, como a de encontrar profissionais dispostos a trabalhar em área indígena, marcaram a sua prática desde o início. Assim, os primeiros contatos que tiveram com a escola aconteceram de forma intermitente. Este problema continua presente nesta região e ainda hoje algumas aldeias não conseguem oferecer estudos para suas crianças durante longos meses devido à falta de professores.

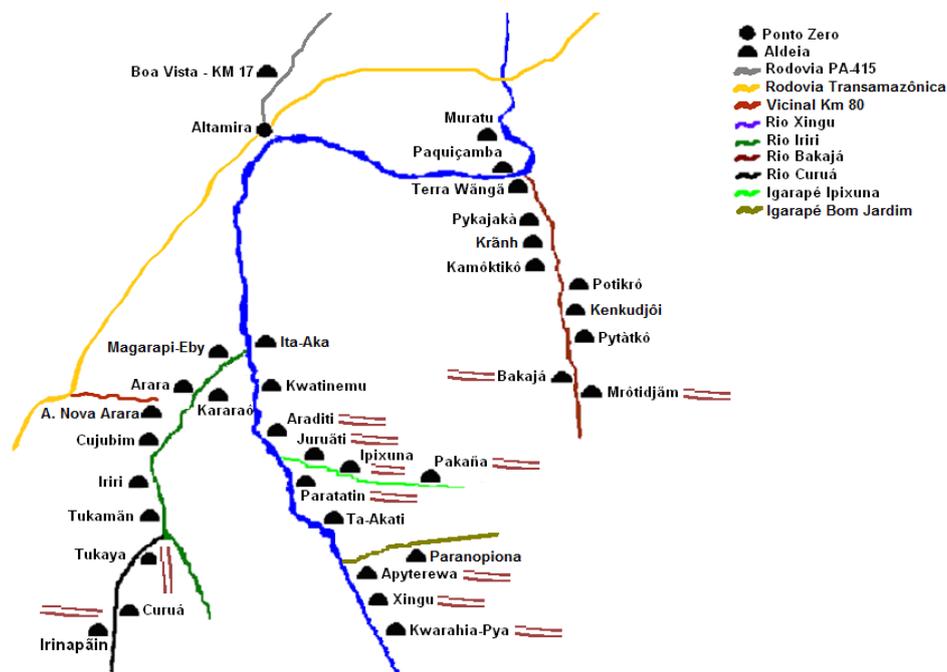
De acordo com Cohn (2005b), nos anos 1990, a escola na aldeia Bacajá estava sob a responsabilidade do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e da FUNAI. A ausência de outros registros dificulta o acompanhamento das mudanças administrativas em uma escala cronológica, bem como saber o papel dos missionários neste serviço que não se resumiu ao trabalho do CIMI.

O modo como os Xikrin percebem essas atuações é importante para tentar compreender os significados que concedem a escola. De acordo com o que foi exposto pelos Xikrin, ela começou com a FUNAI que fez a primeira instalação na aldeia. Não mencionaram a atuação do CIMI nos relatos que fizeram, nem a transição da responsabilidade desse serviço que passou da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para a Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED), que é atualmente o órgão gestor dessa área, embora estas informações tenham sido confirmadas no artigo de Cohn (2005b). Eles reconhecem hoje a SEMED, na figura da superintendente da educação escolar indígena, como o local para reivindicar melhorias para suas escolas, porém essa mudança de gerenciamento ao longo dos anos não é destacada.

É preciso salientar que a SEMED da cidade de Altamira¹⁶ é responsável pela gestão da educação escolar de nove etnias, que formam, assim, um bloco caracterizado pela diversidade. Neste aglomerado estão incluídos os Xikrin do Bacajá e Kararaô, de língua Jê; os Parakanã, Araweté, Asurini, Xipaia, Curuaia e Juruna do tronco lingüístico Tupi; e os Arara, de língua Caribe. Administrar essas diferenças é um desafio enfrentado pelas pessoas que trabalham nos órgãos públicos que prestam serviços para essas populações, nem sempre de fácil resolução.

O trabalho da SEMED está organizado em três rotas que se formam pelos rios Xingu, Iriri e Bacajá. Todas as estratégias necessárias para promover o transporte de materiais e de professores são baseadas nestas rotas e irei apresentar algumas delas, com mais detalhes, na parte 2.

Figura 2- rios Xingu, Iriri e Bacajá.



Fonte: ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

¹⁶ A SEMED de Altamira tem um setor que cuida diretamente da educação escolar indígena, tendo como responsável uma superintendente, não-indígena. Esta funcionária trabalhou como professora durante muitos anos na aldeia Bacajá e entre os Arara do Laranjal e atua com comprometimento para a realização das escolas nas aldeias da região.

No período da pesquisa de campo, em 2011, características comuns estavam presentes nas escolas dessa região¹⁷: o ensino ofertado nas aldeias terminando no 5º ano do Ensino Fundamental, atuação de professores não-indígenas trabalhando com materiais não específicos e atuando com práticas pedagógicas que seguem parâmetros do “ensino tradicional”, o não desenvolvimento de currículo e calendário próprios e o desconhecimento da legislação que versa sobre esta política pública.

Esse cenário sofreu algumas mudanças desde que a pesquisa começou a ser realizada e acompanhar os novos arranjos têm sido uma tarefa difícil de ser cumprida à distância. A mais significativa, na minha opinião, foi a contratação de professores indígenas para atuar nas escolas nas aldeias. Um curso de magistério indígena iniciou-se em 2009 e ainda não formou a primeira turma¹⁸. Esta foi a possibilidade ofertada aos indígenas pela SEDUC do Pará para concluírem o Ensino Médio, incluindo aqueles que não tinham o interesse em trabalhar nas escolas. Os jovens que estão freqüentando o curso foram contratados como monitores em um primeiro momento, e a efetivação das contratações ocorreu no ano de 2013. Com isso não acompanhei a participação deles em sala de aula.

Outra informação que deve ser mencionada é que em maio de 2012 foi pactuado o Território Etnoeducacional Médio Xingu, compreendendo todas as aldeias que estão sob a administração pública de Altamira. Logo, aquele conglomerado étnico permaneceu dentro deste arranjo administrativo. As mudanças que esta política poderá resultar ainda não são visíveis.

O caso Xikrin aparece como um exemplo neste contexto ilustrando as dificuldades e limitações do desempenho das escolas nas aldeias. Quando o assunto é a escola, o que se nota no discurso Xikrin é a vontade de mais estudo, pois querem seus jovens formados e dominando o conhecimento dos brancos para ajudarem a comunidade. Ao indagar os homens adultos sobre os motivos que os levavam a incentivar suas crianças a freqüentar a escola, deparei-me com a resposta de que o aprendizado do português era importante, e, em algumas situações, o ensino da matemática também era lembrado. Porém, não demonstravam conhecer outras possibilidades de temas ou matérias que poderiam ser tratados neste lugar, embora já tivessem passado por ele. Isso decorre da experiência com esta instituição, uma vez que o modelo de escola que conhecem é o que foi implantado na aldeia e que teve como base o

¹⁷ De acordo com a SEMED no início de 2011 o número de escolas que estavam sob sua administração eram 20, porém a demanda por novas escolas está aumentando devido às divisões das aldeias que estão acontecendo, nas diferentes etnias, desde o início das obras da UHE de Belo Monte. No ano de 2012 foram computadas 29 escolas.

¹⁸ Há previsão que o último módulo do curso ocorra em 2013.

ensino do português. Outras possibilidades de ordenar este espaço não são mencionadas, pois ainda não foram apresentadas e discutidas com eles, e o contato com experiências de escolas de outras localidades é praticamente inexistente.

Os Xikrin não discutem ou questionam as práticas escolares e nem participam das atividades desenvolvidas neste espaço deixando aos professores essa tarefa. Isso gera insatisfação por parte das pessoas responsáveis pelas escolas que consideram essa posição dos indígenas como de não colaboração com o serviço. Assim, se por um lado, os Xikrin reclamam porque seus filhos não conseguem dar continuidade ao ensino escolar quando terminam o 5º ano na aldeia, por outro, a SEMED e seus funcionários apontam a falta de envolvimento dos indígenas para melhorar a qualidade do serviço. Diante desses discursos dissonantes, compreender a atuação dos Xikrin frente à escola é parte deste trabalho.

Ao que parece, a postura Xikrin é semelhante a descrita por Collet (2006) para os Bakairi

O que vivenciaram (Bakairi) no colégio agrícola foi o modelo de escola, pois se esta é uma instituição de 'branco', são eles, os brancos, que sabem como ela deve funcionar. Os atuais professores trazem certamente para a sua prática atual o que aprenderam sobre como 'se faz' escola. (COLLET, 2006, p. 224)

Essa breve caracterização forma um quadro que não é exclusividade dos Xikrin, tanto no que se refere a uma experiência escolar não diferenciada, porém, valorizada pelo grupo, quanto pela impossibilidade de continuação dos estudos por falta de políticas efetivas para a área. Dessa forma, o que se pretende com este estudo, ao tentar compreender este caso específico, é somar às discussões em torno da educação escolar indígena, trazendo para o debate o modo como este grupo reflete sobre a escola e as práticas escolares observadas ao longo do trabalho de campo.

2 O cenário

2.1 Chegando ao Mrotidjãm

Em fevereiro de 2011 fui a Altamira a fim de realizar meu trabalho de campo junto aos Xikrin do Bacajá. A minha chegada na cidade coincidiu com a semana pedagógica que a SEMED prepara para os professores que trabalham em áreas indígenas e presenciei alguns momentos desse evento¹⁹, poucos mas que ajudaram na elaboração das minhas reflexões. Foi neste encontro que conheci o casal de professores que trabalhava na escola do Mrotidjãm, juntamente com os demais que davam aulas nas aldeias Xikrin naquele momento, e pude acompanhar algumas das orientações que os funcionários da Secretaria Municipal de Educação passaram para os professores cumprirem durante o semestre de aula.

O foco central dos momentos em que estive presente no curso foi pautado por explicações sobre como os papéis – matrículas dos estudantes, diários de classe e fichas avaliativas – deveriam ser preenchidos²⁰, além das explanações sobre o novo material que a Secretaria acabava de adotar para as escolas nas terras indígenas, do programa do governo federal Escola Ativa²¹. Além disso, nesta formação foi ressaltada a necessidade da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos para as escolas. Um questionário foi distribuído aos professores que deveriam buscar as informações nas aldeias e, com base nas respostas, construir os PPP.

A preocupação com a parte burocrática das escolas foi o assunto mais enfatizado pelos organizadores do evento, que cobravam que os materiais fossem corretamente preenchidos e enviados para a cidade durante o período das aulas. Discussões envolvendo metodologias e práticas de ensino, ou atividades que poderiam ser desenvolvidas na escola, não tiveram muito espaço nesses dias e quando apareceram não abordaram questões sobre as particularidades do contexto indígena. A julgar por esse encontro era possível inferir que as pessoas que estavam trabalhando em escolas nas aldeias não recebiam capacitação para exercer tal tarefa.

¹⁹ O encontro aconteceu durante a semana dos dias 14 a 18 de fevereiro e eu estive presente no dia 17 na parte da tarde, e dia 18 pela manhã. Alguns integrantes do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar estavam em Altamira para acompanhar essa atividade e compartilharam, posteriormente, informações sobre os assuntos desenvolvidos durante toda a semana.

²⁰ Uma discussão sobre a relevância que os documentos ocupam nas atividades dos professores e funcionários da SEMED foi realizada em texto de SANTIAGO e BELTRAME (2012), apresentado na XI Semana de Pós-graduação em Ciências Sociais, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP.

²¹ A Escola Ativa é um programa do governo federal destinado às escolas do campo. Estas apresentam a característica de ter salas multisseriadas. Este material não é escolhido apenas pela prefeitura de Altamira para ser trabalhado nas escolas nas aldeias, mas é adotado em outras regiões do Pará, como demonstrou o trabalho de MARQUI (2012) com os Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá, que estão sob a administração de Marabá.

Com essa programação foi possível verificar as dificuldades que uma parte dos professores tem para entender esses documentos, que são os mesmos usados nas outras escolas da cidade, e os problemas com os quais se deparam ao ter que ajustá-lo para a realidade indígena. Um dos problemas apontados foi o preenchimento das matrículas dos estudantes, pois é comum o fato das crianças mudarem de aldeia junto com seus pais ou passarem apenas algumas semanas com parentes que estão em outra aldeia, não permanecendo, dessa maneira, o semestre inteiro em um único local. Logo, como fazer a matrícula somente em uma escola ou como acompanhar a frequência, o aprendizado ou o desempenho nas avaliações desses estudantes? Isso foi pontuado principalmente pelos professores que trabalham com os Xikrin e durante a pesquisa de campo observei a mobilidade das pessoas que, segundo explicaram, aproveitavam o período de cheia do rio para transitar entre diferentes lugares.

Vale pontuar, entretanto, que esta era uma questão para os professores que tinham que cumprir prazos e preencher papéis que não são elaborados para as especificidades das populações indígenas. Todavia, não era uma preocupação para as crianças Xikrin, nem para seus pais, que sempre se deslocavam, podendo ficar várias semanas fora da aldeia quando necessário.

Devo adiantar que isso também apareceu como uma preocupação para mim, de maneira diferente da enunciada pelos professores, uma vez que procurava entender a relação dos Xikrin com esta instituição. Cheguei a pensar em alguns momentos que esta atitude representava uma falta de interesse por esse lugar, já que aparentemente não existia um compromisso em frequentá-lo diariamente. Nesta conclusão, percebi depois, estava levando em consideração apenas o cenário que via na escola que acompanhava, em que ausências de estudantes passaram a ser rotina com o tempo, criando muitos espaços vazios nas salas. Era necessário, todavia, questionar os motivos que geravam essa situação e tentar entendê-la dentro de um contexto mais amplo, e foi isso que procurei fazer no decorrer da pesquisa.

Quanto aos problemas colocados pelos professores que se referem aos desconhecimentos de práticas pedagógicas diferenciadas e a falta de orientações e apoio para elaborar atividades a serem usadas nas salas de aula com estudantes indígenas, estes se evidenciaram para mim no cotidiano escolar, mais do que na semana pedagógica em Altamira, e, por isso, vou descrevê-los adiante com mais cuidado.

A minha viagem para a aldeia foi realizada junto com a SEMED que gentilmente autorizou que estudantes do OEEI da UFSCar acompanhassem a viagem dos professores nas

três rotas em que fazem o atendimento escolar²². A prefeitura de Altamira presta serviços públicos em dez terras indígenas que estão localizadas em três diferentes rios, formando, assim, as chamadas rotas do Iriri, do Xingu e do Bacajá. Presenciar os preparativos finais que envolvem a movimentação dos professores, moradores da cidade, para as aldeias e estar com um grupo deles durante essa viagem foi uma experiência privilegiada que ajudou a entender alguns dos desencontros que aparecem na escola.

Os dias que fiquei em Altamira foram marcados, por um lado, pela forte expectativa que surgia em decorrência da proximidade da data da viagem que me levaria às aldeias Xikrin pela primeira vez e, por outro, pelo desconforto que crescia à medida que descobria as dificuldades de organizar o deslocamento de dezenas de professores para as áreas indígenas²³. Estes eventos não envolvem apenas as pessoas que trabalham nas aldeias, mas também seus parentes, pois é comum as esposas ou os maridos e os filhos acompanharem o trajeto e permanecerem por lá durante o semestre, já que representa um longo período do ano²⁴. Os professores, neste sentido, operam verdadeira mudança de moradia e acabam levando muitas coisas que usam em suas casas, incluindo utensílios domésticos, como pratos, talheres, panelas e copos, que não são fixos nas escolas, não são cedidos pela SEMED como suporte para esses trabalhadores, e são providenciados a partir do que eles consideram necessário para morar nas aldeias.

A rotatividade de professores neste cenário é uma constante e os motivos para isso são variáveis. Pode ser, por exemplo, pelo fato de não se adaptarem ao local ou porque a comunidade não deseja mais o trabalho deles. Com a frequência das mudanças todo o suporte material que transportam para as aldeias é removido e precisa ser realocado em um novo lugar. Dessa forma, os professores têm que lidar com diversas readaptações e, em cada uma delas, tentam criar um espaço que contemple o seu modo de vida em um lugar que, para muitos, é estranho, mas no qual passam a maior parte do ano. Dentro destas condições eles

²² Acompanhei junto com Ana Elisa Santiago a rota Bacajá, Ernesto Galli foi pela rota do Xingu, Eduardo Belezini e Beatriz Patriota fizeram uma parte do trajeto do Iriri. Em cada rota ia um/a funcionário/a da SEMED. Tive o privilégio de acompanhar a própria superintendente de educação escolar indígena, a quem agradeço. É importante destacar que essas viagens serviam para levar todo o suporte material para as escolas nas aldeias. Deveriam servir também para realizar conversas com as comunidades sobre suas escolas, escutar as demandas e orientar os professores nos trabalhos pedagógicos, entretanto, interações entre a SEMED e as comunidades foram pouco observadas, assim como as orientações aos professores.

²³ Segundo o levantamento feito em 2011 pela SEMED de Altamira o número de professores em áreas indígenas era de 41.

²⁴ Nesta região é comum o cônjuge que acompanha o/a professor/a começar a trabalhar com ele/a na escola, ou na sala de aula ou nas outras atividades que são de sua incumbência, como o preparo da merenda e a limpeza da escola, e, em seguida, ser contratado, mesmo sem ter uma formação para exercer a profissão de professor. Isso ocorre devido à falta de profissionais dispostos a trabalhar nas áreas indígenas. Com o início da contratação de professores indígenas, em 2013, este cenário tende a sofrer alterações.

privilegiam relações com os brancos que também trabalham na aldeia, como é o caso dos técnicos de enfermagem, ou com funcionários de diferentes áreas que oferecem serviços para os indígenas e que ficam apenas alguns dias na aldeia, almejando, assim, reproduzir as vivências citadinas.

É preciso ressaltar, porém, que os indígenas também têm que lidar com essa situação de mudanças de pessoas em suas aldeias e adaptar-se aos diferentes professores e seus familiares. Recebê-los, entender as particularidades e construir relações não é tarefa fácil para eles, ainda mais quando o tempo de convivência é curto. Sem contar as dificuldades que esta situação leva para as escolas e para o aprendizado das crianças que também têm que acompanhar as trocas de professores constantemente. Em conversas com os Xikrin, relataram-me que logo que a escola foi instalada na aldeia a não permanência dos professores era um fato comum e, assim, sentido por todos. No entanto, isso ainda é um problema presente no local.

É nesta viagem que a SEMED aproveita para enviar todo o material escolar usado nos meses de aula, tanto para os estudantes quanto para os professores, além do gás de fogão, do combustível para o gerador elétrico e a merenda das crianças. Também são transportados objetos maiores como lousas, carteiras, estantes para livros, e outras coisas demandadas pelos professores para as salas de aula. É raro a SEMED promover outra viagem para uma das rotas durante os meses de aula, assim os professores não recebem acompanhamento pedagógico no período de suas atividades e, quando solicitam algum material para a escola, precisam esperar até o próximo semestre, quando retornam das férias.

Em meio a essa dinâmica de preparativos que mobiliza muitas pessoas durante alguns dias, também me organizei para acompanhar a rota Bacajá com os professores e a superintendente das escolas indígenas de Altamira. Para esse percurso foi enviado um barco e uma voadeira²⁵ para transportar todo o material escolar, que não era pouco, já que duas escolas novas foram “abertas” no início do ano, uma em área Xikrin, na aldeia Pytakà, e outra em terra Juruna. Esta aldeia está localizada no rio Xingu, mas fica no caminho para o rio Bacajá e, por isso, está nesta rota²⁶.

No início de 2011 os Xikrin estavam divididos em seis aldeias, mas somente cinco tinham escolas, pois uma delas estava localizada longe do rio, o que dificultava o acesso para

²⁵ O barco, nesta região, é um tipo de transporte que desloca grande quantidade de objetos e pessoas pelos rios, pois suporta grandes pesos. Já a voadeira é um tipo de embarcação menor, transporta basicamente pessoas e suas bagagens, e permite atingir o destino com mais rapidez.

²⁶ Figura número 2, aldeia Paquiçamba.

os prestadores de serviços²⁷. Os professores que trabalhavam na Terra Indígena Trincheira-Bacajá somavam um total de sete, sendo que nas aldeias Bacajá e Mrotidjãm ficaram dois deles, e nas demais, apenas um. Essa divisão aconteceu por causa do número de estudantes em cada uma das localidades²⁸.

Como estava acompanhando o transporte dos professores, as paradas nas aldeias foram todas rápidas, pois serviam apenas para descarregar as bagagens, os materiais e deixar os professores em seus respectivos lugares de trabalho. Nenhuma conversa foi organizada nas comunidades e, com isso, não tive tempo para explicar a minha pesquisa em cada uma delas, fato que se reverteu no início de 2012, quando retornei à terra indígena e permaneci alguns dias em todas elas junto com a minha orientadora. Nesta ocasião, inclusive, os Xikrin já se dividiam em oito aldeias.

A intenção inicial, em 2011, era acompanhar as aulas nas diferentes aldeias para tentar construir uma visão mais geral das escolas oferecidas aos Xikrin, porém isso não se tornou viável devido às dificuldades de deslocamento, e eu permaneci o tempo todo no Mrotidjãm, que é a última aldeia para quem sai de Altamira pelo rio Bacajá. Esta é a aldeia Xikrin mais populosa e tem o maior número de estudantes na escola, por isso a escolha de começar a pesquisa por ela.

Chegando ao Mrotidjãm as minhas coisas foram encaminhadas para a escola, pois havia sido acordado com a superintendente das escolas indígenas que era lá que ficaria durante o trabalho de pesquisa. Foi preciso caminhar entre as casas da aldeia para conseguir ver a escola que fica longe do rio. A primeira impressão que tive quando entrei neste local foi de estar vendo um espaço em completo abandono. Ela estava toda suja, as carteiras, as mesas e o piso molhados devido às goteiras no telhado, com terra no chão, além de alguns objetos faltando, segundo as reclamações dos professores.

Por que a escola estava naquela condição? Os Xikrin não aproveitam esse espaço nos períodos que não têm aula para fazer alguma atividade? Ninguém fica responsável por ela nas férias? Será que eles não querem ocupá-la e usá-la em eventos não escolares? Quando as aulas começarem os Xikrin irão interagir e colaborar com o seu trabalho? Afinal, o que isso poderia

²⁷ As notícias que tive durante a pesquisa foi que essa aldeia nem chegou a se consolidar devido à sua distância do rio. A idéia inicial era abri-la em um ponto estratégico na Terra Indígena para tentar impedir invasões que tendem a se tornar mais intensas com a construção da hidrelétrica de Belo Monte. Entretanto, no final, os Xikrin acabaram optando por ficar nas margens do Bacajá. Fazer uma aldeia nova não depende apenas de negociações internas, entre os próprios indígenas, mas também com os órgãos do governo que prestam serviços públicos para eles.

²⁸ Esses dados referem-se ao semestre de aulas que presenciei, em 2011. Como já mencionado, a rotação de professores é uma constante, assim como a dificuldade de contratar novos profissionais para trabalhar nas áreas indígenas. Uma das conseqüências dessa situação é que a cada semestre esse arranjo pode ser refeito.

me indicar ao tentar compreender as relações que os Xikrin constroem com este lugar e a maneira como o inserem nos demais espaços da aldeia? Essas perguntas estiveram presentes e me inquietaram à medida que vivenciava o cotidiano escolar e tentava relacionar os acontecimentos que observava com as minhas reflexões anteriores sobre o tema em questão.

A situação ganhou uma dose de incompreensão a mais quando soube, através dos professores, que as chaves da escola não estavam na aldeia no período das férias escolares, pois haviam sido levadas para Altamira. Essa medida, entretanto, não se repetiu no ano seguinte, quando retornei ao Mrotidjãm antes do início das aulas e as chaves estavam com Bep Noi, responsável por guardá-la. Não questionei a mudança de atitude de um ano a outro, mas a falta de uso da escola, verificada no primeiro momento devido às suas condições, foi corroborada durante minha estadia em tempos de férias dos estudantes.

Antes de entrar nas discussões sobre o universo escolar que encontrei nesta aldeia gostaria de fazer algumas considerações sobre o local escolhido para eu ficar, já que trouxe implicações para o desenvolvimento da minha pesquisa, uma vez que determinou a minha posição dentro do espaço da aldeia e a interação que construí com o meu local de estudo.

Preciso esclarecer que a instalação da escola do Mrotidjãm é composta por duas salas de aula e, dividindo parede com uma delas, um pequeno espaço que serve de moradia para os professores. Este, por sua vez, é composto por uma cozinha, um quarto, um banheiro e um cômodo que pode servir para guardar materiais escolares ou para acomodar professores ou outros trabalhadores que estão de passagem pela aldeia²⁹.

Dentro dessa configuração os professores moram no local de trabalho. Foi nesta condição que eu também me coloquei na aldeia, como moradora da escola, meu local de pesquisa, junto com o casal de professores e o pequeno filho deles. Isso, por um lado, proporcionou um acesso privilegiado ao dia a dia escolar tanto no que se refere ao desenvolvimento das aulas, à sua preparação e aos demais afazeres que cabiam aos professores, quanto no sentido de perceber a interação dos Xikrin, estudantes e não-estudantes, com aquele espaço. Por outro lado, a vivência intensa com esse ambiente em que ficava com os professores e com as crianças de uma maneira muito específica, impunha limitações à minha visão em relação a outras atividades realizadas fora deste lugar e que se mostraram imprescindíveis para entender o que acontecia dentro dele. Por isso, sair da escola foi algo necessário e tão importante quanto acompanhar o seu cotidiano ao longo da pesquisa.

²⁹ Esta configuração é comum aos serviços de saúde e educação nas aldeias indígenas da região, fazendo da escola e da farmácia também moradia dos funcionários que nelas trabalham.

2.2 O lugar da escola

As aldeias circulares ou semicirculares dos grupos indígenas Jê já foram tema de discussão em muitos estudos³⁰ que se preocuparam em demonstrar a complexidade da morfologia espacial e a sua importância para compreender aspectos sociais e cosmológicos dessas populações. Nos anos 1960, a partir das pesquisas realizadas pelo *Harvard Central Brazil Project (HCBP)* com os Jê e os Bororo, que buscavam pioneiramente elaborar uma *comparação controlada* entre os povos do Brasil Central, e nos trabalhos que deram continuidade aos seus esforços, esses grupos foram caracterizados como sociedades dualistas uma vez que a base da organização social e da cosmologia é ordenado pelo princípio de pares de oposição complementares.

“Sociedades onde tudo significa: da geografia ao corpo, o socius inscreve seus princípios no universo”, dessa maneira Viveiros de Castro (1986, p.30) descreve os Jê ao propor uma comparação com os Tupi-Guarani no início de seu texto sobre os Araweté. Sintetiza, assim, a partir dos estudos à época disponibilizados, que o arranjo espacial desses povos, além de outros elementos que podem ser vistos e observados, reflete o modo como eles pensam o mundo e a si mesmos.

Dentro dessas abordagens o *espaço do centro* da aldeia é descrito como o local onde ocorre a maior parte dos rituais, é formado, geralmente, por um terreno limpo e aberto que abriga uma casa no meio para as reuniões dos homens. A *periferia* é onde se encontra a seqüência de casas que formam um círculo ou semicírculo. Estes espaços foram entendidos, nas primeiras pesquisas, como orientadores de definições de gênero, determinando atuações específicas de trabalho. As mulheres, neste caso, foram associadas à esfera doméstica e periférica da aldeia tendo obrigações referentes às atividades privadas, e os homens relacionados com a área central e as atividades públicas e políticas. Nestes estudos, os espaços eram vistos como delimitadores de ações e posições no interior da sociedade.

Estas interpretações, entretanto, sofreram diversas críticas em trabalhos posteriores, como em Lea (2012) com os Mëtyktire, que explica a importância da esfera doméstica para a realização de rituais, uma vez que são as Casas³¹ que guardam os nomes e *nekretx* (prerrogativas: adornos, papéis rituais, cortes de carne, animais de estimação), enfatizando, dessa maneira, o papel das mulheres em atividades públicas. Fisher (2001) argumenta no

³⁰ Ver em Da Matta (1976), Melatti (1976), Vidal (1977 e 1983b), Ladeira (1983).

³¹ Lea (2012) usa o conceito de Casa como pessoa jurídica, inspirada em Lévi-Strauss.

sentido de contestar aquela visão através da análise do papel das chefias femininas entre os Xikrin do Bacajá.

As críticas em relação aos resultados dos trabalhos do *HCBP* não visaram diminuir a importância dos significados que a organização espacial oferece para os estudos dos povos Jê, o que se propôs foi uma releitura das análises iniciais, a partir de novos dados, que permitiram afrouxar a rigidez atribuída a participação e a circulação das pessoas em diferentes espaços. Portanto, considerando a relevância do tema e entendendo que ele ajuda a esclarecer as formas como os Jê pensam o mundo, incorporei o debate no texto a fim de problematizar o lugar destinado pelos Xikrin à escola no Mrotidjã.

Este caso é interessante por esta ser uma aldeia relativamente nova que tem, aproximadamente, uma década de formação e cuja escola foi implantada a pedido dos próprios indígenas e não a partir de uma iniciativa dos órgãos públicos, pois eles conheciam a experiência escolar. O local escolhido para a sua construção pode ser visto como elemento significativo dentro de um conjunto de fatores que possibilita entender a relação que os Xikrin firmam com esta instituição e as funções que atribuem a ela. Neste sentido, observar a posição que concederam à escola, cuja origem é externa, adquirida do branco, que foi colocada dentro de um arranjo espacial previamente estabelecido, pode ajudar a entender o modo como os Xikrin refletem sobre a escola. Com esse pressuposto, farei uma breve descrição do cenário, tanto no que se refere à estrutura física do prédio escolar quanto à sua posição na geografia da aldeia.

Em conversas com os homens, relataram-me que a aldeia do Mrotidjã teve origem com um posto de vigilância que o Maradona, uma das atuais lideranças³², abriu no ano 2000 para cuidar da fazenda de gado que passou para a responsabilidade dos Xikrin, pois representava uma invasão da terra indígena, que havia sido demarcada em 1996. Em 2003, outras pessoas começaram a sair da aldeia do Bacajá, onde residiam até então, e se encaminharam no sentido oposto ao que corre as águas do rio a fim de morar na nova aldeia que foi instalada na sua margem direita.

Com o aumento das famílias no local fizeram o pedido de uma escola para as instâncias públicas que, a princípio, destinaram apenas professores para trabalhar, sendo que a organização da instalação coube aos próprios Xikrin. Não sei dizer se aproveitaram alguma casa que havia na aldeia ou se construíram uma instalação nova, visto que era uma aldeia em formação. A descrição que fazem da antiga escola é muito parecida com suas moradias, feitas

³² A aldeia do Mrotidjã tem três lideranças: Bep-Katenti (Maradona), Bep-Kàmati e Tedjore (Domingos).

com troncos finos de árvores e cobertas com palha de babaçu, comportando apenas um cômodo. A localização, num primeiro momento, foi destinada ao lado do rio e muito próxima do círculo das casas.

Pouco tempo depois, por volta de dois anos pelas estimativas dos Xikrin, a comunidade requisitou uma escola maior à FUNAI para que todas as crianças pudessem estudar, uma vez que só havia o 1º ano na aldeia e não atendia à demanda local. Com a concretização dessa exigência os Xikrin aproveitaram para alterar a sua posição e, dessa maneira, ela foi alocada longe do rio e do círculo das casas. Entre as casas e a escola está a farmácia, que foi construída primeiro do que a escola de acordo com as explicações que recebi dos Xikrin.³³

Antes de me deter sobre as implicações dessa nova disposição vou descrever a estrutura do novo prédio, que ficou bem diferente do antigo, pois também é importante para entender a dinâmica de funcionamento das aulas.

A escola abriga duas salas de aula, além do espaço destinado à moradia dos professores, como já anunciei. Suas paredes são de madeira coberta com telhas de barro, e conta com uma pequena varanda na entrada da instalação. A iluminação nas salas é ruim tanto no período da manhã quanto à tarde, pois no primeiro caso não há claridade suficiente e, no segundo, a luz do sol incide diretamente em seu interior, o que leva os estudantes a fechar as janelas para conseguir ver a lição na lousa, deixando o local escuro. As paredes que dividem o interior da escola são vazadas na parte de cima e as conversas passam de um lado para outro, atrapalhando, muitas vezes, as atividades feitas nas diferentes turmas. As crianças sentam em cadeiras com apoio para o caderno, e os professores dispõem de uma mesa e cadeira diferentes para a sua acomodação. As salas têm lousa na parede e pequenas prateleiras para colocar livros didáticos ou outros materiais escolares. Do lado de fora, em uma das pontas da varanda, há dois banheiros que estão quebrados, e, na outra ponta, um pequeno espaço onde é colocado a merenda e os livros didáticos, que ficam trancados, com acesso exclusivo dos professores.

Esse modelo de escola não difere muito de outras que se encontram na região de Altamira, que apresentam basicamente a mesma divisão interna, com semelhante estrutura de construção, sem contar que os materiais distribuídos para os estudantes e professores são os mesmos. Porém, o que se coloca como relevante para quem visita a aldeia do Mrotidjãm é o local onde os Xikrin escolheram para estabelecer a escola e a disposição que a colocaram. Atualmente, ela não pode ser vista por quem chega pelo rio, sendo necessário cruzar o círculo

³³ Ver a figura 1.

das casas e passar pela farmácia para chegar até ela. Somado a isso, a entrada do prédio foi posicionada de maneira que fica do lado oposto às casas, de frente para o mato. Esta última característica não é exclusividade da escola, pois a farmácia também foi situada da mesma maneira³⁴.

A experiência de morar dentro desse arranjo espacial me fez vivenciar o afastamento que existe desse lugar em relação aos demais pontos da aldeia. Do local em que me alojava não era possível ver a rotina das pessoas, as atividades que faziam os homens e as mulheres que não circulavam perto da escola. O contato com os Xikrin a partir dela acabava sendo praticamente com as crianças, com exceção das aulas de sábado que eram destinadas às mulheres e aos homens adultos, mas que não aconteceram com tanta frequência no período que estive na aldeia.

A escola fica em um local de passagem dos adultos e não de permanência ou convivência. Eles transitam a seu lado para ir ao mato caçar ou para ir às roças pegar alimentos e não param para saber o que está acontecendo no interior das salas. No começo do ano letivo, alguns homens adultos chegaram a entrar nas aulas, fato que vou detalhar adiante, mas isso não se mostrou comum com o passar do tempo. Os homens jovens apareciam algumas vezes na escola e acompanhavam alguns momentos das aulas, mas não se envolviam em nenhum compromisso com as atividades do local. Assim, eram as crianças que mais interagiam com esta instituição.

Nestas circunstâncias, procurei indagar os Xikrin para saber o que havia motivado a escolha daquele local para a escola. Em busca de respostas para esta questão, recebi duas justificativas que, num primeiro momento, não pareciam ter relação uma com a outra, mas que tentei compreendê-las de forma complementar.

A primeira foi do Domingos, liderança mais velha da aldeia, na minha primeira conversa com os homens que aconteceu na *cozinha* da casa do Maradona, quando estava tentando esclarecer a pesquisa. O que disse quando questionei sobre o local da escola foi: *pra cá só tem a gente mesmo, pra lá é só branco*. Essa exposição demonstrava que era desejada a separação entre as atividades desenvolvidas pelos Xikrin e pelos brancos. Estes não poderiam interferir ou tentar controlar o modo de vida deles e cada qual deveria viver da sua maneira. Esta era, de certa forma, a sensação que eu tinha morando naquele espaço.

³⁴ Como ressaltou minha orientadora, e pude constatar nas visitas à aldeia Bacajá, a escolha do lugar foi oposta ao que ocorreu nesta aldeia de onde saíram, o que torna a questão ainda mais interessante, já que na aldeia Bacajá o arranjo espacial dos equipamentos dos brancos foi feito por estes, os quais, se colocando entre a aldeia e o rio, controlavam o trânsito e as atividades de todos.

A partir desta resposta e da organização espacial observada podemos entender a escola e a farmácia (pois esta faz parte da mesma lógica dentro da organização local) como exterioridades que são aceitas e incorporadas na aldeia. A primeira é o local de transmissão de conhecimento dos brancos e a segunda o local dos remédios destes. A ênfase nesta diferença, marcando essas práticas como sendo *do outro*, aparece constantemente nas falas Xikrin. Tanto a escola quanto a farmácia oferecem serviços que divergem das concepções Xikrin, em relação aos saberes que são transmitidos e à forma de cuidar da saúde do corpo, mas que foram aceitos e passaram a ocupar o lugar, não apenas na geografia local, mas nas atividades cotidianas das pessoas. A escola funciona com base em horários fixos que demandam das crianças a presença por algumas horas nas aulas, e a farmácia também atende aos doentes apenas em determinados períodos do dia, promovendo o deslocamento diário dos Xikrin para lá. Dessa maneira, a trânsito é realizado pelos indígenas e não pelos funcionários que, na maioria das vezes, permanecem apenas no espaço delimitado pelas instalações em que trabalham.

Aceitar esses serviços implicou em concordar com a presença de pessoas *de fora*, durante todo o tempo na aldeia³⁵. Estas levam conhecimentos que passam a ser reconhecidos como importantes, mas que não são incorporados aos conhecimentos Xikrin, permanecendo como marcas da alteridade. Isso pode ser notado na fala de Domingos e na distinção que fazem entre os *remédios do mato* e os *remédios da farmácia*, ou entre os saberes que se aprende na escola e os saberes indígenas.

Este dado é instigante uma vez que a literatura Jê demonstrou que os Mebengokré explicam que a exterioridade é constituinte do processo de formação de suas pessoas e de seu coletivo. Isto aparece em seus mitos, quando através dos contatos com seres de outros mundos eles aprenderam nomes, adornos, cantos, remédios, etc., que compõem o conjunto de seus conhecimentos. Este processo é contínuo e incessante, como já foi descrito por diversos trabalhos, permanecendo até os dias de hoje.³⁶

A segunda resposta, dada por Maradona, depois de um tempo em que me encontrava entre eles, trazia o argumento de que perto do rio, onde estava a antiga construção, as crianças faziam muita bagunça e com isso atrapalhava os estudos. Foi preciso, assim, colocar a escola

³⁵ Cohn (2005a, p. 113) observa sobre estas pessoas: “O que, correlatamente, mostra a posição ambígua desses Kuben, servidores do Estado – co-residentes, relativamente inseridos em uma rede de reciprocidade, nunca (ou raramente) são tornados, ou se tornam, mebengokré. Os casos que mais se aproximam dessa condição são daqueles que atendem às reuniões no entardecer e à noite, colaboram ocasionalmente na roça, na pesca e caça, na coleta, e principalmente que aprendem a falar a língua.”

³⁶ Esta discussão está em Giannini (1991), Cohn (2005a) e Gordon (2006). A questão será retomada ao longo do texto através de outros exemplos, buscando entender a maneira como os Xikrin incorporam os conhecimentos escolares.

em um lugar que ficasse longe do barulho delas para que as aulas pudessem acontecer de uma forma adequada. Essa declaração coincidia com a fala dos professores que apontavam esse motivo para dizer que era melhor trabalhar ali do que na aldeia Bacajá³⁷, porém não era compreensível para mim, que não via os adultos repreendendo as crianças em outros espaços da aldeia. Cohn (2000, p.69-70) já descrevia como elas têm liberdade para fazer barulho sem a recriminação dos adultos, que justificam o fato dizendo que elas brincam muito.

A grande liberdade que as crianças têm para brincar e para transitar por toda a aldeia contrastava com esta afirmação, que impunha um comportamento de silêncio e recriminava possíveis perturbações nos arredores da escola. Contudo, é interessante perceber que as crianças aparecem como atores centrais nesta segunda explicação, sendo geradoras do motivo que resultou na mudança da escola. Os adultos não exigiram que elas parassem de brincar no rio e em outros espaços, o que alteraram foi o lugar da escola.

Apontar as crianças como motivação para uma mudança espacial na aldeia apareceu na explicação que Lea (2012, p. 122) recebeu dos Mëtyktire para justificar a divisão de uma determinada Casa em várias habitações. As crianças se encontravam em grande número e, por isso, poderiam ocorrer brigas entre elas e, como consequência, poderia levar a brigas entre os seus pais. Estes optaram por se separar em diferentes habitações e preservar a paz local.

Para tentar compreender esses dois argumentos, que foram colocados por lideranças locais, é preciso retomar a idéia de que os Xikrin têm a vivência de uma escola não diferenciada, mas que valorizam a sua experiência. Procuo demonstrar ao longo do texto que o modelo de escola que querem é uma que siga os parâmetros e as regras da escola dos brancos, que alguns conhecem de maneira bem superficial por passar algum tempo na cidade. Eles esperam que suas crianças recebam a mesma escolarização que as demais e, para tanto, a postura exigida delas naquele espaço deve ser a mesma das crianças das outras escolas.

Vale ressaltar que são os professores que passam pela aldeia que ensinam a forma como devem se comportar naquele ambiente e é a partir deles que os Xikrin aprendem e cobram de suas crianças a maneira de agir. Ademais, não questionam as regras impostas e incentivam que elas façam de acordo com o que é pedido pelos professores.

Essas questões serão discutidas com outros exemplos, porém é possível sugerir uma relação entre as respostas que ouvi das duas lideranças. Se a escola é o lugar para aprender os conhecimentos e técnicas dos brancos, eles aceitam que naquele lugar as crianças se comportem como ensinam os brancos e não da maneira como agem em outras situações na

³⁷ O casal de professores deu aulas durante três anos na aldeia Bacajá e começou a trabalhar no Mrotidjã em agosto de 2010. Naquela aldeia a escola fica entre o rio e o círculo das casas.

aldeia. Se lá o barulho é recriminado, então vão tentar coibir esse tipo de atitude. Entretanto, não exigem que esse comportamento seja seguido em outros momentos, pois colocam uma delimitação de onde impera as regras dos brancos e dos Xikrin. A partir de sua localização e das explicações recebidas, podemos entender que a escola é uma exterioridade marcada geograficamente na aldeia ao ser alocada fora do círculo das casas.

Esta análise ganha um complicador quando sabemos que a poucos metros do lado da entrada da escola está o cemitério. Um jovem homem Xikrin, Tàkàk Jakare, que atualmente é o professor indígena³⁸, foi um dos primeiros a se mudar para esta aldeia e explicou que o cemitério se encontrava naquele local quando construíram a nova escola do seu lado. Quando questionei o motivo de tal proximidade, forneceu-me uma resposta muito parecida com a de Maradona: é para as crianças não brincarem perto da escola e nem ficar andando por lá fora do horário de aula, porque criança faz muita bagunça e estraga as coisas.

A referência central sobre a temática dos mortos entre os Jê é o livro de Carneiro da Cunha (1978) que discorre sobre as representações que os Krahó tecem sobre a morte. Enfatizando o princípio dualista desse povo a antropóloga destaca que os mortos se colocam como a alteridade máxima dos vivos, e, por isso, a relação é de hostilidade. Para os Krahó, uma pessoa morre quando o *karō* (duplo) deixa o seu corpo e vai morar na aldeia dos mortos. Este local é uma negação da aldeia dos vivos, pois não tem pátio, o que significa que não tem espaço público. Além disso, os *mekarō* (coletivo de *karō*) não estabelecem alianças e, assim, negam a própria sociedade.

De maneira diferente para os Xikrin, a morte não ocupa abordagem privilegiada que permite entender a sociedade e, por isso, não suscitou interesse de estudos aprofundados como o de Carneiro da Cunha (1978). Vidal, porém, (1983a, p.318) enfatiza que os Xikrin têm medo dos *mēkarōn*³⁹ de seus mortos e esta informação é importante no contexto em questão. Os Xikrin, assim como os Krahó, consideram que uma pessoa morre quando o *mēkarōn* abandona definitivamente o corpo da pessoa e vai habitar, depois de um tempo, a aldeia dos mortos. Vidal (1983a, p. 320-321) explica que os Xikrin do Cateté não se interessam muito por comentar sobre este local, portanto, as informações são escassas.

Ao descrever a localização do cemitério dos Xikrin do Cateté no momento de sua pesquisa, a antropóloga aponta como sendo distante das casas e acrescenta que

³⁸ Em 2011, quando fiz a pesquisa na escola, Tàkàk Jakare estava cursando o magistério indígena, mas ainda não havia sido contratado como professor.

³⁹ Quando citar palavras indígenas que aparecem em outros trabalhos, preservarei a grafia usada por cada autor, respeitando as diferenças de registro. No caso do termo *mēkarōn*, Vidal (1977, p.170) traduziu por espírito e imagem.

O cemitério está infestado de *mēkarōn* e nenhum índio se atreveria a passar a noite, sozinho, perto dele. Ao passar por ali, de tarde, as mulheres cospem de modo típico para afastar os *mēkarōn*. Assim também procedem quando deixam suas roças, ou de noite, nas casas, antes de deitar. (VIDAL, 1977, p.171).

Cohn (2000 e 2010) analisa a questão da morte com um olhar voltado para as crianças e reforça o aspecto da separação que ocorre entre os vivos e os mortos, enfatizando que os Xikrin não se detêm sobre o destino dos mortos, mas sobre a separação com o mundo dos vivos. Relata também como os *mekaron* estão sempre pela aldeia, nas roças ou nos rituais em busca de novos *karon* para fazer companhia (COHN, 2010, p.109).

Giannini (1991) já havia mencionado que as crianças estão entre os mais expostos à ação dos *mēkarōn* e que um dos lugares que estes costumam ficar é perto do cemitério

...os Xikrin tanto afirmam que os *mēkarōn* ficam na aldeia dos mortos, quanto que há muitos *mēkarōn* nas roças e ao redor da aldeia, especialmente perto dos cemitérios. Eles possuem algo muito relacionado aos vivos: a saudade (*uamá*). Eles parecem esperar o momento oportuno para roubar e levar consigo o *karon* (alma) de um parente doente, de uma criança ou de um indivíduo que passa por um processo de transição: nominação ou iniciação (GIANNINI, 1991, p. 144).

Sabendo que entre os vivos e os mortos há uma descontinuidade e que os Xikrin tomam cuidados rotineiros para evitar que alguém seja capturado por um *karon* que pode estar rondando a aldeia, e que as crianças são especialmente vulneráveis, como entender a proximidade do cemitério com a escola, local freqüentado exclusivamente pelas crianças?

Uma sugestão para a questão pode ser a necessidade de controlar a presença das crianças em um local de convívio com os brancos, como anunciado por Domingos, uma vez que eles impõem suas regras que se afastam do modo de vida Xikrin. O cemitério, nesse sentido, cumpre a função de manter as crianças próximas da escola apenas no horário da aula, evitando que elas permaneçam muito tempo com vivências que são exteriores, ou seja, não reconhecidas como Xikrin.

Ademais, podemos pensar que controlar a presença das crianças neste local é um jeito para não correr o risco de elas crescerem como os brancos. É preciso aprender sobre o mundo do branco para não ser enganado por eles, e o local que fornece este conhecimento é a escola. Porém, é preciso continuar sendo Xikrin, aprendendo o seu modo de ser e estar no mundo, e isto não se aprende na sala de aula.

Se a escola, por um lado, é colocada como exterioridade na geografia da aldeia, assim como a farmácia, por outro, a presença desse serviço na aldeia é algo valorizado e

praticamente indispensável nos dias de hoje. Ter uma escola na aldeia é sinal de prestígio e orgulho para os Xikrin que reivindicam a ampliação das séries escolares para suas crianças permanecerem mais tempo estudando. Parece que a aceitação da escola passa pela necessidade de uma constante vigilância dos adultos para que ela não se torne um obstáculo no processo de produção de pessoas Xikrin. A proximidade do cemitério seria um dos indicativos desses cuidados.

2.3 Os preparativos

Aulas com quatro horas de duração e merenda todos os dias foram reivindicações dos Xikrin na única ocasião durante aquele semestre em que se reuniram com os professores e a superintendente de educação de Altamira no dia em que chegamos ao Mrotidjãm. Soube depois que até o ano anterior as aulas eram apenas de duas horas e a merenda preparada em dias alternados. As exigências Xikrin se basearam no conhecimento que tiveram sobre o modo como funcionam as escolas na cidade e foram atendidas pelos professores que passaram a atuar dessa forma. As atribuições destes, além das aulas e o preenchimento dos documentos escolares, incluem o preparo da merenda, a limpeza e manutenção do local. Não há outro funcionário trabalhando na escola e, conseqüentemente todas as tarefas são suas obrigações.

O aumento da instalação escolar foi outra cobrança que os Xikrin fizeram nesta reunião, tentando pressionar a funcionária da SEMED a implantar na aldeia as demais séries do Ensino Fundamental, já que as crianças não têm a oportunidade de estudar quando finalizam o 5º ano. É comum ouvir relatos de jovens que fizeram esta série mais de uma vez porque é a única possibilidade de continuar na escola. Contudo, esse problema não parece ter uma solução muito fácil, já que a SEMED argumenta que não tem verba suficiente para fazer esse tipo de obra, sem contar a dificuldade que é encontrar professores para trabalhar nas aldeias, sabendo-se que o Ensino Fundamental II demanda mais profissionais da área.⁴⁰

Afora este evento, os dias que antecederam o início das aulas foram marcados por muito trabalho para a organização da escola. Colocar os materiais no lugar e preparar o ambiente para receber as crianças estiveram entre as atividades que envolveram os professores. A limpeza contou com a participação de alguns meninos que passaram um

⁴⁰ No Ensino Fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano, um único professor é responsável por todas as matérias da turma. Já no Ensino Fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano, além do número de disciplinas aumentarem, cada uma delas é ministrada por um professor, exigindo, assim, mais profissionais trabalhando.

período ajudando neste serviço. Nenhuma menina tomou parte desses momentos, embora várias delas tenham permanecido do lado de fora observando o que estava acontecendo.

Era necessário também fazer as matrículas dos estudantes para saber qual seria a divisão das turmas e, para tanto, os professores utilizaram as fichas do ano anterior, apenas mudando os estudantes de série, juntamente com o censo da FUNASA, que mostrava quais eram as crianças que deveriam começar a estudar naquele ano, pelo critério da idade. Neste processo de arranjo das séries escolares os pais não participaram, nem foram comunicados sobre a situação de seus filhos. No primeiro dia de aula as crianças se encaminharam para frente da escola pela manhã e à medida que a professora ia falando os nomes elas entravam na sala indicada. Quem não tinha sido chamado naquela lista deveria voltar à tarde, pois seria o seu horário de estudo.

As turmas ficaram divididas da seguinte maneira: o professor era responsável pelas três primeiras séries, sendo que o 1º e 2º formavam uma sala multisseriada com 18 estudantes, pela manhã, e o 3º ano com 15 estudantes, à tarde; e a professora dava aulas para o 4º ano, que tinha 21 estudantes, de manhã, e para o 5º ano, à tarde, com 29 estudantes. As salas eram compostas tanto por meninas quanto meninos, não havendo diferenciação por gênero, e o critério para a divisão das turmas era somente a idade. O número maior de estudantes no 5º ano se justifica, principalmente, porque muitas meninas param de estudar para ajudar suas mães a cuidar dos irmãos mais novos e quando retornam para a escola são alocadas nesta série.

A escola ficou com 83 alunos matriculados em 2011, porém este número não é uma representação adequada do quadro de presenças das crianças devido à forma como as matrículas foram realizadas. Além disso, as viagens que as crianças faziam junto com seus pais no período de aula eram constantes.

Neste tempo que antecedeu o início das aulas, os professores se dedicaram à produção de materiais e cartazes para colocar nas paredes das salas. Grandes cartolinas com escritos *Sejam bem vindos*, *akati méx* (bom dia), *amykrý méx* (boa tarde) e *akamàt méx* (boa noite) enfeitaram o ambiente juntamente com as demais produções que foram sendo feitas ao longo do período letivo. Essa era uma preocupação que eles tinham de tornar o espaço parecido com o que, normalmente, é visto numa sala de ensino infantil fora da aldeia, que vão desde calendários, datas de aniversário dos estudantes, alfabetário, pequenas frases em português ou na língua Xikrin, até números de 0 a 9 com bracinhos e olhinhos e vogais sorridentes. Poucas vezes exercícios de pintura e desenho feitos pelos estudantes também foram pregados nas paredes. O que chamava a atenção em relação a esses materiais é que a sua elaboração era

uma preocupação dos professores, que se empenhavam na realização desse tipo de trabalho e não se atentavam para a falta de contexto quando colocados em uma escola da área indígena. Além disso, essa produção não era usada, na maioria das vezes, como referência durante as aulas, reduzindo sua função à decoração do ambiente escolar.

2.4 A movimentação no espaço escolar

Todos os dias o professor caminhava até o centro da aldeia para tocar um apito e avisar os estudantes que estava na hora da aula. As crianças menores chegavam correndo e da mesma maneira entravam na sala e procuravam seus lugares para sentar, enquanto as mais velhas seguiam calmamente, demonstrando que já sabiam qual era a postura cobrada naquele ambiente, pois chegavam e se acomodavam sem fazer bagunça.

O anúncio sonoro do início das aulas foi justificado pelos professores como uma forma das crianças não perderem o horário, já que elas não têm relógio e, portanto, não sabem o momento de ir para a escola. Entretanto, nunca tive a impressão que elas pudessem se atrasar caso o apito não fosse tocado algum dia, pois estavam sempre prontas quando o sinal era dado. Até mesmo no primeiro dia de aula, que não foi comunicado formalmente quando seria, elas pareciam bem preparadas para ir estudar. Por isso, essa atitude me parece que era mais uma preocupação dos professores de não deixar as crianças chegar antes do horário, com a intenção de controlar a presença delas naquele espaço do que uma intenção de evitar atrasos. Explico melhor.

Não questionei quando começaram com essa prática e se nas outras aldeias Xikrin ou da região também usavam o mesmo recurso, mas entendi a ação dentro de um contexto muito particular que estava observando. O casal de professores e o filho moravam no mesmo prédio em que as aulas aconteciam e este era o lugar que passavam a maior parte do tempo enquanto estavam na aldeia. Ali tentavam criar um ambiente que lembrasse a casa da cidade, que deixaram para trás, inclusive transportando vários objetos para tal fim e muitos brinquedos para a pequena criança. Quando estavam fora do horário de trabalho queriam viver no ritmo deles, sem muito envolvimento com a comunidade: assim, a presença de meninos e meninas Xikrin em volta da escola fora do horário da aula, mesmo que para esperar o início dela, não era muito bem aceita pelos professores.

Observei diversas vezes grupos de crianças chegando mais cedo, principalmente no período da tarde, e os professores reagindo sempre da mesma maneira dizendo que ainda não estava no horário e deveriam ir embora, pois avisariam quando fosse para ir para lá.

Mostravam com esse tipo de atitude que aquele era um espaço deles e enfatizavam que as regras colocadas deveriam ser cumpridas. Isso trazia muitas implicações para o modo como organizavam o cotidiano de suas atividades e arrisco a dizer que, muitas vezes, causava confusão entre o trabalho e a “vida particular”. Ao reunir em um mesmo lugar atividades relacionadas com um serviço público de educação escolar e que, portanto, pode ser apropriado pela comunidade de diversas maneiras, inclusive fora do tempo das aulas, com um espaço onde pessoas que vêm de fora moram e, neste caso, querem impor o controle como sendo somente a casa delas, é algo que gera desencontros de entendimentos e atitudes, como apresenta este exemplo e muitos outros que se fizeram presentes durante a pesquisa.

Em meio a embaraços de interpretações e posturas as crianças iam para a escola todos os dias e se esforçavam para seguir as normas estabelecidas pelos professores, mesmo que eles exigissem um comportamento muito diferente do que era cobrado pelos adultos em outras situações na aldeia. É necessário pontuar que esta determinação dos professores era oposta à liberdade de movimentação que as crianças tinham nos demais espaços por onde transitavam. Ao observar essas diferenças de comportamento, Cohn (2000, p.118) ressalta que é justamente pelo fato das crianças entenderem que na escola as experiências são diversas, quando comparadas com outros momentos que vivem fora dela, que lidam com a situação e acatam as regras com tanto naturalidade. Isso fica claro quando verificamos que as turmas mais novas exigiam um empenho a mais do professor que sempre dependia de ajuda para conseguir conduzir as aulas, já que a língua era o primeiro obstáculo para ensinar a conduta escolar e os exercícios. Por outro lado, os mais velhos demonstravam que aceitavam aquelas regras e passavam a reproduzi-las, além de se engajarem no ensinamento dos iniciantes.

As aulas tinham uma rotina bem determinada pelos professores e poucas vezes mudavam o seu andamento, porém havia variação quando comparada as aulas do professor e da professora, desde a organização do espaço da sala até a maneira de desenvolver as atividades propostas.

Os estudantes da professora (4º e 5º ano) tinham mais liberdade de escolher a maneira como queriam colocar as carteiras, por isso a cada dia a sala estava com uma diferente formação. Eles procuravam sempre se juntar em duplas ou trios de meninos ou meninas para comentar os exercícios durante a aula e se fosse preciso ajudar na sua resolução. A professora não interferia nessa dinâmica, deixando as crianças se organizarem da forma que achavam melhor. Porém, mesmo estando sentados bem próximos os estudantes não esqueciam de manter o comportamento de silêncio e atenção nos exercícios.

Já os grupos do professor (1º, 2º e 3º ano) obedeciam a uma formação um pouco mais rígida de distribuição das carteiras, pois todos os dias antes do início das aulas ele as colocava na forma de um semicírculo. Assim, as crianças tinham que escolher onde iam sentar dentro desse arranjo. É importante notar que nesta conformação elas também preferiam fazer seqüências de meninas e meninos que se separavam, embora a interação entre elas sempre pareceu ser maior do que das outras turmas.

Dessa maneira, os estudantes conseguiam fazer algumas escolhas dentro de um cenário que previamente as separavam em salas e horários específicos. Não havendo mais a divisão das turmas por gênero, como um pedido dos Xikrin (Cohn, 2000, p.117), as crianças acabavam reproduzindo os grupos que partilhavam as brincadeiras pela aldeia sempre que possível, ou seja, quando estavam na mesma turma. Essa era também a maneira como conseguiam coletivizar atividades cobradas individualmente, pois, embora não pudessem fazer os exercícios em conjunto, com a distribuição das carteiras que faziam elas mostravam e comentavam as lições dentro desses pequenos grupos.

Além da movimentação das crianças nas salas era comum que na entrada da escola, um pequeno espaço coberto, ficasse cheio delas. Eram crianças que ainda não tinham idade para ir à aula ou que estudavam em outro horário, que ficavam observando as atividades dos estudantes na porta das salas e brincando com o filho dos professores. Algumas arriscavam entrar na sala e, se o exercício era de desenho ou pintura tentavam participar, mas na maioria das vezes acabavam sendo orientadas pelos professores a se retirar, já que, na opinião deles, atrapalhavam os estudos dos demais. Isso não era um problema para elas que, com insistência, sempre voltavam, senão naquele dia, em outro. No entanto, quando estavam ali para brincar com o filho do casal eram aceitas com mais facilidade e, nestas condições, aproveitavam para usar os brinquedos diferentes que haviam sido levados para a aldeia, um atrativo a mais daquele lugar. Nesta tarefa eram os meninos que participavam ajudando a cuidar da pequena criança, inventando brincadeiras para distraí-lo enquanto seus pais davam aula. Acontecia, assim, uma situação que não era vista nos demais lugares da aldeia, já que são as meninas que auxiliam as mães a cuidar dos irmãos menores.

Este exemplo difere do descrito por Gomes (2006) para os Xakriabá, que destaca a presença de crianças que ainda não têm idade para cursar o ensino escolar, mas que freqüentam as aulas com seus irmãos e/ou primos, os chamados 'encostados'. Esse fato permite recriar situações que se assemelham ao modo como organizam as atividades e as transmissões de conhecimento que ocorrem fora deste local por meio da interação entre as crianças menores e as maiores. Já os Xikrin não podem permanecer na escola se não

estiverem no horário de aula, mesmo quando tentam participar em alguns momentos, o que impede as trocas entre crianças que não têm idade escolar e as que se encaixam em tal critério durante o período em que permanecem lá.

Contudo, não eram somente as crianças que transitavam pela escola durante as aulas, alguns homens jovens também queriam ver o que estava acontecendo naquele espaço e para isso ou entravam nas salas ou ficavam observando pela janela do lado de fora. A presença desses jovens no local não era vista como um problema para os professores, que inclusive aproveitavam para tirar dúvidas pontuais sobre a língua Xikrin, pedindo para traduzir alguma palavra, ou requisitando ajuda na explicação dos exercícios. Quando estavam olhando pela janela era comum que eles dessem as respostas dos exercícios para as crianças e os professores não recriminavam a ação.

A presença dos jovens durante as aulas é destacada por Cohn (2005b) no período que acompanhou as atividades escolares na década de 1990. Nesta ocasião as suas atuações aparecem como elemento essencial no processo de disciplinarização dos mais novos já que, por um lado, as crianças desconheciam as regras de condutas exigidas pela escola e, por outro, os professores não dominavam a língua Xikrin para transmitir essas normas. Assim, os jovens faziam as traduções necessárias para ensinar as crianças a ter um comportamento adequado naquele espaço, uma vez que sabiam um pouco do português e já tinham passado pela experiência escolar. Cohn (2005b, p.502), conclui, dessa maneira, que sem eles seria impossível as crianças se acostumarem com a modalidade de aprendizagem exigida em uma sala de aula que, no caso Xikrin, reproduz os parâmetros do ensino tradicional.

Passado quase duas décadas é possível perceber mudanças na participação desses “iniciados” na escola⁴¹ em relação ao engajamento do ensino das crianças. Como dito acima, em observações recentes, os jovens não se comprometem tanto no auxílio aos professores, embora isso ainda possa ser visto de alguma maneira. No entanto, a presença deles começou a ser requisitada pelos próprios professores, que sentem necessidade de ter um interlocutor na relação com as crianças.

Quando voltamos a atenção para a movimentação que a escola gerava na aldeia é preciso destacar a presença de homens adultos, como a de Bep Noi e Bep Kâtot, dentro da sala conversando com as crianças. Essas intervenções aconteceram nas primeiras semanas, não tendo continuidade com o tempo. Contudo as atuações foram marcantes por diversos

⁴¹ Na aldeia do Mrotidjã, no período da pesquisa de campo, acompanhei a passagem de vários jovens que permaneciam alguns dias nas aulas mas logo deixavam de frequentá-la. O que havia de comum entre eles é o fato de que eram homens jovens que haviam saído há pouco tempo da escola, alguns estavam cursando o magistério indígena e não eram casados.

motivos: os professores paravam suas atuações e deixavam a palavra para os Xikrin que cobravam a realização das atividades corretamente, olhavam os cadernos e explicavam o que achavam necessário. Resolviam contas de matemática e faziam leitura em português, incentivando o estudo das crianças e exigindo empenho para seguir o que estava sendo pedido pelos professores. A interferência nas aulas feita pelas mulheres adultas não era um acontecimento comum e as poucas vezes que vi foram na mesma situação: ao irem para a roça, passando do lado da escola e percebendo a bagunça que as crianças faziam dentro da sala, paravam para chamar a atenção e pedir que ficassem em silêncio.

Essa agitação em torno da escola foi mais intensa nas primeiras semanas, começando com o início das aulas e não nos dias que as antecederam, porém, acabou enfraquecendo com o passar do tempo. A movimentação inicial indicava que existia o envolvimento de pessoas que mesmo não podendo participar da escola queriam saber as atividades que estavam acontecendo nela, e, por isso, conferia destaque para o seu espaço dentro da aldeia. Para mim, que tinha acabado de chegar ao Mrotidjãm, foi uma confirmação da importância que esta instituição tem para os Xikrin ao atrair tantas atenções. Entretanto, depois de pouco tempo, esse cenário começou a mudar significativamente e essas presenças na escola deixaram de ocorrer. Até mesmo os estudantes não apareciam com tanta frequência nas aulas. Comecei a me perguntar como poderia entender a mudança de atitude em relação a este local.

Durante a pesquisa de campo, quando estava vivendo o dia a dia escolar, as minhas respostas para esta situação foram sofrendo variações, muito influenciadas pela particularidade da experiência e por começar a ver tantos problemas nas práticas usadas nas aulas. Assim, se minha primeira surpresa foi constatar o entusiasmo das crianças e outros Xikrin em relação à escola, num segundo momento comecei a pensar que ela talvez não fosse tão valorizada já que outras tarefas demandadas no cotidiano as tiravam de lá e, portanto, a escola não conseguia manter os estudantes ali, enfraquecendo o seu papel diante de outras demandas da comunidade.

Os jovens e os homens mais velhos não faziam parte daquele contexto, já que as aulas eram somente para os menores, e o fato de não se interarem todos os dias era algo mais fácil de compreender, até mesmo porque tinham muitos outros trabalhos para realizar. Porém, as crianças também começaram a faltar da escola, deixando muitos lugares vagos na sala.

Para tentar entender essa situação foi preciso saber o que as crianças estavam fazendo quando não iam para a escola, era preciso olhar melhor para os motivos que as tiravam daquele lugar, e foi isso que procurei fazer. Ao andar pela aldeia, vi que algumas passavam dias brincando ou ajudando a mãe, quando menina, e depois voltavam para a aula. Mas a

maioria, que permanecia mais tempo afastada, era porque estava acompanhando os pais em Altamira para tratamento de saúde, ou em visita a outras aldeias Xikrin onde têm parentes. Neste último caso vim a saber com o próprio retorno delas, que freqüentavam as aulas na aldeia em que se encontravam, independente do tempo que permaneciam fora.

Compreendi, assim, que não questionava outras possibilidades e justificativas para as ausências que observava além da falta de interesse pelo estudo. Ao longo da pesquisa fui reconhecendo que o fato delas irem para as aulas independente da aldeia em que se encontravam, ou de voltarem para a escola depois de um tempo fora dela, significava o quanto queriam estar lá. Não importava o local em que a escola estava, nem quem dava as aulas, nem o tempo que poderiam acompanhar uma turma de sala, nada disso parecia ser questionado por elas ou por seus pais que sabiam que ali era o local para adquirir um determinado conhecimento. A forma de exigir a participação das crianças, cobrando presenças diárias, e o uso deste critério como um indicativo de interesse pelos estudos, como é o padrão nos debates nacionais sobre educação, não deve ser analisado rigidamente no caso Xikrin. A vontade de aprender podia ser notada nos esforços feitos por esses estudantes durante as aulas, na aceitação das regras de comportamento e nas outras formas de envolvimento que estabeleciam com aquele local.

Outro ponto que pode ser destacado dentro dessa discussão é a falta de um calendário específico para as escolas em áreas indígenas, um direito assegurado pela lei, mas que não se efetivou nesta região. As escolas das terras indígenas que estão sob a administração de Altamira seguem um mesmo calendário escolar que difere das não-indígenas por não contar com os feriados nacionais, porém o número de dias letivos a ser obedecido e o período de férias é o mesmo. Dessa forma, esta instituição impõe um ritmo de atividades que não necessariamente respeita o modo de vida das populações atendidas e, por consequência, das crianças, exigindo uma participação que se afasta da rotina que costumam realizar.

Diante do novo quadro que se formou tive que rever minhas conclusões apressadas e tentar entender o discurso que ouvia da necessidade de continuidade dos estudos dos jovens, as cobranças dos adultos de empenho dos estudantes na escola e as ausências que se evidenciavam a partir de novas motivações que não considerava até então. Ao eleger os nossos parâmetros escolares, que apontam a freqüência como um indicativo de interesse e envolvimento com esta instituição, não conseguia ver questões importantes e nem relacioná-las com o modo de vida Xikrin. Em vista disso, era preciso investigar melhor a maneira como queriam participar deste espaço e o que esperavam dele ao aceitar as suas práticas, que muito divergem de suas concepções.

2.5 O envolvimento das crianças⁴²

As crianças não participavam apenas das aulas na escola mas ajudavam em diversas situações os professores que sempre tinham muito trabalho, uma vez que eram responsáveis por todas as funções daquele lugar. O envolvimento delas não se restringia aos estudos, pois acabavam sendo auxiliares de pequenas tarefas. Vários exemplos ilustram as formas como as crianças se colocavam presentes e colaboravam, dentro das regras estabelecidas, com a efetivação da escola na aldeia, tomando parte em atividades que no tempo que permaneciam fora dela não executavam.

Foram os meninos que se dirigiram ao prédio escolar para colaborar na limpeza das carteiras e na retirada dos materiais velhos, ajudando a arrumar o local antes do início das aulas. No cotidiano da escola eram os próprios estudantes que varriam as salas no final de cada período para deixá-las limpas para a próxima turma. A decisão de quem iria participar da atividade não cabia aos professores, que deixavam as crianças se organizar, geralmente em grupos de três ou quatro, todo final de aula. Não existia, assim, uma determinação fixa para realizar essa tarefa, até mesmo porque não era algo formalizado que deveria ser feito todos os dias pelas crianças, que se engajavam quando queriam e, por isso, chegaram a acontecer algumas poucas vezes de ninguém ficar para varrer.

Quando requisitadas também capinavam o mato em volta da escola, com os instrumentos – enxadas, pás e carrinhos de mão - que pegavam da casa de seus pais, e contavam com a supervisão dos professores, sempre orientando e pedindo cuidado e atenção. Não vi em nenhuma outra ocasião as crianças fazendo esse tipo de trabalho pela aldeia, já que essa era uma tarefa das mulheres que limpavam o terreno e retiravam o mato em volta de suas casas e na parte que lhes é devida no pátio.

O preparo da merenda era realizado durante as aulas e, algumas vezes, os professores usavam a cozinha dentro da casa que tinha um fogão industrial, e outras, a cozinha construída do lado de fora da escola, que tinha uma estrutura de barro e fazia comida com o fogo à lenha, como é comum na maioria das casas Xikrin. Quando era feita neste segundo local contava com a assistência dos estudantes que ficavam mexendo a comida e tomando conta para ela não queimar. Os professores costumavam pedir para eles trazerem lenha, pois assim fariam as

⁴² Esta seção do trabalho foi apresentada no II Congresso Iberoamericano de Arqueologia, Etnologia e Etno-história realizado em Dourados – MS, em junho de 2012. Agradeço os comentários e as sugestões de todos que participaram do grupo de trabalho sobre educação indígena, infância e interculturalidade.

merendas que mais gostavam, e teve uma ocasião que um grupo de meninas foi pegar lenha especificamente para a escola a pedido da professora.

Não havia intervalo no meio das aulas porque os professores preferiam terminá-la pouco antes de completar quatro horas e servir a comida no final. Os estudantes eram avisados se deveriam buscar os copos ou pratos que ficavam em suas casas e formavam filas na porta da cozinha, da parte em que os professores moravam, para receber a merenda. Antes de todos irem embora, algumas crianças se prontificavam a lavar a panela que havia sido usada no preparo da comida.

Todas essas tarefas eram realizadas tendo como contrapartida o ganho da merenda, fator que incentivava a disposição para a execução. Um trabalho realizado em troca de comida não é algo exclusivo dessa relação entre professor-estudante e não se restringe ao espaço escolar, mas é uma prática presente em outras relações da vida dos Xikrin. Vidal (1977, p.146) comenta que ao formar uma aldeia nova a casa do chefe é construída por homens que recebem como retribuição do trabalho uma refeição. Gordon (2006, p. 266) explica que, certa vez, um chefe de turma mobilizou um pessoal para construir uma nova ‘cozinha’ para uma mulher idosa, viúva.

A dona da casa forneceu uma porção de comida, e o chefe completou com seus próprios recursos. Quando perguntados sobre o assunto, alguns homens do grupo informaram que não era apenas pelo ‘pagamento’ imediato de comida e bebida que eles estavam ali – pois isso eles tinham em casa. Em primeiro lugar, eles estavam *colaborando*, pois a mulher não teria como construir a casa sozinha, e não é correto deixar qualquer pessoa sem casa. E era certo que recebessem alimento em troca, uma vez que estavam ali ajudando. (GORDON, 2006, p. 266)

Observei de maneira semelhante que quando os adultos faziam alguma tarefa a pedido dos professores, como capinar o mato em volta da escola, eles solicitavam comida em troca do trabalho, mantendo a relação que estabelecem em outros espaços⁴³. Ocorreram duas ocasiões em que os adultos capinaram o mato em volta da escola, uma feita pelas mulheres, outra pelos homens. Nas demais, as crianças foram requisitadas para tal atividade. Nenhum outro pedido que envolvia a organização da escola foi feito para os adultos. Portanto, ao retribuir as tarefas feitas pelas crianças os professores estavam agindo dentro de uma lógica Xikrin. O esperado é que um trabalho tenha como contrapartida uma refeição.

No tocante à merenda distribuída todos os dias para os estudantes no final das aulas, estas fazem parte do *conjunto escolar* que as crianças devem ter acesso por freqüentar este espaço. Se nas escolas da cidade é oferecido merenda diariamente, na aldeia o procedimento

⁴³ Lea (2012, p. 33) também descreve situação semelhante para os Mëtyktire: “Em Kretire, o capitão às vezes promovia trabalhos coletivos, tais como a remoção de ervas daninhas do pátio da aldeia. Em troca, aqueles que participavam recebiam um prato de arroz cozido para almoçar...”.

precisa ser o mesmo. Fui questionada, certa vez, dos motivos que levavam os professores a distribuir a merenda no final das aulas e não no intervalo entre elas, como acontece em outros lugares.

Outra atividade que as crianças costumavam fazer era ajudar na tradução de explicações de exercícios quando não havia jovens presentes na sala. O professor escolhia um estudante da turma que falava um pouco o português para fazer os comentários desejados, principalmente quando queria colocar algum assunto em discussão e ouvir opiniões. O pequeno tradutor tinha que passar as explicações para os demais estudantes e depois transmitir em português as colocações deles. Essa dinâmica nem sempre funcionava, mas era a maneira que o professor encontrava para dar aulas em uma língua que não era dominada pelas crianças, uma vez que ele também não tinha conhecimento da língua Xikrin, embora já estivesse trabalhando com eles há mais de três anos.

Quando os professores precisavam preencher documentos informando a condição dos estudantes como a frequência, por exemplo, eram as crianças que avisavam quem estava em Altamira, em outra aldeia, ou indicavam outro motivo para as faltas nas aulas. Neste último caso, era comum que pedissem para avisá-las para ir para a escola, pois não iam conversar diretamente com elas ou seus pais. Ademais, como já mencionei, as matrículas foram feitas sem consultar a comunidade e, por isso, ocorreram casos de estudantes que constavam na matrícula, mas não estavam na aldeia e alguns só retornaram no final do primeiro semestre. As crianças agiam, portanto, como mensageiras levando informações para os professores, demonstrando que acompanhavam boa parte dos acontecimentos da aldeia e levando recados quando necessário. Essa situação não era estranha a elas, acostumadas a desempenhar o papel de transmitir recados entre as casas, como registraram Vidal (1977, p. 105) e Cohn (2000, p.70).

Elas eram, assim, as pessoas da comunidade que mais interagiam com os acontecimentos escolares, não se limitando a serem apenas estudantes, mas contribuindo de alguma forma para seu funcionamento. Diante das adversidades da situação imposta aos professores que acumulavam funções e não recebiam capacitação para trabalhar naquele contexto, elas atuavam como seus parceiros, colaborando para as aulas acontecerem. É preciso notar que os adultos não interferiam nessa dinâmica criada pela escola, que demandava de suas crianças atividades que eles mesmos não cobravam nos demais momentos. Se fora da escola não era esperado a participação delas em determinadas tarefas, quando eram feitas naquele lugar tampouco havia algum tipo de recriminação – ou seja, seus

pais e parentes mais velhos não tomavam esta atitude como um abuso de poder dos professores.

A participação das crianças pode ser analisada levando em consideração que a escola na aldeia possibilita, entre outras coisas, a criação de novas formas de relações entre adultos e crianças⁴⁴. A construção dessa relação é interessante de ser notada uma vez que coloca em convívio o adulto não-indígena e as crianças indígenas, cada um levando expectativas diversas para este ambiente. Neste cenário, as demandas dos professores, mesmo excedendo o momento da aula, não eram questionadas pelas crianças e adquiriam legitimação entre os mais velhos da aldeia uma vez que esta instituição exige das crianças o compromisso do aprendizado de conteúdos, técnicas e comportamentos reconhecidamente diferentes dos ensinados pelos Xikrin.

Como Cohn (2005b) informou anteriormente, a escola só se fez possível por causa da participação dos jovens tradutores que se colocaram como intermediários entre professores e estudantes. A partir de observação recente é possível acrescentar que a atuação das crianças também aparece como fundamental para a efetivação da escola na aldeia. Se os adultos Xikrin parecem não querer se envolver na dinâmica escolar, os jovens e as crianças assumem esse papel.

2.6 Matérias e práticas na sala de aula

A escola Bep Pryti não tem um Plano Político Pedagógico (PPP) finalizado e os professores são responsáveis por elaborar esse documento junto com a comunidade, de acordo com o discurso anunciado na semana pedagógica em Altamira. No período que fiquei na aldeia não vi nenhuma reunião entre os professores e os Xikrin com o objetivo de preparar o documento, embora tenha sido orientação dos funcionários da Secretaria de Educação coletar informações referentes à história e cultura das populações indígenas para ajudar na construção do material.

Sem um PPP e um currículo específico para orientar as atividades e conteúdos escolares que deveriam ser trabalhados nas aulas, os professores escolhiam os temas e os exercícios de uma forma que me pareceu aleatória, não fazendo um planejamento prévio das matérias e nem das habilidades que deveriam desenvolver no semestre. Como não receberam nenhum treinamento específico para atuar nas áreas indígenas, não tinham conhecimento do

⁴⁴ Na escola os adultos são *outros* e, portanto, as relações que as crianças Xikrin desenvolvem com eles também são outras, não repetindo o que ocorre nos demais espaços da aldeia entre crianças e adultos.

que poderia ser uma *aula diferenciada*, embora soubessem que era isso o esperado uma vez que estavam em uma aldeia e, portanto, as aulas não poderiam ser iguais às das escolas da cidade. Diante dessa informação vaga, os professores investiam em tentativas para levar o *diferenciado* para a sala. Ensinar a escrever algumas palavras em Xikrin, traduzir músicas infantis para a língua das crianças e fazer desenhos de pinturas corporais ou de outros elementos da cultura indígena foram algumas das experimentações dos professores que vou relatar com mais detalhes nas partes 4 e 5 deste trabalho.

A rotina de organização das aulas era a seguinte: toda semana os professores começavam escolhendo uma disciplina que podia ser português, matemática, ciências ou estudos sociais e permaneciam até o fim dela explorando pontos que consideravam relevantes para passar aos estudantes. Português e matemática eram as matérias que mais se dedicavam a ensinar as crianças e, por isso, selecionavam a maior parte do tempo para suas aulas. Não era possível saber com antecedência o assunto da semana seguinte, pois não existia uma ordem pré-estabelecida de divisão das matérias.

A maneira como o professor ensinava os menores, suas práticas e métodos de aula, diferia da forma como a professora fazia com suas turmas, portanto vou apresentá-las separadamente. Dessa forma é possível elucidar algumas questões interessantes como a participação das crianças nas aulas, evidenciando as posturas diferentes entre os estudantes mais novos e os mais velhos. Esse é um processo importante de ser ressaltado uma vez que possibilita perceber como as crianças vão se adaptando às normas escolares, aprendendo o *jeito de ser* estudante.

Cada professor, do seu modo, repetia praticamente a mesma seqüência de ações diariamente. Era comum o fato de não usarem livros didáticos em suas aulas, embora houvesse muitos deles na escola, pois optavam por passar exercícios na lousa ou fazê-los em cópias no mimeógrafo. Só os livros velhos foram usados em atividades de recortar figuras sobre o tema em questão, os demais ficavam guardados em um cômodo junto com a merenda e permaneciam trancados sem acesso às crianças e aos demais Xikrin.

O professor iniciava a aula fazendo a chamada dos estudantes e distribuindo os materiais do 1º e 2º ano que ficavam na escola⁴⁵. Em seguida, convidava-os para cantar uma música de ‘boas vindas’ aos coleguinhas de sala⁴⁶ e deixava que eles escolhessem outras

⁴⁵ As turmas do 1º e 2º ano formavam uma sala multisseriada, porém os exercícios propostos pelo professor não diferenciava quem estava há mais tempo na escola e quem tinham acabado de entrar. Assim, estudantes do 2º ano acabavam repetindo, na maioria das vezes, o conteúdo que já tinham visto no ano anterior.

⁴⁶ O professor pediu para dois jovens Xikrin fazerem a tradução da música infantil *bom dia* para a língua Xikrin e sempre começava as aulas com ela.

dentro de um repertório de músicas infantis que haviam aprendido naquele lugar. As crianças participavam com entusiasmo desse momento da aula, cantando bem alto e pedindo para continuar. Era comum também que todo começo de aula o professor perguntasse qual era o dia da semana e o mês em que estavam com o objetivo de arrumar o calendário da sala. Contudo, não presenciei uma explicação sobre os nossos marcadores de tempo e a divisão entre dias, semanas, meses e anos e, por isso, não sei se ela ocorreu, mas o que verificava nestes momentos era que as crianças nunca respondiam quando solicitadas para indicar a data do dia, nem ao menos, quando a tarefa envolvia apenas identificar a seqüência de números no calendário.

Feita essa introdução geral, a aula apresentava especificidades de acordo com as matérias. Se o assunto era português, os estudantes trabalhavam com cópias de vogais, sílabas e algumas palavras no caderno ou em alguma folha que o professor havia preparado. Junto com as letras era colocado um desenho para ajudar a identificá-las, que, ademais, servia para entreter os estudantes com sua pintura. Os exercícios com pintura e desenho representavam um tempo muito grande das aulas, independente do assunto abordado, e por isso vou dedicar outro espaço para descrevê-los.

As aulas de matemática, para as séries iniciais (1º e 2º ano), baseavam-se na escrita e leitura de números decimais, sendo que alguns exercícios eram para relacionar o desenho do número com a quantidade correspondente. Era comum o professor cobrar a leitura dos números que iam de 0 a 30, usando um cartaz da sala que mostrava esta seqüência e, quando os estudantes faziam a leitura na ordem, a participação era grande, porém quando ele selecionava um número determinado, ninguém respondia. Para a turma da tarde, ensinava também a escrita ortográfica dos números.

O professor utilizava muitas brincadeiras para envolver as crianças que sempre gostavam e se divertiam com uma dinâmica diferente na sala de aula, pois faziam em grupos ou individualmente, e disputavam entre si. Nas aulas de matemática montou jogos de pescaria com peixinhos de papel e boliche com garrafinhas de água para as crianças contarem pequenos números. Nas aulas de português a atividade podia ser colocar as vogais na 'ordem correta' a partir de letras soltas e embaralhadas que ficavam no chão ou, em alguns casos, o alfabeto inteiro.

Essas turmas conversavam mais durante as aulas e dificilmente passavam muito tempo sentadas. Gostavam de circular pela sala e olhar os exercícios dos outros estudantes, bem como mostrar o que estavam fazendo para o professor dizer se estava correto ou não, e no caso de desenhos e pinturas, se estavam bonitos. Se não conseguiam fazer as tarefas,

esperavam que o professor ou outra pessoa fizesse para elas, sem que isso parecesse ser um problema. As aulas eram mais agitadas quando comparadas com as demais salas e a participação nos exercícios bem intensa. Porém, quando era para prestar atenção na explicação que o professor fazia ou responder alguma pergunta sobre a questão trabalhada, não se engajavam da forma que o professor esperava, e isso o fazia concluir que era falta de interesse da parte delas. Não contava com o fato de ser um tipo de dinâmica que as crianças não praticavam em outros lugares, nem com o problema de entendimento da língua portuguesa que não era de domínio delas, o que exigia um esforço maior nessas atividades⁴⁷.

A professora enfatizava a cópia e leitura de pequenos textos em português independente do assunto que fosse trabalhar. Dessa forma, as aulas tinham início com os estudantes escrevendo no caderno para, em seguida, fazer leituras coletivas em voz alta. Sempre ocorriam três leituras, uma em que a professora conduzia mais devagar, pontuando as sílabas e, se fosse preciso identificando as letras, depois cobrava que fosse feita com mais fluência e, por fim, ela mesma lia o texto e tecia as explicações que considerava necessárias quando apareciam palavras ‘difíceis’ ou quando remetia a alguma situação ou objeto que as crianças não conheciam. Nos momentos de cópia de tarefas da lousa, os estudantes permaneciam em silêncio e sentados, fazendo a atividade com dedicação e com o comportamento desejado pela professora, contudo, as leituras não rendiam o desempenho insistentemente cobrado por ela. Os meninos participavam e demonstravam que estavam aprendendo o português, já as meninas não tomavam parte do coro de leitores, limitando-se a pronunciar as palavras em voz muito baixa, quando se engajavam na atividade.

Depois das leituras a professora tentava incentivar a participação das crianças em uma conversa sobre o texto, fazendo perguntas para interpretá-lo ou questões que exigiam a elaboração de uma opinião sobre a história ou sobre o tema em discussão. Nesta parte não conseguia as respostas e acabava por fornecê-las no final. Mesmo percebendo que esse tipo de dinâmica não recebia adesão dos estudantes, insistia com o exercício.

Esta situação remete ao desencontro entre as práticas escolares e a etiqueta Xikrin, que foi analisado anteriormente por Cohn (2005b, p. 502). A postura dos estudantes de não participação nas aulas que buscavam criar um diálogo entre professor e estudantes faz parte de uma atitude das crianças em relação aos mais velhos e que pode ser observada em outros

⁴⁷ A maneira como as crianças respondiam às atividades dos professores fazendo algumas escolhas dentro do que era proposto, como neste caso em que aparentemente não se interessavam pelas explicações e nem se engajavam nas “aulas dialogadas”, será melhor explicada com outros exemplos nos demais capítulos. Não havia um questionamento por parte das crianças e dos adultos Xikrin em relação às aulas, porém as crianças demonstravam suas preferências a partir do que era oferecido. Ademais, como pontuei, as expectativas das crianças e dos professores sobre as atividades escolares são diversas e se desencontram em alguns momentos.

momentos. Cohn explica que o comportamento das crianças em relação aos mais velhos é pautado pela vergonha e pelo respeito (*pia'am*), e que este poderia ser facilmente transferidos à figura do professor. Sugere, além disso, que a escola deveria cuidar para respeitar o seu público e não produzir situações em que aparece o constrangimento das crianças.

Voltando aos conteúdos escolares, as aulas de gramática também ocupavam os estudantes. Estes tinham que fazer exercícios sobre encontros vocálicos, aprendendo a classificá-los em hiato e ditongo para separá-los corretamente, além dos encontros consonantais. Eles também estudaram derivação de palavras, o que exigia fazer a associação entre palavras que não necessariamente entendiam, como no caso de jornal e jornaleiro, por exemplo.

Nas aulas de matemática trabalhava com contas de adição e subtração e alguns problemas que sempre envolviam atividades da aldeia como pescarias ou produtos da roça que deveriam ser somados ou subtraídos. Ensinava as crianças a contar desenhando palitinhos na quantidade correspondente aos números determinados pelo exercício e, juntando ou riscando, dependendo do que era pedido, encontravam os resultados. Nessas aulas os estudantes tiravam uma folha do caderno para fazer esses desenhos que ajudavam nas contas, mas que não deveriam aparecer junto com a resolução do exercício. Além das contas treinavam a escrita de números na ordem da centena, tendo que escrever seqüências que poderiam ir até 200.

Esses estudantes, mais acostumadas com as regras da escola, permaneciam sentados e em silêncio no momento em que estavam copiando os exercícios ou os textos da lousa, mas quando terminavam essa atividade, cada um no seu ritmo, começavam a conversar, levantar e sair da sala para ficar na área da frente da escola vendo o que as demais crianças estavam fazendo. Parecia que a parte importante da aula ou o que achavam que deveriam fazer na escola era copiar no caderno, pois as outras práticas usadas pela professora, que envolvia explicações de exercícios e debates, não atingiam o resultado almejado.

O investimento das crianças nestas práticas e experiências, acatando as regras e tentando seguir um modelo de ensino tão diferente, não saía da escola, pois elas não estudavam fora do horário da aula e não faziam as lições de casa que os professores sempre pediam. As tarefas eram somente feitas no tempo em que estavam lá.

Para as matérias de ciências e estudos sociais os professores buscavam um assunto para desenvolver durante uma semana, mesmo sem saber se as crianças já tinham trabalhado com ele em anos anteriores. Muitas vezes o tema era comum às diferentes séries e o que

variava era a forma de abordá-lo e as atividades que apresentavam graus de dificuldades específicos para cada uma delas.

Exemplos de assuntos sugeridos durante o primeiro semestre de aula indicam um pouco a maneira como os professores entendiam o trabalho que deveriam desempenhar naquele lugar. Em ciências os conteúdos foram: as partes das plantas ensinadas na língua Xikrin, seres com vida e seres sem vida, animais ovíparos e vivíparos. Em estudos sociais: a família, a escola, a aldeia, a festa do dia do índio, diferentes ambientes como cidade e aldeia. Alguns temas foram trabalhados apenas nas turmas da professora, como a divisão do Brasil em cidades e estados, doenças provocadas por verminose, a saúde do corpo, a fotossíntese, diferentes tipos de plantas: as que vivem nas árvores, na terra, na água e as que são rasteiras. O professor escolheu assuntos como a higiene do corpo, partes do corpo, limpeza da aldeia e pintura corporal.

Vários desses assuntos, que entraram como disciplinas escolares, remetem a concepções particulares sobre a cultura indígena e hábitos e valores relacionados com ideais de civilização, presentes em outras experiências escolares destinadas a essas populações. Falar para as crianças que elas deveriam tomar banho todos os dias antes de ir para a aula, escovar os dentes pelos menos duas vezes ao dia, orientar e ajudar a mãe a limpar a casa e o terreno da aldeia, definir o que é uma pessoa saudável tendo como referência os aspectos físico, mental e social, e enfatizar a noção de família com pai, mãe e irmãos, demonstra que os professores consideravam a escola como o lugar para ensinar as crianças não apenas os conhecimentos e técnicas dos brancos, mas como uma oportunidade de educá-las num modo específico de viver.

Por outro lado, existia uma preocupação de não deixar a cultura indígena se perder e, por isso, usavam as aulas para “ensinar” os temas da pintura corporal Xikrin, a diferença do trabalho das mulheres e dos homens e a importância das danças e festas indígenas, como se esses conhecimentos fossem de responsabilidade da escola transmitir, como se desta maneira eles, não-indígenas, estivessem introduzindo o *diferenciado* na aula e ensinando a cultura Xikrin para as suas crianças.

Fotos

Figura 3 – aldeia Mrotidjãm.

Fonte: foto de Clarice Cohn.

Figura 4 – entrada da escola.

Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 5 – parte de trás da escola.

Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 6 - sala de aula do 1º, 2º e 3º ano.

Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 7 – sala de aula do 1º, 2º e 3º ano.

Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 8 – sala de aula do 4º e 5º ano.

Fonte: acervo pessoal da autora.

3 Aprender a falar e a escrever o português

3.1 Os homens falam da escola

Durante a pesquisa de campo procurei fazer um “levantamento histórico” sobre as escolas entre os Xikrin por meio de conversas com os homens⁴⁸ com o intuito de mostrar as vivências que desenvolveram com esta instituição, apontando continuidades e descontinuidades, além de questões que fossem pertinentes do ponto de vista deles. O resultado do material que obtive foi muito diferente do esperado por mim quando pensei nesta proposta de trabalho. Não consegui situar a escola em marcadores de tempo para saber quando ela havia sido levada para as aldeias, não encontrei respostas sobre as práticas desenvolvidas pelos professores nas aulas, nem foi possível entender como a escola era organizada, ou o que realmente aprenderam com os anos de estudos. A escola, na verdade, não era um assunto que empolgava a maioria dos meus interlocutores e as conversas geralmente tomavam outros rumos mesmo quando eu persistia com as perguntas sobre o tema.

Percebi, contudo, que há diferenças entre as falas sobre a escola quando separadas em grupos de idade. Assim, há um discurso que é mais comum entre os jovens, outro que abarca os adultos e, por fim, as falas recorrentes dos velhos. Esta divisão não deve ser tomada rigidamente e, provavelmente, em algumas situações os discursos que apresentarei aqui podem se misturar nas falas das diferentes idades a depender do contexto em questão. Entretanto, considerando o esclarecedor trabalho de Vidal (1977), que demonstrou a importância que as categorias de idade adquirem entre os Xikrin do Cateté, e as pesquisas subsequentes que prosseguiram evidenciando a relevância do tema para os Xikrin do Bacajá (FISHER, 1991, 2001 e COHN, 2000), entendi que essas falas indicam, justamente, posições diferentes que são mantidas no interior do próprio grupo, e é dessa maneira que irei abordá-las.

Sobre a organização social dos Xikrin do Cateté, Vidal (1977) argumenta que

⁴⁸ Durante os meses que permaneci em campo não consegui aprender a língua Xikrin para além de poucas palavras e frases e, portanto, as conversas com as mulheres e crianças sobre a escola não foram possíveis, uma vez que elas não falam o português. Este fato, entendo, não diminui a importância dos dados que serão discutidos no que concerne à problematização da escola na aldeia e as questões que as conversas com os homens suscitaram.

...a divisão segundo o sexo e as categorias de idade são os únicos critérios que classificam de modo global e inequívoco todos os indivíduos da comunidade. As categorias de idade constituem também as unidades básicas para a formação dos grupos ligados às atividades econômicas e à esfera política e desempenham papel importante durante os rituais. (VIDAL, 1977, p.87)

As categorias de idade constituem-se por extensa classificação social e há algumas variações quando comparadas no âmbito do gênero. As crianças de ambos os sexos são chamadas de *měprire*; quando crescem um pouco passam a ser chamadas de *mě-bokti*, os meninos e *kurêrê-ti-re*, as meninas. Os jovens homens, antes do casamento, passam por diversas categorias, podendo ser agrupadas pelo termo *mě-nōrō-nu* e as jovens mulheres, de maneira similar em relação às variações classificatórias podem ser chamadas, de forma geral, de *kurêrêê*, antes do casamento. Após o nascimento do primeiro filho, ambos os sexos são identificados como *mě-kra-re*, e à medida que vão tendo mais filhos a nomeação muda, até que passam a ser chamados de *mě-be-ngêê*, os velhos, e *mě-be-ngêi*, as velhas (VIDAL, 1977, p.57).

A importância do reconhecimento dessas categorias está na maneira como elas se organizam no interior do grupo, através da realização de atividades coletivas e das atribuições conferidas a cada uma delas. Assim, os velhos assumem a responsabilidade por transmitir os conhecimentos e o modo de ser Xikrin, ensinando cantos, rituais, confecções de adornos, mitos, etc. Os homens organizam-se em grupos que respeitam essas categorias para diversas atividades rituais e econômicas. As mulheres se dividem a partir deste critério para realizar sessões de pinturas coletivas, sendo que é somente após o nascimento do primeiro filho que podem exercer tal função. As crianças também seguem essa classificação para organizar seus grupos de brincadeiras no dia a dia.

Segundo Vidal (1977, p.164) é preciso ressaltar, ainda, que as relações de parentesco recortam a divisão de categorias de idade para as mulheres de forma mais incisiva do que para os homens. Por isso a formação de grupos de idade masculinos são mais recorrentes e “visíveis”, enquanto que para as mulheres o parentesco tem um papel definidor importante para explicar o arranjo de uma determinada atividade coletiva.

Desde que esta pesquisa foi realizada com os Xikrin do Cateté nos anos 1970, o cenário local sofreu inúmeras mudanças como, por exemplo, a ausência da prática dos meninos irem dormir no *ngà* (casa central na aldeia) antes de se casarem⁴⁹, fato que conferia maior visibilidade para essa fase de idade (GORDON, 2006, p. 170). Ou o maior

⁴⁹ Os Xikrin adotam o padrão de residência uxorilocal, portanto, são os homens que se deslocam para a casa dos parentes de sua esposa após o casamento.

envolvimento com os brancos e seus bens materiais que só cresceu nas últimas décadas. Estes pontos, entre outros, provocaram mudanças na forma como os Xikrin reconhecem e acionam a organização dessas categorias, porém elas continuam atuando como definidores de posições sociais⁵⁰.

O mesmo argumento vale para os Xikrin do Bacajá. Um levantamento extensivo das categorias de idade foi realizado por Fisher (1991), que reconhece a importância destas para discutir diferentes aspectos da vida Xikrin, como as organizações de chefia e a questão de gênero (2001). Cohn (2000) também aborda o tema ao debater sobre a infância e os processos próprios de aprendizagem Xikrin.

Quando esta discussão é realizada tendo em vista a temática da escola alguns esclarecimentos precisam ser pontuados. Dentre tantas mudanças que ela produz ao ser introduzida na vida dos indígenas, devemos atentar à maneira como ela impõe regras em relação ao tempo, determina horários para ir à escola e colabora no sentido da formação de grupos, que se concretizam em diferentes turmas de sala. Esta configuração é desenhada no Mrotidjãm através dos registros de idade fornecidos pelo censo da FUNASA que se encontram nas farmácias das aldeias, documento base que serve para matricular os estudantes no início do ano letivo. É a idade biológica o critério que separa as crianças e define quem pode ou não acompanhar as aulas e em qual grupo deve participar. A escola, portanto, divide, separa e ordena a partir de classificações que são estranhas aos Xikrin, mas às quais são obrigados a se adaptar, mesmo quando não entendem os motivos que estão em jogo.

Contudo, a dinâmica de organização escolar não ultrapassa o espaço e o tempo para além do estipulado por suas atividades, pois as crianças não dividem os seus grupos de brincadeiras reproduzindo as turmas de estudo⁵¹. A presença da escola na aldeia, no entanto, promove outras divisões no interior da comunidade que revelam as experiências que os Xikrin estabelecem/estabeleceram com ela. Estas separações ganham destaques em suas falas quando é o assunto em pauta.

⁵⁰ Gordon (2006, p.58) relata que o excessivo consumo de mercadorias dos brancos não havia alterado, segundo a sua percepção, o modo de vida dos Xikrin do Cateté que conheceu através da literatura. O que ele observou foi descrito como um 'jogo entre tradição e mudança'. "As duas aldeias xikrin [Cateté e Djudjêkô] mantêm ainda o formato circular, com a casa comunal no centro; só que todas as casas, atualmente, segundo os índios, devem ser de alvenaria e telhadas para serem consideradas 'boas casas' (*kikre mejx*). As atividades cerimoniais continuam extremamente vivas; só que agora precisam ser registradas em cassete e fotografadas pelos índios. A comida ritual, que é parte integrante das cerimônias, passou a incluir refrigerantes, pão, carne bovina; *as categorias de idade masculinas gostam de se apresentar vestindo calções cuja cor é diferente para cada uma delas...* (GORDON, 2006, p.59) [grifo meu]"

⁵¹ Apresentei este ponto na parte 2 do trabalho ao comentar sobre a organização dos estudantes durante as aulas. A divisão das séries escolares não promove uma reorganização dos grupos de brincadeiras das crianças pela aldeia, que partem de critérios de parentesco e de categoria de idade. Ao contrário, são estes que invadem a escola sempre que possível, quando as crianças compartilham as mesmas turmas.

Partindo da escola como referência da conversa os Xikrin indicam que há aqueles que optaram por não estudar, os que permaneceram na escola durante alguns poucos anos, os que continuam estudando fora da aldeia e os que vão para as aulas na aldeia. Estas divisões são mencionadas pelos Xikrin ao falar sobre a escola, seja de seu presente ou passado, indicando a existência de diferentes vivências com este espaço e suas atividades. Estas experiências, por sua vez, foram definidas pela idade biológica, uma vez que este é o quesito definidor de quem estuda ou não.

Neste sentido, um parâmetro externo de divisões de idade passa a fazer parte da vida na aldeia sem suprimir o já existente, que continua vigente em outros espaços e momentos. O que se observa ao pesquisar a escola é que há uma confluência entre as lógicas Xikrin de categorias de idade e a gerada pela escola, que convivem simultaneamente e são acionadas a depender da situação. Em decorrência disto, este texto não segue as categorias de idade Xikrin nos parâmetros em que foram descritas por Vidal (1977) e Fisher (1991). De modo diverso, busca-se destacar as vivências que os interlocutores desenvolveram com a escola e a organização de grupos anunciados com base neste critério. Ver-se-á que em alguns pontos esses critérios podem coincidir e, em outros, afastar-se. Contudo, é necessário enfatizar que o quesito de estudar tem sido cada vez mais recorrente nas falas Xikrin devido ao novo contexto político que envolve a construção da UHE de Belo Monte e a necessidade de conhecer melhor o mundo dos brancos.

No caso Xikrin, em que o ensino na aldeia termina no 5º ano do Ensino Fundamental, o público escolar é formado pelas crianças, e isto é reconhecido pelos próprios Xikrin em suas falas, como demonstrarei nas seções subseqüentes. Uma recorrente associação é estabelecida entre as crianças e a escola na aldeia⁵². É neste sentido que uso a palavra *criança*, que acaba sendo sinônimo, neste contexto específico de debate, de *estudante* na aldeia⁵³.

Há outro grupo formado por aqueles que estão tendo a oportunidade de concluir o Ensino Médio, através do curso do magistério indígena oferecido pela SEDUC do Pará, e que

⁵² A Secretaria Municipal de Educação de Altamira participava, em 2011, do programa Brasil Alfabetizado, do governo federal, destinado à alfabetização de jovens e adultos. Na aldeia Mrotidjãm, porém, não houve adesão por parte dos adultos e poucas aulas foram realizadas aos sábados de manhã para este público. É interessante notar que apenas três homens começaram a assistir às aulas, que não duraram nem um mês. Já as mulheres formaram uma turma que se aproximava de 20 estudantes, mas que também não compareceram por mais do que poucas aulas. Como procuro demonstrar neste trabalho, para os adultos as *atividades Xikrin* são mais importantes do que as da escola.

⁵³ Segundo Cohn (2000, p. 61) a condição de criança permanece até o nascimento do primeiro filho, quando, então, tanto homens quanto mulheres, passam para a categoria *mekrare*. É a quantidade de filhos que indica maior participação dos homens na oratória (a partir de quatro) e permite as mulheres participar das sessões de pinturas coletivas. Os velhos são indicados como aqueles que pararam de ter filhos.

é composto, em sua maioria, por homens⁵⁴. Em alguns casos estes podem ser casados e ter poucos filhos, mas grande parte ainda é solteiro. Chamarei estes de *jovens*, embora esta não seja a expressão mais usada pelos Xikrin, que se referem a eles como *os mais novos*, ou *os moços*, na maioria das vezes. Eles compõem a primeira geração que prossegue estudando fora da aldeia e os impactos desta ampliação escolar e da nova posição que começam a ocupar como professores indígenas são ainda difíceis de serem analisadas.

Os *adultos* são entendidos neste texto como a primeira geração que teve contato com a escola no final dos anos 1980 e que pararam de estudar. A experiência deles com este espaço ocorreu na aldeia de forma irregular, porque era comum a falta de professores na escola, como explicam os Xikrin. Possuem vários filhos e, atualmente, são os que ocupam, de forma geral, posições de lideranças nas oito aldeias Xikrin. Por fim, os *velhos* são aqueles que não passaram pela escola ou acompanharam as aulas por pouco tempo, porque *não se acostumaram*, como foi relatado.

Dessa maneira, as falas sobre a escola e sua valorização entre os Xikrin precisam ser analisadas nestas diversas experiências no interior do grupo e nas posições que cada categoria assume na relação com o exterior, já que a escola envolve o aprendizado do mundo do branco. Neste sentido, sugiro que esta classificação pode ajudar a pensar a escola e as formas como ela é incorporada pelos Xikrin. Para tanto, proponho o debate a partir da análise das falas manifestadas sobre esta instituição pelos diferentes grupos.

Antes de iniciar as discussões um esclarecimento precisa ser feito para situar o cenário da divisão das aldeias no interior da Terra Indígena Trincheira Bacajá. Até os anos 2000, os Xikrin estavam divididos em duas aldeias, Bacajá e Trincheira. As pessoas que moram atualmente no Mrotidjãm vieram, majoritariamente, da primeira delas, portanto, as informações que obtive sobre a escola em tempos anteriores referem-se apenas à aldeia Bacajá. Logo, o trajeto percorrido pelas falas de meus interlocutores foi: primeiro contato com a escola ainda no Bacajá e, posteriormente, no Mrotidjãm. O processo de implantação de escolas nas demais aldeias não será discutido.

Começo com as tentativas de conversas com os velhos, pois eles se mostraram os mais resistentes para comentar o tema. A primeira dificuldade, na verdade, foi a língua, pois dentre os homens, eles são os que menos dominam o português. Apesar desta dificuldade, esforçavam-se para atender as minhas curiosidades e demonstravam muita paciência com a

⁵⁴ É preciso destacar a alta desistência que ocorreu durante os módulos do magistério indígena. Este problema é registrado entre as nove etnias da região de Altamira, não sendo exclusividade Xikrin. Apenas para ilustrar o cenário, cito o exemplo Xikrin em números: em 2009, no início do curso, inscreveram-se 45 estudantes, e em julho de 2012, na 5ª etapa, restavam apenas 09.

minha incapacidade de falar Xikrin. Por sorte, na maioria das vezes, tinha alguém por perto que assumia a função de tradutor para ajudar na comunicação.

As tentativas de iniciar o assunto sobre a escola com os velhos Xikrin não se desenrolavam em mais do que duas ou três frases destes, pois eles acabavam conferindo outros contornos à conversa de tal maneira que me impedia de voltar ao ponto central da investigação. Para eles, outros temas pareciam ser mais relevantes do que o proposto por mim. Explicações sobre caças, relatos sobre o tempo em que viviam andando no mato, o período de contato com o branco e as inúmeras mortes de seus parentes neste processo, as guerras e cisões com outros Kayapó, os rituais que realizavam antigamente, as histórias dos antigos⁵⁵, tudo isto ocupava suas falas depois que eu começava a puxar uma pergunta sobre como era a escola no passado ou sobre o seu presente.

Costumavam dizer apenas que a escola foi levada pela FUNAI para eles aprenderem o português e, por isso, aceitaram a sua implantação. A maioria deles, contudo, não frequentou as aulas, ou permaneceu pouco tempo estudando, pois já eram adultos naquele momento e suas preocupações eram outras. A escola, desde o começo foi direcionada aos mais jovens, pois ainda não são casados e não têm filhos e, portanto, têm menos obrigações a cumprir nas relações com os demais na aldeia.

Além de não terem tido experiência com as práticas que envolvem este espaço, não podendo então responder as questões que eu buscava esclarecer naquele momento, outro ponto precisa ser destacado nestas interações. Entre os Xikrin, são os velhos os detentores dos conhecimentos, são eles que ensinam os mais novos sobre os saberes que lhes são próprios, sobre o modo de ser Xikrin. De certa forma, era isso o que eles entendiam que deveriam fazer nas conversas comigo, recém-chegada à aldeia e que tinha (tenho) muito a aprender sobre o seu mundo. Os temas escolhidos para as conversas demonstravam o que realmente consideravam importante para eu saber sobre eles. Era apenas com os velhos que teria a oportunidade de aprender esses assuntos e este era o esforço desempenhado pelos meus interlocutores. Fui entendendo aos poucos que a escola e o que é ensinado lá são assuntos que, por envolver o mundo do branco, são de domínio de outras categorias de idade que ainda não têm a responsabilidade de ensinar e transmitir as *coisas Xikrin*. Esta é uma responsabilidade que se assume com o tempo, como bem demonstrou Cohn (2000).

Em relação às conversas com os homens adultos, estas aconteceram com maior frequência após a reunião conjunta com a presença do Maradona, que chegou à aldeia depois

⁵⁵ *História dos antigos* é o termo que os Xikrin utilizam para designar o que a antropologia nomeia de *mitos*. No texto preservarei a tradução aceita por eles.

de um tempo que me encontrava por lá. Eles diziam que precisavam da orientação da liderança da aldeia para comentar o assunto. Com isso, as reuniões coletivas que envolveram o debate sobre a escola, a meu pedido, ocorreram em duas ocasiões. Na primeira, algo semelhante ao desenvolvimento das conversas com os velhos se estabeleceu. Homens de diferentes categorias de idade estavam presentes no *ngà* e as falas foram tomadas pelos velhos que se revezavam para contar histórias de tempos passados. Nesta ocasião, Maradona encarregou-se de fazer as traduções sobre o exposto. A conversa, porém, foi interrompida pela chegada de uma equipe de estudos de impacto ambiental por conta da construção da hidrelétrica de Belo Monte e as minhas dúvidas sobre a escola persistiram ao final da reunião⁵⁶.

No segundo momento o assunto começou com a escola. Iniciei explicando que gostaria de saber como era a escola quando ela foi levada para a aldeia pela primeira vez. Como de costume, começaram a discutir na língua Xikrin antes de apresentar uma resposta. Percebi, neste caso, que muitos nomes estavam sendo mencionados e que, desta vez, todos participavam e não apenas os velhos. Por fim, o que recebi como resposta, para a minha surpresa, foi uma relação de nomes de professores que haviam trabalhado na escola – começando pela aldeia Bacajá, e, posteriormente, com a mudança, no Mrotidjãm.

Entendi que a prévia discussão era para não errar a ordem cronológica de participação de cada professor na aldeia, isto era importante de ser marcado, pois iam indicando a seqüência de nomes como “o primeiro”, “o segundo”, etc. Não entendi, contudo, o motivo do cuidado com esta informação que, para mim, era de importância menor, uma vez que o objetivo não era saber sobre os professores, mas sobre as práticas, as condições escolares e as percepções deles sobre tudo isso. No entanto, esta foi a resposta que a minha pergunta suscitou.

Após escrever a lista de nomes elaborei outras questões, mais pontuais, e, assim, diferentes respostas apareceram na fala do Maradona. Disse, assim como os velhos, que a escola era para aprender português e que no começo só aprendiam a fazer as palavras nesta língua⁵⁷. Acrescentou que a escola deles no início era muito ruim, pois era feita de tábua e

⁵⁶ Durante a minha primeira estadia de pesquisa, no primeiro semestre de 2011, pude acompanhar os efeitos que o processo de licenciamento tem nas aldeias, já que as visitas constantes de equipes de estudos de impacto e de projetos de compensação e mitigação exigiam dos Xikrin a participação em muitas reuniões, atrapalhando o cotidiano nas aldeias, além de levar lideranças à cidade com frequência.

⁵⁷ Neste momento Maradona mencionou o aprendizado da língua Kayapó que se tornou possível com os cursos organizados por missionários em São Félix do Xingu, onde jovens Xikrin permanecem durante algumas semanas aprendendo a ler a bíblia na língua indígena. Os Xikrin do Bacajá não puderam contar com o trabalho de nenhum lingüista até o momento para elaborar, conjuntamente, uma grafia da sua língua. Assim a única que aprenderam foi a apresentada pelos missionários nestes cursos, onde trabalham com outros grupos Kayapó. Embora eles

palha, não tinha carteiras e era tudo improvisado com o que conseguiam arrumar na aldeia. Ela só melhorou quando, por iniciativa própria, através da venda de madeira, Maradona mandou construir uma escola de alvenaria. Isso aconteceu na aldeia Bacajá no ano 2000⁵⁸.

As falas dos homens adultos sobre a escola nesta reunião podem ser resumidas da seguinte forma: anunciam os nomes dos professores com quem estudaram nas aldeias Bacajá e Mrotidjãm; reafirmam as falas dos velhos de que a escola é para aprender português e, por fim, reclamam das condições materiais que são disponibilizadas para as escolas na aldeia. A maioria demonstra não conhecer a forma como a escola é organizada, com suas divisões em séries e matérias, mesmo tendo freqüentado as aulas, não conseguindo indicar as turmas em que seus filhos estudam ou outras matérias que se ensina na escola além do português e da matemática. Dizem que aprenderam a falar português neste local, porque na época em que estudavam o contato com a cidade era difícil e na aldeia só tinha o chefe de posto, técnico de enfermagem e professor com quem podiam aprender o português⁵⁹.

Dentre as questões levantadas pelos adultos Xikrin destacarei dois pontos que pareceram relevantes devido à ênfase conferida durante as conversas: primeiro o que concerne às reivindicações de caráter material, pois estes são destacados como os elementos indicativos do que seria uma *boa escola* para os Xikrin, como a fala do Maradona explícita; e, segundo o que diz respeito ao aprendizado do português.

A identificação de qualidade da escola a partir de suas condições materiais, desde a sua instalação, até os materiais dos estudantes e a merenda, é o discurso recorrente entre os Xikrin. Quando reivindicações de melhorias são demandadas à SEMED o que pedem são ações do tipo: ampliação das salas, construção de escola de alvenaria, televisão, antena parabólica, placa solar, computador, cadeira, armário, banheiros, etc. Uma série de itens que podem ser elencados de maneira similar as listas de compras que elaboram em outras situações⁶⁰.

reconheçam esta escrita como sendo deles aparecem algumas divergências sobre quem tem o melhor domínio desse conhecimento e quem deve ensiná-lo, já que não há consenso sobre a forma correta de grafar as palavras. Vale registrar, ainda, que dois lingüistas, Maria Amélia Reis Silva e Andrés Pablo Salanova, desenvolveram trabalho junto aos Xikrin do Cateté durante alguns anos, porém não houve prosseguimento nas atividades.

⁵⁸ Lembrando que os Xikrin começaram a se mudar, com mais intensidade, para o local onde hoje é a aldeia Mrotidjãm no ano de 2003.

⁵⁹ Em alguns momentos, diferentes atividades foram exercidas pela mesma pessoa, como no caso lembrado pelos Xikrin em que o chefe de posto atuou também como técnico de enfermagem.

⁶⁰ Refiro-me ao contexto da construção da UHE de Belo Monte que instituiu um 'plano emergencial', nome pelo qual ficou conhecida a política compensatória de mitigação dos impactos da obra. Esta medida concedia a cada aldeia da região de impacto da obra certa quantidade de dinheiro, que se concretizava nas listas de compras demandadas pelos indígenas todos os meses, pois a dinheiro não era entregue diretamente a eles. O plano começou a vigorar em outubro de 2010 e encerrou-se em setembro de 2012. O impacto da indenização sobre a vida dessas populações e sobre as negociações para a construção da hidrelétrica, que se desenrolaram durante

Invertendo os argumentos, uma escola ruim seria aquela em que não há esses elementos materiais, além de outros, que vão descobrindo aos poucos fazer parte do conjunto escolar existente na cidade. É neste sentido que ouvi o pedido de uma biblioteca para a escola no Mrotidjãm. Na aldeia os estudantes não têm acesso aos livros didáticos que são enviados pelo MEC, pois ficam trancados em um pequeno espaço junto com a merenda, e a experiência que eles têm com outros tipos de livros é escassa. Ainda não há um grupo de leitores de português que mostram interesse por este tipo de material e o único livro escrito na língua Kayapó é o Novo Testamento enviado por missionários. Mesmo na sala de aula a leitura é apenas incentivada através de atividades que os professores escrevem na lousa. Apesar desse cenário, ao saber que nas escolas da cidade há um espaço indicado como *biblioteca*, os Xikrin cobram semelhante oportunidade para as suas crianças, mesmo que não saibam, exatamente, para que serve o almejado pedido.

Ao que parece, exigir as mesmas condições materiais destinadas às escolas na cidade é garantir uma adequação do serviço na aldeia. É oferecer às suas crianças o mesmo espaço e instrumentos que são destinados às crianças dos brancos, para, dessa forma, possibilitar o aprendizado do português. Se, por um lado, as regras de comportamento e a obediência aos professores são incentivadas pelos adultos Xikrin no âmbito da escola, por outro, eles demandam dos serviços públicos que o mesmo ambiente oferecido às crianças na cidade seja garantido na aldeia. Ele faz parte do conjunto de experiências com o qual as crianças deve se familiarizar e aprender a manipular, pois remete ao *modo de ser do branco*.

Além da dimensão material, o destaque para a necessidade do aprendizado do português também é ressaltado nas falas dos adultos e dos velhos. Este ponto aparece de diversas maneiras nas falas: é preciso aprender português para não ser enganado pelos brancos, para fazer projetos para melhorar a aldeia, para formar piloto de avião, mecânico e juiz. Sempre indicam que querem mais estudos na aldeia, que precisam aprender a usar computador e que a escola oferecida a eles é ruim, porque não aprendem muito, embora a maioria dos adultos afirme que aprendeu o português ali.

Quando ouvimos com atenção essas falas parece que uma contradição se forma nos discursos dos adultos que reconhecem as falhas no aprendizado oferecido pela escola, já que não conseguem realizar o desejado, porém, cobram e insistem para que suas crianças permanecerem na escola por mais tempo. Apesar da reconhecida ineficiência desta instituição

esses quase dois anos, foi significativo. Porém, destaco aqui apenas o aumento excessivo que os Xikrin, assim como outras populações indígenas, passaram a ter sobre os bens materiais dos brancos, modificando efetivamente o estilo de vida dos moradores locais.

na aldeia, a valorização do serviço e a necessidade de ampliação é reforçada. Querem a melhoria de sua escola através de uma adequação do espaço e do trabalho de profissionais com melhores formações para ensinar suas crianças. Este último aspecto está relacionado com o anúncio do aprendizado do português, sua fala e escrita, que se torna possível através da escola.

A escrita de uma língua desconhecida surgiu com a escola e se realiza, até os dias de hoje apenas neste local, por isso, guardei um espaço específico para discuti-la. Por ora, proponho pensar sobre alguns dos significados que o aprendizado da fala do português assume para os Xikrin. Faço isso a partir de pesquisas anteriores que relataram a dimensão que o uso da língua assume para eles quando em contato com falantes de diferentes línguas.

O assunto vem à tona nas situações que envolveram os Xikrin com outros indígenas, em contextos que podiam ser belicosos ou pacíficos. No primeiro caso, era comum no passado, em ataques promovidos pelos Xikrin a diferentes inimigos, ocorrer mortes dos homens e a captura de mulheres e crianças que estivessem presentes nos pequenos grupos contra os quais investiam. Estes eram levados e precisavam passar por drásticas adaptações e iniciar uma nova vida baseada nos moldes Xikrin, nem sempre aceitos pelos cativos que acabavam fugindo em alguns casos. Os que permaneciam entre os Xikrin passavam por processos de aprendizagem para serem reconhecidos enquanto Xikrin e começar a partilhar as mesmas regras de socialização. Dentro destes processos, o domínio da nova língua era o critério central que permitia reconhecê-los como *igual*. Sobre essas situações Giannini (1991) aponta que

Segundo os Xikrin, os diferentes grupos étnicos devem primeiro ser ‘amansados’ (entenda-se: humanizados) para depois serem possíveis as relações sexuais, ao passo que com os outros mēbēngobre o ato sexual pode ocorrer imediatamente pois, ‘*falam a mesma língua*’ (entenda-se: *são humanos como nós*). (GIANNINI, 1991, p.89) [grifo meu]

Ao discorrer sobre os cativos de guerra Cohn (2005a) explora semelhante argumento para explicar a transformação desses *outros* em Xikrin. Acrescenta que o processo pelos quais os cativos passam é análogo ao tratamento que os Xikrin conferem às crianças “Dentre as várias marcas de socialização ou de humanização, a mais enfatizada pelos Mebengokré é a fala, o *kaben mari mex* (COHN, 2005a, p.118). Falar bem a língua Xikrin implica, portanto, em ser inserido por eles nas diversas regras de socialização, significa ter o reconhecimento como parte dos membros do grupo e a possibilidade de transmitir seus saberes, regras, técnicas e estética.

Neste debate, a dúvida que a escola coloca pode ser formulada da seguinte forma: o que acontece quando são os Xikrin que precisam aprender outra língua, no caso o português, e aceitam esta condição com a presença da escola? Quais são os riscos de ocupar a posição de cativo nesta situação? Se preservarmos a lógica da relação com o exterior, ao aprender o português o acesso aos conhecimentos e técnicas do branco torna-se uma realidade, e estes são desejados pelos Xikrin. O meio para tal conquista é pela escola, assim foi anunciado pelos próprios brancos quando a instalaram pela primeira vez. Por isso a insistência de mantê-la na aldeia e a preocupação de promover o mesmo espaço e cuidado que são conferidos às suas crianças.

Para os Xikrin, falar bem uma língua é ser reconhecido como *mesmo* e não como *outro*. Apontar a escola como o local para aprender português não implica apenas na habilidade de falar (e escrever), mas dominar conhecimentos desenvolvidos pelo *outro*. Dessa maneira, podemos entender suas expectativas em freqüentar a escola para aprender a pilotar avião, dirigir carros ou escrever documentos. O que se espera é diminuir a dependência dos bens dos brancos e, por conseqüência, dos próprios brancos, ao aprender seus conhecimentos e técnicas.

Ademais, o entendimento do português tornou-se um quesito importante na formação das atuais lideranças Xikrin, pois estes acabam sendo os interlocutores privilegiados com os brancos em negociações e na obtenção de recursos para a aldeia por saberem melhor comunicar-se nesta língua. Isso, contudo, não significa que eles dominem todos os meandros do português e nem os jargões empregados por diferentes especialistas com os quais estão tendo que se relacionar nos últimos tempos, como engenheiros, advogados, biólogos, antropólogos, etc. Neste novo momento de contato com os brancos, que envolve especificamente a construção da hidrelétrica de Belo Monte, os Xikrin começam a reconhecer a existência das variações do português.

Bep Kàmati, uma das lideranças da aldeia Mrotidjãm, disse que o português que ele fala é diferente do português falado pelos especialistas que são enviados para trabalhar nas aldeias e, por isso, sente dificuldade para entender, nos pormenores, o que se passa nas reuniões em decorrência das palavras que são escolhidas para estruturar os debates⁶¹. Uma nova compreensão da nossa língua e do nosso mundo começa a compor as reflexões dos Xikrin.

⁶¹ Nestas reuniões, cria-se a necessidade, meio inusitada, de tradução não apenas do português dos visitantes para o Xikrin, mas, antes, de *um* português para *outro* português. Um pode ser reconhecido como produzido pela academia, de caráter especializado, e outro que se faz recorrente entre os moradores locais.

O aumento do contato com diversos pesquisadores e com seus específicos linguajares aumentou a percepção dos Xikrin da necessidade de mais estudos para acompanhar estas conversas. A escola continua sendo reconhecida como o espaço para aprender o português e a precariedade do que é oferecido na aldeia ganha nova dimensão aos olhos Xikrin. Por conseguinte, algumas lideranças começam a enviar seus filhos para estudar nas escolas na cidade de Altamira e incentivam para que façam faculdade. Isto não se fazia necessário quando o contato era apenas com os regionais com quem, inclusive, aprenderam o jeito de falar português. As dificuldades recolocadas pelas mudanças locais fazem com que a necessidade de escolarização aumente e as demandas por melhores serviços públicos também.

Quando as conversas eram com os jovens, em sua maioria estudantes do magistério indígena, outras questões ganharam destaque, uma vez que a relação deles com o mundo do branco é realizada de maneira diversa em comparação com os demais grupos de idade. Estes incorporam em maior quantidade suas roupas, aparelhos eletrônicos e seus adornos (relógios, colares, tênis), dentro de uma lógica de produção de beleza, como descreve Vidal (1977, p. 129): “São realmente muito bonitos, em geral em plena forma física; todos têm consciência deste fato e o grupo tem orgulho de seus *mẽnõrõnu*.” Antes, porém, a produção era realizada com ornamentos elaborados a partir de recursos que não vinham, majoritariamente, dos brancos, como observado hoje.

Esses jovens representam a primeira geração que está conseguindo ampliar os estudos escolares, permanecendo mais tempo neste espaço e tomando contato com conhecimentos que os mais velhos não adquiriram. A escola começa a colaborar, embora de maneira tímida, nas diferenças de conhecimentos que se estabelecem entre os jovens e os velhos da aldeia, mas as conseqüências deste fato ainda não ganharam relevância nas relações locais, até onde consegui perceber. É necessário esclarecer, ainda, que esses jovens não ocupam posição política de destaque na aldeia e nem nas negociações com os brancos.

No geral, eles conhecem melhor a organização escolar. Mencionam que estudaram português e matemática, além de história, geografia e ciências, sem, entretanto, especificar o que é ensinado em cada uma das matérias. Relataram, constantemente, que repetiram diversas vezes o 5º ano para não abandonar os estudos até que se viram obrigados a seguir por outras atividades, já que não aprendiam nada de novo. Se as demais séries fossem implantadas na

aldeia, afirmam que voltariam para as salas de aula. Indicam, também, algumas atividades que costumavam realizar na escola, como ditado, contas de adição, leituras e cópias da lousa.

As conversas com eles ocorreram de maneira individual, em suas casas, não coletivamente como a dos adultos. Em todos esses momentos os nomes dos professores com quem tiveram aulas foram citados, demonstrando repetir uma preocupação dos adultos quando intentavam explicar sobre a escola no passado. A seqüência é sempre grande devido às constantes mudanças de funcionários que trabalham na área indígena.

Assim como os velhos e os adultos, afirmam que a escola é para aprender português (fala e escrita), contudo, com esses interlocutores, uma nova informação ganha destaque. Ao questionar as maneiras como aprenderam o português eles indicavam situações que, não necessariamente, eram realizadas na escola. Alguns disseram que aprenderam em contato com outros trabalhadores brancos que estavam na aldeia, como, por exemplo, os técnicos de enfermagem. Outros, que foram os estudantes mais velhos que ensinavam na escola, ou os irmãos e pais, nas próprias casas. Quem já tem filhos afirmou que ensina português em casa para eles.

Em todos estes casos, os jovens não associaram o aprendizado do português com a função do professor e isto não era visto como um problema, uma reclamação que precisassem fazer ao trabalho destes profissionais. Katapyre disse que *na escola aprende a palavra em português, mas não o seu significado*, isso vale tanto para a fala como para a escrita, como se verá adiante. Por isso, ele ensina seus filhos em casa quando estes retornam da escola. Infelizmente, não presenciei nenhum momento em que um Xikrin ensinava para outro o português, portanto não posso descrever como isso ocorre. Contudo, a continuação do relato de Katapyre ajuda a esclarecer a situação. Comentou que quando estudante ia até a casa de Manoel Gavião⁶² para este ensinar o português a ele, após a aula.

Este exemplo demonstra não apenas que a transmissão da língua portuguesa ocorre de um Xikrin para outro Xikrin, mas que para ela se efetivar os seus processos próprios de ensino e aprendizagem são reproduzidos. Cohn (2000, p.106-115) explica que existem diversas maneiras de aprender os conhecimentos Xikrin, sendo que nenhuma é formalizada com tempos e lugares determinados, embora alguns espaços sejam indicados para os ensinamentos coletivos, como cantos e histórias dos antigos que ocorrem, geralmente, no *ngà*. Entretanto,

⁶² Manoel é um Gavião de Mãe Maria que casou com uma mulher Xikrin e mora entre eles há, aproximadamente, quarenta anos. Na aldeia é um dos que melhor fala o português. Em conversa com Manoel, contou que quando a escola foi levada pela FUNAI ele fazia o papel de ajudante dos professores traduzindo a fala destes para o Xikrin. Esta função coube a ele, talvez, porque na época não devia ter outro Xikrin que soubesse o português.

quando um jovem busca algum conhecimento específico, sobre remédios do mato, por exemplo, a situação deve ser criada por este ao procurar um adulto que saiba lhe ensinar.

O pedido (*kukiere*) para que um velho ensine algo (*me'õ bengêt mã kukiá*, pedir para um velho) é muito importante, e um mecanismo sempre lembrado pelos Xikrin, assim como a necessidade de *continuar* contando, de repetir o que se aprendeu. (COHN, 2000, p. 114)

A aquisição de um conhecimento escolar é explicada da mesma maneira, ou seja, eles concebem o aprendizado do português de acordo com os seus processos de aprendizagem, fazendo questão de ressaltar a semelhança.

É interessante notar, ainda, que Katapyre demonstrou insatisfação em relação aos Xikrin mais velhos, que haviam passado pela escola e sabiam o português, quando estes não queriam ensinar os mais novos. A crítica, neste caso, não cabia a eficiência ou não do trabalho dos professores não-indígenas no ensino do português, mas aos Xikrin que não transmitiam o que aprenderam. Entendo que a questão não é se eles realmente aprendem ou não o português com os professores na escola, pois isto é uma informação difícil de mensurar, mesmo quando se acompanha diariamente as aulas. O que estes discursos indicam, e que considero importante ressaltar, é que são os próprios Xikrin os responsáveis por transmitir o português.

Assim, mais uma (aparente) controvérsia aparece nas falas sobre a escola. Ao mesmo tempo em que os Xikrin cobram a presença de um professor branco na aldeia, esses jovens não o reconhecem como o responsável por alguns ensinamentos que deveriam ocorrer neste espaço. Aponto dois deslocamentos que são produzidos nestas falas: o primeiro diz respeito ao local de aprendizagem do português que deixa de ser apenas a escola e passa para outros espaços da aldeia, como as casas. O segundo envolve a função dos adultos Xikrin no processo de aprendizagem do português, afinal, na fala dos jovens, são eles que devem ensinar quem ainda não sabe.

Com esta informação podemos repensar o papel dos jovens que ficam nas janelas ou nas salas de aula ajudando as crianças nas atividades, dando as respostas ou fazendo as traduções para os professores, colaborando, portanto, para o aprendizado não só dos conteúdos escolares, mas de suas normas e condutas, como já destacado por Cohn (2005b, p. 502) e pela minha pesquisa no Mrotidjãm. De acordo com este grupo de interlocutores são os próprios Xikrin os responsáveis por ensinar o português. O trabalho dos que já freqüentaram a escola não é apenas orientar as crianças na forma correta de se comportar naquele espaço e auxiliar por meio de traduções os professores. A obrigação deles continua nas casas, local

onde se realiza o aprendizado do português, pois é quando se entende os *significados* das palavras do outro.

As falas e cobranças dos adultos Xikrin, que exigem a reprodução de um modelo de escola do branco na aldeia uma vez que este é reconhecido como o seu espaço de formação, são reposicionadas nos discursos desses jovens. Eles não deixam de querer os mesmos elementos reivindicados pelos adultos e concordam que na escola é a vivência do branco que deve ser buscada e proporcionada para as crianças. Não é colocado em dúvida ou questionamento que a presença de um professor branco é fundamental. Entendo que estas falas buscam demonstrar que a forma de transmissão de conhecimentos Xikrin não é esquecida ou não fica diminuída diante da escola. Embora aceitem a importância do aprendizado do português, não deixam de ser Xikrin e declaram aprender o português da maneira como fazem com os seus conhecimentos.

Aceitar a presença da escola na aldeia implica em aceitar alguns riscos. Identificar que é um adulto não-Xikrin que transmite uma série de conhecimentos para suas crianças pode ser um problema caso elas venham a esquecer o jeito de ser Xikrin. Afirmar que se aprende português com alguém reconhecido como o *mesmo* sugere que o controle sobre o que é ensinado na escola permanece com eles. É a forma de explicar, talvez, que não aceitam serem feitos cativos e não se submetem a língua do *outro*⁶³.

3.2 *Piôknoôkdjà*⁶⁴: o lugar de escrever

Copiar a lição da lousa para o caderno parece ser momento mais importante das aulas. É quando as crianças ficam sentadas e em silêncio – maneira como devem se comportar na escola – e cumprem a tarefa de estar ali. Quando acabam a atividade começam a se levantar de suas cadeiras e transitar pela sala, ou até mesmo, para a outra sala. Os Xikrin estabelecem em suas falas uma associação entre copiar/escrever e aprender os conhecimentos dos brancos que se evidencia no comportamento das crianças na escola. A única reclamação destinada aos professores que trabalham na aldeia é quando estes *falam muito* e não fazem as crianças *escreverem no caderno*, porque, desse jeito, elas não *aprendem direito*.

⁶³ O uso da língua Xikrin em situações que envolvem negociações com os brancos e a necessidade de traduções para fazer a intermediação das falas é bem ilustrativo neste sentido, reproduzindo uma situação que se vê na escola. A diferença é que em cada um dos casos é o extremo oposto da categoria de idade que se configura como monolíngüe, os velhos ou as crianças. O papel de tradução, entretanto, é dos jovens, ou de alguma liderança que está na posição de “negociador” com os brancos.

⁶⁴ A palavra *escola* foi grafada de duas formas diferentes pelos jovens a quem fiz o pedido da escrita: *piôknoôkdjà* e *piôkjarenhdjà*. Onde *piôk* é papel, folha; *noôk*: escrever, *jarenh*: ensinar, mostrar, falar e *djà*: lugar.

A abordagem da escrita deve ser um pouco diferente da que envolveu a fala do português, porque aquela é uma novidade para os Xikrin que chega junto com a escola, sendo assim, uma atividade exclusiva desta local e que deve ser viabilizada por ele. Para iniciar um debate sobre a escrita na escola Xikrin, o primeiro ponto para lembrar é que as aulas são ministradas em português, enquanto as crianças só falam Xikrin. O projeto de alfabetização da escola, ou seja, o aprendizado da escrita, também ocorre em português. Como promover a alfabetização em uma língua que os estudantes não falam? E mais, quando os professores não falam a língua dos estudantes?

Esta é uma situação pela qual passou a maioria das populações indígenas quando tiveram que aceitar a escola nas suas aldeias. Por conseguinte, é uma questão que foi levada *pela* escola. Aprender a falar o português não exige a presença desta instituição, mas aprender a escrita sim. Não entrarei no debate já muito desenvolvido por antropólogos, lingüistas e pedagogos que versa sobre a melhor maneira de alfabetizar os indígenas, se em suas próprias línguas num primeiro momento ou no português⁶⁵. O que quero ressaltar é a situação que as crianças vivem na escola e como elas e os demais Xikrin entendem essa condição. Em outras palavras, como eles refletem sobre a escrita do português. Pensar sobre os significados que os Xikrin concedem à escola passa por questionar sobre o que eles entendem por *escrever* e o lugar que destinam a esse novo conhecimento.

O comportamento das crianças na sala de aula demonstra que os momentos de cópias da lousa implicam em seguir todas as demais regras escolares, sugerindo que tudo precisa ser feito do jeito que o professor ordena através de suas regras. Por outro lado, ter um caderno cheio de lições é uma espécie de confirmação para os pais de que suas crianças estão aprendendo o português. Essas tarefas, por sua vez, resumem-se a cópias de palavras, textos ou números que são colocados na lousa pelo professor. Não acompanhei em nenhum momento atividades que propusessem “escrita livre”, nem de palavras ou pequenas frases. A primeira observação a ser feita, então, é que para os Xikrin copiar da lousa é escrever. O mesmo já foi notado por Collet (2006, p. 284) para os Bakairi, “...escrever e saber copiar do quadro-negro são exatamente a mesma coisa.”

Ao mesmo tempo em que os Xikrin identificam a ação de copiar com a escrita, eles reconhecem que no começo, quando ainda são novos na escola, copiam sem saber o que estão fazendo. Tàkàk Jakare, jovem da aldeia Mrotidjãm, disse que quando estudante copiava sem entender. Isso era facilmente verificado durante as aulas. Entre as diversas atividades que as

⁶⁵ Discussão presente em Ladeira 2005 e outros.

crianças participavam em sala algumas tinham como orientação repetir lista de palavras por diversas linhas do caderno⁶⁶. Nestas situações, as palavras não eram copiadas respeitando a seqüência de letras que as compõe. As letras, separadamente, eram repetidas nas diferentes linhas de maneira que no final não formavam a palavra. Por exemplo: se a palavra era *casa*, os estudantes faziam a letra *c* em todas as linhas, depois poderiam fazer a letra *a* ou, mesmo a *s*. Dessa maneira, a atividade que estava sendo feita parecia não fazer muito sentido, não como o pretendido pelo professor.

Os estudantes aprendem a fazer cópias do que é passado na lousa pelos professores. Estas não ocorrem apenas com letras e números, mas é verificado também nas tarefas de desenhos. Desenvolverei essa discussão na parte 4 do trabalho, mas já adianto que a identificação do aprendizado na escola ocorre quando as crianças fazem da mesma forma que o professor, independente se é uma palavra, um texto ou o desenho de uma pessoa, uma árvore, ou borboleta.

Para ajudar a entender este contexto, volto à comparação com os Bakairi, pois outra semelhança pode ser traçada com o caso Xikrin. Collet (2006, p. 286) explica que, para eles, há uma separação entre a escrita e a voz, sendo que a segunda subordina a primeira.

Vejam, então, no contexto da aula qual é o tratamento dado à escrita: primeiro como ‘cópia’, depois como base para a leitura, sem ser nunca caracterizada pela subordinação da voz ao grafismo. No primeiro caso, só há grafismo, no segundo, o grafismo está subordinado a voz. Ainda, em todas as situações escolares podemos testemunhar que a escrita é sempre em português e a expressão oral preponderantemente em língua bakairi. (Collet, 2006, p.284)

Na escola Xikrin as crianças falam apenas a língua indígena, mas a escrita é sempre feita em português. Podemos dizer, portanto, que nas aulas também ocorre a separação do oral e do escrito, que é fortemente marcada pela manipulação de diferentes línguas⁶⁷. As únicas situações em que as crianças usavam o português em sala eram nos momentos das músicas, cantadas no início e no final das aulas, e nas leituras coletivas⁶⁸. O que é preciso ressaltar, entretanto, é que há uma grande diferença em relação ao que foi descrito para os Bakairi porque, neste caso, o professor fala a mesma língua das crianças, enquanto na escola Xikrin

⁶⁶ Esta atividade foi observada nas turmas iniciais, 1º, 2º e 3º ano. Nas demais, a professora passava pequenos textos na lousa e não pedia aos alunos repetirem sua cópia por diversas vezes.

⁶⁷ Nos cursos com os missionários em São Félix do Xingu os jovens aprendem a escrever na língua Kayapó. Assim, nem mesmo nessas situações, em que estão aprendendo a escrever em uma língua indígena, os Xikrin reconhecem uma associação entre oral e escrito. Aceitam a grafia que é ensinada pelos missionários, mas afirmam, recorrentemente, que é diferente do Xikrin. Como costumam dizer: *é parecido, mas é diferente*.

⁶⁸ As crianças das séries iniciais aprendiam a cantar as palavras e os números e não a ler, por isso as falas em português serem usadas nestes dois momentos das aulas. Este foi o que motivou o meu interesse por discutir as músicas ensinadas na escola, que será tratada mais detidamente na parte 5.

isso não ocorre. As explicações eram todas em português, por isso a necessidade de jovens tradutores na escola.

Os Xikrin indicam, ainda, a separação entre aprender a ler e a copiar. Ngrenhkáráti, da aldeia Potikrô, afirmou que na escola aprendeu a copiar, mas não a ler. Disse que seu filho, que frequenta as aulas, está na mesma situação. Além dessa separação entre cópia e leitura, há outra, já mencionada, que retomo. Katapryre disse que aprendeu a copiar e a ler na escola, mas não aprendeu *os significados* das palavras. Isso, por um lado, demonstra que os Xikrin reconhecem essas habilidades como as que devem aprender na escola, e, ademais, que envolvem capacidades diferentes. Para quem acompanha as aulas é difícil saber o quanto eles aprendem de cada uma delas, inclusive porque a escrita e a leitura não são colocadas em práticas em outras situações.

Como comentado há pouco, parece que a função da escola é ensinar, justamente, a fazer as palavras, o seu “desenho” no papel, e não os *significados*, pois estes cabem aos Xikrin. Sugiro, então, que aprender a fazer a escrita/cópia, neste sentido, é identificado com a forma de aprendizado do branco. Os Xikrin sabem que o branco escreve quando quer aprender algo, porque se não escreve, esquece.

Por diversas vezes recebi orientações dos Xikrin que me diziam o que deveria fazer para aprender sobre eles e, normalmente, envolvia a escrita. Para eu aprender algo era necessário estar sempre com meu caderno à mão anotando tudo o que me diziam. Esta é uma prática usada pelos antropólogos de maneira geral e como tiveram contato, por diversas vezes, com este tipo de trabalho, sabiam como eu deveria me comportar. Se eu não conseguia aprender a língua deles bastava escrever tudo no papel que dessa maneira aprenderia. Anotar no papel os conhecimentos que me ensinavam era, inclusive, uma maneira de mostrar que estava interessada em aprender sobre eles, pois, assim, não esqueceria.

Não apenas os antropólogos, mas os diversos profissionais que passam pela aldeia costumam portar seus papéis e canetas onde fazem anotações. Na escola é preciso, portanto, aprender a forma como o branco aprende, escrevendo no papel. Por isso é o momento da aula em que tudo deve estar de acordo com o que os professores estipulam como correto, estudantes sentados e em silêncio. Neste sentido, podemos dizer que os Xikrin diferenciam os seus processos de ensino dos que ocorrem na escola.

Para eles as habilidades que envolvem os seus aprendizados estão relacionadas com a visão e a audição (COHN, 2000, p.118-123)

....se o aprendizado pode ser mediado por olhos ou ouvidos, são estes últimos os responsáveis pelo entendimento e pela compreensão que o possibilitam. Em outras palavras, a visão da confecção de um artefato é um meio, um mecanismo, para seu aprendizado, o qual, porém, só pode ser efetivado se a pessoa de fato compreender a informação que recebe pelos olhos; essa compreensão é possibilitada pelo ouvido. (COHN, 2000, p. 122)

Já o aprendizado dos brancos se dá através do uso da escrita. Como o que eles esperam é que a escola proporcione vivências do branco, o professor não deve falar muito, mas passar texto na lousa para os estudantes copiarem nos cadernos, aprenderem e não esquecerem.

Em nenhum momento presenciei um Xikrin manipulando papel e caneta fora da sala de aula: estes são materiais usados apenas neste local. A habilidade que é adquirida na escola não ganha espaço na aldeia em situações que exigem o seu uso. Um exemplo que ilustra este ponto diz respeito às produções de listas de compras que foram feitas todos os meses enquanto estive na aldeia. Alguns Xikrin recebem benefícios do governo, como a aposentadoria, e utilizam o dinheiro para comprar diversos bens materiais na cidade. O comum é que recorram ao auxílio da FUNAI, através do envio de uma lista de produtos que desejam⁶⁹. O funcionário, normalmente, encarrega-se da compra e da entrega na aldeia. A lista, por sua vez, nunca é escrita por algum jovem Xikrin, mas pelos trabalhadores que estão na aldeia, técnicos de enfermagem e professores. O mesmo fato ocorria com as listas de compra criadas dentro do plano emergencial, de “compensação” pelos impactos da obra da UHE de Belo Monte. Os Xikrin acionavam agentes não-indígenas para tal tarefa.

Ao comentar sobre as listas de compras que são elaboradas pelos Xikrin do Cateté, Gordon (2006, p. 259) informa que estas não precisam ser escritas, mas, em outro momento, cita um exemplo de quando ela foi colocada no papel

A lista foi preparada da seguinte maneira: Os homens de Bep-6 reuniram-se ao entardecer na casa do chefe. Já sabiam que metade receberia naquele mês, e a outra metade no mês seguinte. *O monitor de educação, membro do grupo, auxiliou o líder, ficando encarregado de anotar em um caderno os nomes e os pedidos respectivos de cada um.* (GORDON, 2006, p.261) [grifo meu]

No caso do Cateté a escola conta com a atuação de um monitor indígena que trabalha junto com o professor branco, situação diferente do que acompanhei no Mrotidjãm, em que as atuações dos jovens Xikrin eram esporádicas, uma vez que não eram contratados para tal cargo. Entretanto, o que Gordon (2006) nos aponta neste trecho reforça a ideia que esta atividade é vinculada à escola e não ocupa outros momentos de suas vidas. Um Xikrin pode

⁶⁹ A lista de produtos é, normalmente, passada pelo rádio da aldeia para a FUNAI e todas as vezes que vi isto acontecer, um funcionário não-indígena tinha um papel na mão onde lia o que era para ser comprado.

assumir a função de fazer uma lista de pedidos quando for necessário se estiver algum papel junto à escola.

Mas, afinal, os Xikrin não fazem nenhum uso da escrita, conhecimento que aprendem na escola? Pelo que verifiquei, a escrita é manipulada pelos Xikrin fora das aulas⁷⁰, seja por criança, jovem ou adulto, de forma espontânea, *apenas* para fazer o nome no papel ou em outros suportes.

Ao observar as paredes, portas e janelas da escola, todas feitas de madeira, vê-se que elas estão tomadas por nomes Xikrin, de crianças e jovens, ou seja, frequentadores daquele espaço, através do que nós reconhecemos como declarações de amor. São nomes escritos dentro de desenhos de corações⁷¹ ou seguidos de dizeres como *te amo*. Quando os estudantes terminam de copiar o que foi passado na lousa, levantam e entre as possibilidades de ações que podem executar uma delas é fazer esses escritos. Os estudantes se apropriam da escola através de um tipo de registro que é lá ensinado e demonstram relações que antes não poderiam ganhar esta forma, a escrita.

Na escola os nomes são usados de maneira que não encontra correspondência entre os Xikrin. Estes não se referem uns aos outros por seus nomes, mas fazem uso de termos de parentesco e tecnônimos. “Enunciar o nome de alguém está associado ao perigo, e é recurso para fazer feitiço (*udju*) contra esta pessoa.” (COHN,2005a, p.97). Naquele local, ao contrário, eles são pronunciados diariamente pelos professores por meio das chamadas para preencher as presenças nos diários de sala. Além disso, os estudantes vêm seus materiais serem marcados por seus nomes para “não confundir” o que é de cada um. Outro problema que surge na escola é que ela só permite o uso de um nome, que fica registrado como matrícula do estudante, enquanto os Xikrin possuem uma série deles e podem ser trocados ao longo de suas vidas.

No que se refere a esse assunto, devemos lembrar, ainda, que quando os Xikrin falam de suas experiências escolares fazem através da alusão aos nomes dos professores com quem tiveram aulas. Em todas as conversas com os homens uma seqüência deles era mencionada, indicando que para saber sobre esta instituição era preciso saber esses nomes. Se a escola (as secretarias de educação e os professores) permite o uso de apenas um nome para os seus estudantes, congelando-o em registros burocráticos, os Xikrin oferecem uma série deles para falar sobre a escola.

⁷⁰ Refiro-me tanto às aulas na aldeia quanto as do curso do magistério indígena. Este curso exige que os estudantes façam algumas atividades fora do período de aulas, a *lição de casa*. Nestas situações, os jovens escrevem para cumprir o que foi demandado, mas entendo estas situações como uma extensão da escola.

⁷¹ No caso é um modelo de coração comumente ensinado nas escolas.

A relevância que os nomes adquirem neste espaço aparece, ademais, quando comparamos com o outro serviço oferecido aos Xikrin na aldeia, a farmácia. A sua instalação é feita com o mesmo material da escola e são duas construções idênticas para quem observa do lado de fora. Contudo, não há nenhum escrito em suas paredes ou janelas. Isso reforça a ideia de que a escrita não deve ser usada em todos os lugares da aldeia e que as funções de cada espaço precisa ser respeitadas. Na escola, escreve-se, na farmácia, toma-se remédio.

Porém, não é apenas na escola que vemos os nomes e desenhos marcados, no *ngà* (casa central da aldeia) isto também ocorre. Estes são os dois locais na aldeia em que os nomes Xikrin precisam ser usados em sua forma escrita. O primeiro já foi explicado e o segundo é onde os adultos homens assinam documentos, quando estão na aldeia, para mandar aos brancos. Se por um lado o *ngà* é importante para a realização de rituais, por outro, é onde ocorrem as reuniões com os *de fora*, é onde eles tomam decisões políticas. Os documentos não são escritos pelos Xikrin que recorrem aos funcionários locais para tanto, mas os seus nomes, feitos por cada um, vão logo abaixo do texto.

A apropriação que os Xikrin fizeram até o momento da escrita parece resumir-se aos nomes. Estes, por sua vez, adquirem outra dimensão para os Xikrin: visual e não apenas falada, unitário e não um conjunto, formas aceitas e reconhecidas pelo branco. Os nomes na escola não são pronunciados pelos Xikrin, apenas escritos. Neste sentido, eles, assim como os Timbira com a escrita de bilhetes (LADEIRA, 2001), subvertem uma interdição da oralidade pela escrita. Além disso, estes espaços específicos da aldeia - escola e *ngà* - passam a ser marcados com o conhecimento que vem de fora, indicando que lá estabelecem relações com os brancos que exigem o uso da escrita como uma das formas de mediação.

4 Crianças na sala de aula: entre desenhos e pinturas

Nesta parte do texto direciono o olhar para as maneiras como as crianças se apropriavam do espaço escolar, fazendo suas escolhas, estabelecendo preferências e negociando com os professores para a realização de atividades que mais apreciavam, sem, contudo, modificar a estrutura das aulas que eram propostas para elas. As escolhas eram feitas pelos estudantes dentro do que era oferecido durante as aulas.

As crianças realizavam atividades na escola que diferiam muito das que costumavam distraí-las fora dela, e o que as movia para este lugar todos os dias eram os momentos de pintura e desenho no papel, as músicas novas que aprendiam e a merenda que, como mencionei, incentivava a participação em outras tarefas que não o estudo⁷².

O interesse demonstrado pelos estudantes não seguia os argumentos usados pelos adultos, que enfatizavam as funções da escola como o ensino de português e matemática, fato que sugere motivações específicas das crianças com relação a este espaço, independentes das vontades de seus pais. É importante frisar essa diferença entre o discurso dos adultos e os estímulos que impulsionavam as crianças para a escola, já que não existe uma correspondência obrigatória entre eles. Isto vale para este caso, como acredito que deva existir em outras experiências escolares. Como são as crianças que estão diariamente na escola e que, junto com os professores, constroem as relações que se consolidam neste espaço, é necessário olhar com mais cuidado para a forma com que isso ocorre.

Verifiquei que a realização destas tarefas se diferenciava dos demais exercícios aos quais os estudantes eram submetidos durante as aulas, e, inclusive, era comum demandarem aos professores tais atividades. Quando uma turma pintava algum desenho mimeografado e distribuído pelos professores, a outra classe queria pintar, e as crianças do outro período também. Os professores sabiam disso e sempre atendiam aos pedidos preparando materiais para todos. Além disso, era comum uma sala cantar músicas, no início ou no final das aulas, e a outra começar a entoar junto e, se por acaso não fossem autorizados a seguir cantando, pois deveriam focar em algum exercício, as crianças acompanhavam a letra baixinho enquanto faziam o trabalho que cabia a elas naquele momento.

Estar na sala de aula dava acesso às crianças a um conjunto de atividades que foi introduzido na vida dos Xikrin pela escola e que, no contexto do Mrotidjãm, não poderiam ser

⁷² A distribuição da merenda pela escola já foi discutida na parte 2 deste trabalho. Análises sobre desenhos e pinturas no papel serão desenvolvidas nesta seção e questões pertinentes as músicas infantis em português serão abordadas na seção seguinte.

vividas e experimentadas em outros espaços, uma vez que envolve a utilização de materiais específicos, do contato com músicas infantis dos brancos e alimentos industrializados que entram na aldeia em quantidade expressiva, tudo isso em virtude da escola e dos professores que trazem seus conhecimentos.

Poucas pessoas na aldeia podiam comprar produtos na cidade, pois a monetarização no período da pesquisa de campo ainda era restrita. Mesmo quando essa situação começou a mudar em decorrência da aceleração das negociações que envolvem a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, e os Xikrin passam a consumir mais produtos que vem das cidades e vilas próximas, os materiais escolares são itens que não entram nessas compras e nem nos pedidos feitos à empresa construtora. Dessa forma, eles dependem da escola para adquirir cadernos, lápis e canetinhas, entre outros materiais usados neste espaço⁷³.

Vale ressaltar, ainda, que as atividades que envolviam os estudantes com mais entusiasmo durante as aulas passaram a ser reconhecidas pelos adultos como sendo *de criança* ou *coisa de escola*. Essa associação entre a escola e suas tarefas com as crianças pode ser pensada como o resultado da história que os Xikrin estabeleceram com esta instituição, fazendo com que após mais de 20 anos de convivência com este serviço, a escola continue sendo destinada apenas aos menores da aldeia, pela falta de investimento de setores públicos para ampliar as séries escolares.

Porém, é necessário recuperar Vidal (1992, p.189), que já indicava que o uso da técnica de desenho no papel era percebido pelos Xikrin do Cateté como coisas de crianças que aprendem na escola a maneira de ser do branco e, portanto, não muito apreciada pelos homens adultos. Com essa indicação, as reflexões podem tentar explorar outros caminhos que não apenas a constatação da falta de atendimento adequado desse serviço, ao longo de tantos anos, para a correspondência que os adultos fazem entre certas atividades escolares e as crianças.

Ao indagar sobre o que seria específico às crianças Xikrin que não seria compartilhado com os adultos, Cohn (2000, p. 62) indica as brincadeiras, os brinquedos e a mobilidade entre as casas. Em outra parte do mesmo texto (2000, p. 143-159), e em artigo posterior (2011, p. 125), ela demonstra que a ornamentação corporal (pintura e adornos) é importante para entender a singularidade das crianças em relação às demais categorias de idade. Deve compor,

⁷³ É necessário destacar as rápidas mudanças que têm ocorrido nesta região em decorrência da hidrelétrica de Belo Monte. O aumento do consumo de bens materiais dos brancos como roupas, equipamentos eletrônicos, músicas em DVDs ou mp3 e comidas, para citar alguns itens, tem-se apresentado cada vez mais intenso, o que pode ser notado ao comparar as duas passagens que tive na aldeia, entre fevereiro e maio de 2011 e, no meu retorno, em janeiro e fevereiro de 2012. Fora da escola, os materiais como papel, lápis de cor, canetinhas, entre outros recursos de pintura e desenho, eram usados por algumas equipes de estudos vinculadas à construção da hidrelétrica, fato que descreverei adiante.

por isso, o campo de práticas que pertence a elas, distinguindo-as dos adultos, e que, ademais, remete à formação da pessoa Xikrin.

A ideia que procuro desenvolver, com base na pesquisa realizada, é que as atividades de pintura e desenho no papel, bem como as músicas infantis cantadas em português, podem ser incluídas neste repertório de especificidades das crianças. A escola leva para dentro da aldeia um conjunto de atividades que passa a pertencer às crianças e que, dessa maneira, deve ser feita por elas. A inserção dessas novas práticas não atua no mesmo sentido dos adornos infantis que produzem a pessoa Xikrin⁷⁴. Entretanto, elas passam a dividir o tempo das crianças e, sob a orientação de um adulto não Xikrin, promove o seu ingresso em uma série de conhecimentos que não é, necessariamente, de domínio dos adultos da aldeia.

Portanto, em meio a uma série de desajustes e dificuldades que a escola apresenta ao tentar atender as expectativas dos Xikrin e respeitar as diferenças culturais, ela acaba oferecendo alguns elementos às crianças que são incorporados nas relações vivenciadas por elas. A escola, ao apresentar outros conhecimentos, possibilita que essas interações ganhem novas formas, cores e sons.

Diante disso, no que segue vou explorar a maneira como essas atividades aconteciam, ressaltando a participação dos estudantes e o modo como os professores conduziam esses momentos. Considerações sobre as músicas ensinadas na escola serão feitas na sequência.

4.1 Pintura e desenho como tarefa escolar

As expressões artísticas das populações ameríndias, dentre elas as pinturas e os ornamentos corporais, são elementos importantes para entender os sentidos da construção da pessoa. Esta, por sua vez, é apontada, desde os anos 1970⁷⁵, pela etnologia brasileira como central no entendimento da cosmologia e modo de vida desses povos. Assim, incluir a arte indígena como parte importante de suas vidas, entendendo seu papel de comunicador social, ao expressar relações ou estabelecer ligações com outras esferas, sejam elas de ordem da natureza, cosmológica ou da organização social (VIDAL e LOPES DA SILVA, 1992), foi um ganho nos estudos antropológicos. Ademais, abriu caminhos para outras perspectivas que vieram na sequência indicando novas abordagens possíveis para esta área de pesquisa.

⁷⁴ Para a discussão sobre os adornos corporais na formação da pessoa Xikrin ver Vidal (1992), Cohn (2000), Gordon (2011)

⁷⁵ Este tema da construção da pessoa apareceu de forma significativa, pela primeira vez, no texto de Seeger, Da Matta e Viveiro de Castro, em 1979, e ganhou desdobramentos e novas contribuições teóricas nas décadas seguintes, podendo ser observado em trabalhos como de Viveiro de Castro (2002) e, para Jê em especial, Coelho de Souza (2001).

Destacando a relevância dos estudos de arte indígena, devo dizer que o que se pretende aqui não é discutir a produção artística dos Xikrin, que os envolve nos seus afazeres cotidianos e rituais, nem prosseguir nos debates sobre ornamentação corporais que está presente em diversos textos de Vidal⁷⁶. O intuito é pensar sobre o momento em que a atividade de pintura e o processo de criação de desenhos são entendidos como atividade da escola e ganham as mãos das crianças como produtoras de diferentes expressões. O que elas registram nos papéis? De que maneira isto é feito? Qual a atuação do professor neste processo? Como esses desenhos podem nos ajudar a entender a escola e a relação que este espaço cria com as crianças?

Para orientar alguns comentários sobre essas questões, parte-se das observações feitas durante as aulas que envolveram desenhos e pinturas, bem como pesquisas anteriores com os Xikrin do Cateté e os Xikrin do Bacajá, que discutiram o uso de papel como suporte para expressões artísticas.

Quando se pretende analisar as produções gráficas de populações indígenas que usam diferentes suportes, como cerâmicas, redes, cestarias, corpos e papel, é freqüente encontrar comparações entre as técnicas de uso ‘tradicional’ e o papel que, na maioria das vezes, aparece com a manipulação de outros materiais como lápis coloridos, canetinhas, giz de cera e tinta guache.

Porém, as pesquisas exploram essa comparação de diferentes maneiras, uma vez que o papel é um material de uso recente para grande parte dos povos indígenas. Nesse sentido, algumas indicam para uma proximidade entre o que é feito nas duas situações, enquanto, outras, mostram produções que se distanciam. O resultado depende de como o grupo se apropriou da nova técnica e materiais. Ademais, os trabalhos analisados, nestes casos, também partem de contextos de criação diversos, podendo ter sido feitos livremente ou sob orientação para uma finalidade específica de pesquisa.

Para ilustrar com alguns exemplos a forma como a etnologia no Brasil vem se posicionando neste cenário de debates vou apresentá-los com breves comentários, a começar por Gallois (1992), que relata a experiência entre os Waiãpi em que homens e mulheres adultos lhe pediram para levar papel e canetas coloridas para fazerem desenhos no papel.

⁷⁶ Por exemplo: Vidal (1978); e Cohn (2000) para as crianças.

Neste artigo ela demonstra a continuidade que existe entre a iconografia tradicional e o que é expressado com o uso dos novos instrumentos. A antropóloga aponta a criatividade na representação dos estilos gráficos, sem, contudo, abandonar o que nomeia de *estilo próprio* dessa sociedade (1992, p.210). No que se refere à esta prática na escola, é apenas mencionado que as crianças estavam aprendendo a fazer desenhos ‘tendo como inspiração os desenhos da professora’, mas não há descrição da atividade, já que o foco é direcionado para outras questões⁷⁷.

Os Kadiweu tiveram contato com o uso de papel para elaborar desenhos nos anos 1930, nas pesquisas realizadas por Lévi-Strauss, e com Darcy Ribeiro na década de 1940, não prosseguindo desde então. Retomaram a atividade com Siqueira Junior (1992) recentemente, quando foram feitos principalmente por mulheres, embora esta atividade tenha despertado interesse de boa parte da comunidade, de acordo com o antropólogo. Os desenhos tiveram como tema os motivos gráficos decorativos, por pedido do pesquisador, que buscava evidenciar a memória iconográfica que Kadiweu preservam, mesmo com o desuso da pintura corporal.

Essas artes são expressas na fabricação de cerâmicas, em sua maior parte, consistindo em desenhos abstratos e geométricos que se combinam dentro de certas possibilidades, segundo Siqueira Junior (1992, p.267). As representações foram transpostas para o papel pelas responsáveis pela produção de cerâmicas e detentoras das técnicas, as mulheres. O pesquisador destaca que os mesmos padrões utilizados na pintura corporal podem ser utilizados em diferentes suportes, percebendo muitas semelhanças quando são transpostas de um local a outro.

Em longo trabalho desenvolvido com os Ticuna, Gruber (1992) reúne centenas de desenhos elaborados na escola e em outros espaços, feitos por crianças e jovens em sua maioria, com a finalidade de produzir materiais didáticos. Partindo da análise de desenhos, ela também aponta para a continuidade entre as experiências cotidianas dos Ticuna e o que é registrado no papel. As crianças entram em contato com a arte gráfica antes de irem para a escola, já que a técnica de desenho é usada em diversos artefatos e elas começam a treinar a sua produção desde pequenos.

A pesquisadora relata que nos primeiros desenhos que foram feito de maneira livre, as crianças e jovens retrataram o local em que moram, com destaque para flora e fauna, que são caracterizados por grande realismo nos detalhes feitos em cada parte. Apresentam também

⁷⁷ Em relação à arte gráfica e a pintura corporal Waiãpi (arte Kusiwa), temos que mencionar que em 2002 foram reconhecidas como patrimônio imaterial brasileiro.

diversas referências para objetos de uso ritual, indicando os conhecimentos que as crianças e jovens têm sobre a vida na comunidade em seus diversos aspectos.

Em trabalho mais recente, Barcelos Neto (2002) procura explorar outras possibilidades de análises a partir do exercício de desenho no papel que propõe a três xamãs Wauja. Os desenhos predominantemente figurativos são a revelação plástica de sonhos e transe desses xamãs (2002, p.33), versando sobre seres extra-humanos, invisíveis, com os quais os indígenas se relacionam em outros mundos. A visibilidade desses seres não ocorre pela primeira vez no papel, pois já estava presente nas máscaras rituais, como informa o pesquisador.

Diante de um belo trabalho que faz uso das expressões visuais, especificamente as iconográficas, para atingir o plano cosmológico, Barcelos Neto constrói reflexões que instigam o uso de outros meios de diálogos com os indígenas nas investigações antropológicas, que não se resume às costumeiras conversas e observações, sem, por sua vez, diminuir essas vias de comunicação.

Entre os ameríndios, há mundos nos quais o verbo tem poderes de comunicação menos vigorosos do que as cores, as melodias, as coreografias e os grafismos, daí porque as formas usuais de questionamento e indagação empregadas pela antropologia correm o risco de falhar nesses mundos ameríndios. (BARCELOS NETO, 2002, p.46)

Quando a atenção se volta para os desenhos Xikrin feitos no papel, a primeira referência é Vidal (1992) que aponta que o uso dos materiais, das técnicas e a possibilidade de criação de desenhos livres são atividades bem mais recentes entre os Xikrin do Cateté se comparado com os Ticuna e os Kadiweu, como descreveram Gruber (1992) e Siqueira Junior (1992).

Em atividade promovida pela antropóloga, as mulheres, fora do contexto da escola, usaram motivos dos grafismos das pinturas corporais para preencher folhas de papel. Esta atividade é exclusivamente feminina para os Xikrin e ocupa um bom tempo dentre as demais tarefas que as mulheres realizam no dia a dia. Quando foi solicitado que fizessem os grafismos no papel, usando jenipapo, o resultado foi o espaço todo da folha preenchido pelo desenho, reproduzindo as estampas de maneira sintetizada, indicando o mínimo necessário para caracterizar a pintura, não sendo escolhido, assim, registrar todos os detalhes que aparecem nos corpos.

Ao representarem animais, também a pedido da antropóloga, elas não optaram por um desenho figurativo, mas pelo grafismo correspondente ao animal solicitado. Os desenhos das

mulheres, nesta pesquisa, seguem a estética bem estabelecida e estruturada que aprendem com as técnicas de pintura corporal, enquanto os homens, que não executam esta tarefa, acabam criando outras formas de desenhos, abrindo possibilidade para novas variedades de representação.

Isso pôde ser visto por Vidal (1992, p.185-187) nos desenhos do xamã Nhiakrekampin que preferiu registrar cenas do cotidiano, momentos rituais, animais e visões imaginárias. Os temas escolhidos pelo xamã são culturalmente orientados (VIDAL, 1992, p.185), mas guardam a espontaneidade na forma de expressão e a individualidade do executor. Por conseguinte, cenas que aludem ao sobrenatural, à cosmologia Xikrin, como a de pássaros da aldeia visitando a cidade de Marabá, o dilaceramento de uma anta, ou representações abstratas e figurativas de peixes, são motivos aos quais recorreu o incipiente desenhista.

A partir de comparações a antropóloga destaca a diferença de produção realizada por mulheres e homens. Estes elaboravam maior variedade de formas, que podiam ser figurativas ou abstratas, enquanto que as mulheres apreciavam a elaboração dos grafismos. Entretanto, pontua que a prática de desenho não era um hábito dos homens Xikrin do Cateté e que não se sentiam motivados para tanto, já que a pintura era entendida como sendo assunto de mulher ou atividade de criança na escola. Vale ressaltar ainda, como fez Vidal (1992, p.147), que as mulheres não estranharam o uso do papel.

Cohn (2000) apresenta uma discussão que se aproxima das questões levantadas nessa seção ao examinar os desenhos feitos exclusivamente pelas crianças, sendo que uma parte foi realizado durante as aulas escolares. Ela aponta que o uso do papel para representações gráficas foi introduzido entre os Xikrin do Bacajá pela escola (2000, p.163). Isso permitiu às crianças desenvolverem o conhecimento de outras técnicas de desenho, como formas figurativas, ensinadas principalmente pelos professores, que se distinguem dos grafismos da pintura corporal, possibilitando que meninos e meninas desenvolvessem a técnica.

Enunciar que os desenhos figurativos foram apresentados aos Xikrin por meio dos materiais e das atividades escolares é uma informação que merece ser considerada com cuidado. Esse contexto indica diferença entre a experiência Xikrin e as demais etnias citadas acima em relação ao aprendizado, a manipulação e a aplicação da técnica figurativa, uma vez que ela chega através desta instituição e começa a ser ensinada por um adulto não-Xikrin para as crianças nas salas de aula. O que existe antes, em termos de artes visuais, são desenhos geométricos que se materializam, principalmente, nos corpos. A exceção registrada pelas pesquisas é o conjunto de desenhos de Nhiakrekampin, já que não há relatos de outras ocorrências em que um adulto Xikrin tenha se manifestado no sentido de querer usar,

espontaneamente, o lápis ou caneta e o papel para desenhar. Vidal (1992, p.185), esclarece, ainda, que na cultura Xikrin nunca se abriu espaço para manifestação artística que envolvesse a manipulação desses elementos.

O foco da investigação deve voltar-se, portanto, para as crianças e, neste sentido, o debate ganha novos contornos quando Cohn (2000) faz sua pesquisa na aldeia do Bacajá e acompanha de perto as atividades da escola.⁷⁸ A partir de maior diversidade de material propõe uma reflexão que separa os desenhos feitos por meninos e meninas em diferentes situações. Os primeiros produziram durante as aulas e fora da escola, com os materiais fornecidos pela pesquisadora, e as meninas desenharam somente na escola, pois não a procuravam para fazer tal atividade⁷⁹. A antropóloga verifica diferenças de preferências entre as meninas, que incluíam grafismo em seus desenhos além das formas figurativas, e os meninos que se limitavam a reproduzir este último tipo de desenho. Seus estudos acompanham, portanto, o que havia registrado Vidal (1992) num período anterior na aldeia do Cateté.

Ao analisar as figuras registradas pelas crianças, Cohn (2000) faz uma descrição detalhada dos elementos que aparecem nos desenhos e a maneira de ocupar os espaços vazios da folha. Assim, de modo geral, as crianças preferem fazer pequenos desenhos ao invés de um único grande, que ocuparia a folha toda, o que não implica em estabelecer uma relação entre elementos. Quando os meninos fazem desenhos de maneira espontânea, aparecem figuras como casas, caminhões, animais, helicóptero, barcos, atividades de caça, pesca e jogo de futebol, para citar alguns. Em situações em que é demandado algo específico fazem o que é solicitado, como no exemplo em que o professor pediu para desenharem *coisas de sua cultura*.

Já as meninas mostram preferência por fazerem flores, pássaros, peixes e pinturas corporais. Estas eram feitas de maneira diferente da descrita por Vidal (1992) com as mulheres adultas, pois aproveitavam o espaço da folha para fazer algumas molduras quadradas que eram preenchidas com os grafismos. Cohn (2000) conclui que as molduras não pareciam representar o corpo e, uma das razões para isso é que diversos motivos de grafismos podiam aparecer na mesma folha, fato que não é possível de acontecer em um corpo.

No tocante à minha pesquisa, os desenhos aos quais tive acesso foram realizados na escola. Não vi as crianças realizando esse tipo de atividade fora do contexto das aulas, logo,

⁷⁸ Outros estudos em antropologia que analisam desenhos de crianças em diferentes contextos podem ser vistos em Mead (1962), Cohn (2005c) e Tragante (2011).

⁷⁹ Cohn (2000, p.169) ainda compara as produções realizadas na aldeia do Bacajá com desenhos feitos pelas crianças na escola da aldeia dos Xikrin do Cateté.

são exercícios realizados neste local que vou apresentar e discutir⁸⁰. Algumas observações se mostraram diferentes das relatadas por Cohn (2000) e vou pontuá-las no texto. Para tanto é preciso situar melhor o cenário em questão e a maneira como o trabalho era desenvolvido pelos professores.

Primeiramente é necessário registrar quais eram os materiais disponibilizados para as crianças na escola. Os materiais enviados para as aldeias, distribuídos através da SEMED, abarcam desde os de uso dos estudantes como cadernos, borrachas, lápis e canetas, quanto utensílios que ajudam no funcionamento da escola como lousa, armários, televisão, cadeiras, fogão, painéis, etc. Segundo foi explicado pela professora que estava trabalhando na aldeia do Mrotidjãm o pedido do material é feito no final do ano, através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)⁸¹, programa do governo federal, e conta com a participação dos professores na sua elaboração. Além disso, representantes indígenas são escolhidos para acompanhar as compras dos materiais junto com funcionários da SEMED, que acontecem em Altamira.

A entrega dos materiais para os estudantes aconteceu de maneira diferente para as turmas das séries iniciais e das finais. Os estudantes da sala multisseriada (1º e 2º ano), receberam um caderno pequeno, lápis e borracha que ficavam em uma pasta. Eram guardados pelo professor na sala, distribuídos todos os dias e, no final da aula, recolhidos. Já as turmas do 3º, 4º e 5º ano receberam um caderno grande, lápis, borracha, caneta e uma mochila⁸², podendo, assim, levá-los para suas casas. Os momentos da distribuição dos materiais foram marcados por um discurso insistente dos professores em que diziam que eles tinham que cuidar muito bem para não estragar o que estavam recebendo.

⁸⁰ Durante minha estadia em campo os Xikrin receberam várias equipes de estudos sobre o rio Bacajá, uma das condicionantes para a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte. Nesses eventos ocorreram algumas atividades de pintura e desenho com o objetivo de produzir representações de diferentes espaços da aldeia, a variedade de animais e plantas, pontos de caça, pesca e coleta de castanhas, entre outros, a partir do seria um ‘olhar’ dos Xikrin. Uma das atividades foi realizada na escola, durante o horário da aula, para as crianças desenharem as espécies de peixes que conheciam. As outras foram feitas no *ngà* (casa central da aldeia), com a participação de homens jovens. As mulheres não participaram, nem as crianças. Os homens adultos eram os responsáveis por ensinar as informações corretas, e, dependendo da pergunta demandada, apenas os velhos deveriam dar as respostas, e, era dessa maneira que agiam. Isso não quer dizer que os homens adultos que passaram pela escola não dominavam a técnica do desenho, eles não faziam as ilustrações porque isso não é atividade deles. É preciso dizer, ademais, que esses eram momentos ‘isolados’, não faziam parte da rotina da aldeia, assim, o desenho era praticado de maneira recorrente apenas na escola. Até mesmo porque os materiais levados para a elaboração dos estudos não eram deixados na aldeia, sendo apenas disponibilizados para a execução da tarefa. Vale ressaltar, ainda, que se na escola tanto os meninos quanto as meninas participavam das tarefas de desenho, quando ela passa para outro espaço, torna-se restrita aos homens jovens apenas.

⁸¹ De acordo com o site do MEC “o objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.” http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&id=12320. Acesso em 24/01/2013.

⁸² A professora explicou que as mochilas foram doadas pela Fundação Ipiranga. Não verifiquei a informação com funcionários da SEMED, mas fica o registro da informação.

Essa preocupação demonstrada pelos professores em relação ao uso dos materiais pelas crianças apareceu constantemente ao longo do período escolar, sempre no sentido de afirmar que elas não sabiam cuidar de seus pertences, pois acabavam destruindo tudo. Essa reação não acontece só no espaço da escola, com as crianças, mas é a conclusão de muitos não-indígenas que mantêm algum tipo de relação com os Xikrin sobre os usos que eles fazem de objetos. Gordon (2006) discute esse problema quando analisa a relação que os Xikrin do Cateté estabelecem com os bens industrializados que adquirem dos brancos, a velocidade com que eles se perdem ou estragam e a reação dos não-indígenas nestas situações

Tal fato ressoava constantemente no discurso dos funcionários da Funai, CVRD⁸³ e outros atores não indígenas envolvidos com os Xikrin. Entre o azedume e o desalento, muitas pessoas discorriam sobre a incapacidade dos índios de conservarem objetos (“destroem tudo”) e sobre seu descuido (“não fazem manutenção” [de barcos e motores, por exemplo]). (GORDON, 2006, p.305)

Neste trabalho, Gordon (2006) chama a atenção para a lógica que acompanha essa falta de cuidado e zelo dos Xikrin (aos olhos de alguém “de fora”), demonstrando que é preciso atentar para a forma como a maior parte dos objetos é incorporado nas relações sociais, que é bem diversa da maneira como os brancos lidam com esses bens materiais.

Retornando o foco para os materiais escolares, especificamente para os utilizados para pintar e desenhar, estes não são entregues para as crianças como os demais, pois ficam sob a guarda dos professores que os reservam apenas para as atividades planejadas para tal fim, em decorrência de tal impressão.

As caixas de lápis de cores foram colocadas em caixas maiores, previamente decoradas pelos professores, em cada uma das salas e permaneciam nos armários. A depender da aula, os estudantes poderiam escolher livremente quais cores queriam ou o próprio professor se encarregava de fazer a distribuição. Além do lápis de cor, outros recursos, como giz de cera e canetinhas, que são apreciados nas atividades de pintura, não eram de acesso das crianças, porque vinham em pequena quantidade⁸⁴, não sendo suficiente para o uso de todos os estudantes. Ficavam, dessa forma, destinados para a produção de cartazes feitos pelos professores para serem expostos nas paredes da sala. Apenas no final do semestre vi os estudantes pintando com giz de cera, pois não havia mais lápis de cor nas caixas das salas.

⁸³ CVRD: Companhia Vale do Rio Doce.

⁸⁴ Não sei se esses materiais vinham em pequena quantidade por uma escolha dos professores, responsáveis por fazer os pedidos todos os anos, pois achavam que não eram interessantes para as aulas, ou se dentro do recurso que tinham para gastar acabavam optando por outros produtos que consideravam mais urgentes e necessários. O fato é que, pela quantidade as canetinhas e giz de cera que chegaram à aldeia no primeiro semestre de 2011 não dava para ser disponibilizado para tantas crianças.

Assim, as atividades de pintura e desenho envolviam, basicamente, o uso de lápis coloridos e folhas de sulfite, que podiam conter o desenho previamente determinado, se fosse só para as crianças pintarem⁸⁵, ou ser entregues em branco, permitindo mais liberdade para que a imaginação dos estudantes ganhasse contornos no papel.

A maneira de conduzir a execução dos exercícios que envolviam essas práticas era diferente quando comparado o trabalho do professor e da professora, portanto as descrições serão feitas de forma separada como tenho proposto no texto. Essas atividades eram programadas pelo professor com mais frequência, que todos os dias reservava um tempo da aula para realizá-las, enquanto que as tarefas mais trabalhadas pela professora eram de cópia e leitura de textos na lousa.

As situações que descreverei se referem, em grande parte, às salas iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, foram realizadas com as crianças recém ingressadas na escola, que não estavam tão familiarizadas com suas regras e condutas. Isso torna o exercício de reflexão sobre esses momentos interessante, pois os estranhamentos das crianças sobre as maneiras de agir, diante das exigências do professor com aqueles materiais e atividades, ajudam a pensar sobre alguns impasses presentes neste espaço.

Independente da matéria estudada o professor incluía este tipo de exercício e, com poucas exceções, a mesma atividade era aproveitada para as turmas da manhã (1º e 2º ano) e da tarde (3º ano), uma vez que o tema abordado era o mesmo para todas as salas. A maioria das crianças estava tendo contato com essa técnica pela primeira vez, logo, manipular aqueles objetos e experimentar as suas possibilidades fazia parte desses momentos das aulas. O professor apresentava, entretanto, uma postura rígida com as crianças, não deixando que elas seguissem seus caminhos de descobertas, direcionando e orientando a maneira correta de fazer desenhos e pinturas. Interferia na forma como deveriam usar as cores e indicava o que era um *desenho bonito*, dificultando as possibilidades que teriam para se expressar com mais liberdade.

Era raro o professor pedir para as crianças fazerem desenhos livres ou desenhar de forma espontânea a partir de algum tema. Ele resolvia a situação de duas formas distintas: ou fazia um desenho e copiava para os estudantes no mimeógrafo, assim eles só teriam que pintar, ou entregava uma folha em branco e fazia um desenho na lousa que deveria ser

⁸⁵ Os professores levaram um livro que continha apenas ‘desenhos infantis’ com cachorrinhos, patinhos, passarinhos, galinhazinhas, etc. Reproduziam as atividades a partir desse material que apresenta um estilo de desenho bem difundido nas escolas da cidade e que coloca esses animais com roupa, chapéu, laço, sapato e outros elementos estranhos a eles, não se preocupando em produzir um desenho que se assemelhe com os animais, mas com a intenção de transformá-los em algo ‘bonitinho’ para as crianças. É claro que isso diferia, e muito, das representações que as crianças Xikrin faziam dos animais que conheciam.

copiado pelos estudantes. Esse último caso aconteceu inúmeras vezes, como, por exemplo, quando o assunto foi o estudo das partes do corpo, em que as crianças aprendiam a escrever na língua Xikrin palavras como *nó* (olho), *inhakré* (nariz), *apekré* (boca), *õ'tó* (língua), *amák* (orelha), *kà* (pele) e *parê* (pé)⁸⁶. Para tanto, o professor pedia a ajuda de algum jovem que fazia a grafia das palavras. Na aula em que o tema foi plantas também ocorreu prática similar, as crianças copiavam o desenho da árvore feita pelo professor na lousa e escreviam as palavras em Xikrin *arê* (raiz), *bàre* (caule), *piôk* (folha), *pidjô* (fruto), *pidjô-rã* (flor) e *pidjô-y* (semente). Isso se repetiu nas aulas que abordavam a importância da limpeza da aldeia, colocando nomes de vários objetos utilizados para tal atividade; quando o assunto foi a própria aldeia, as casas e outros espaços, também foi usado a mesma metodologia. E isso se repetiu em diversas outras situações.

Dessa forma, o aprendizado da técnica de desenho era atrelado com o processo de aquisição de conhecimento das letras e palavras, fossem elas em português ou em Xikrin.⁸⁷ Assim como as letras tinham um modelo a ser seguido, os traços figurativos também, pois o professor não permitia que as crianças produzissem livremente representações sobre temas propostos. Ao contrário do que ocorreram nas experiências feitas por Vidal (1992), com o xamã Nhiakrekampin na aldeia dos Xikrin do Cateté, e por Cohn (2000), com as crianças no Bacajá, elas tinham que desenhar de acordo com a visão do professor e da forma como ele entendia o mundo, sem contar os seus parâmetros estéticos. Essas situações entravam constantemente em contradição com o modo de vida dos Xikrin, como ilustra o exemplo a seguir em que foi possível comparar a mesma atividade que envolvia a discussão sobre *família* nas turmas do 3º e do 4º ano e a forma que foi apresentado aos estudantes.

A concepção de família apresentada pelos professores, nos dois casos, foi a vivida por estes, entendida como um núcleo composto pelo pai, mãe, filhos e avós. Essa noção de *família* não encontra correspondência nas formas de parentesco Xikrin⁸⁸, mas, na ocasião, foi insistentemente trabalhada nas aulas.

O professor optou, mais uma vez, por fazer um desenho na lousa e escolheu o que identificou como a *família* de uma das lideranças da aldeia, que serviu de exemplo para as

⁸⁶ As palavras em Xikrin ensinadas na escola e que cito no texto seguem a grafia que foi passada aos estudantes.

⁸⁷ Nas práticas pedagógicas que envolvem a alfabetização é comum o uso de imagens para auxiliar no aprendizado das letras e palavras. Entretanto, no exemplo Xikrin, o que ocorre muitas vezes é o uso de referências que não encontram correspondência no cotidiano das crianças. O alfabetário fixado na parede em uma das salas (figura 6) estava repleto de imagens que ilustram isso: o *c* de coelho, *h* de hipopótamo, o *y* de Yasmin ou o *z* de zebra. Logo, o procedimento não partia de um mundo conhecido pelas crianças para, através de uma associação, desenvolver o domínio das letras, mas era ensinado, ao mesmo tempo, o desenho correto das letras e das figuras.

⁸⁸ Sobre parentesco Xikrin ver Vidal (1977), Lea (2012) e Coelho de Souza (2001).

crianças copiarem e aprenderem a escrever em Xikrin algumas palavras como *ibãm* ('meu' pai), *inam* ('minha' mãe) e *ikrá* ('meu' filho).

Quando a professora realizou a atividade com sua turma do 4º, ela começou perguntando para os estudantes quais eram os nomes de seus pais e irmãos e, na seqüência, com as respostas, ia escrevendo esses nomes na lousa para concluir no final que as *famílias* Xikrin eram grandes. Depois, ela pediu para que eles fizessem o desenho de suas *famílias* em um papel, sem, no entanto, orientar como isto deveria ser realizado. O resultado da atividade foi que todos os estudantes fizeram o desenho de uma casa da qual saía um caminho que levava para a roça. Essa foi a explicação que as crianças me deram quando perguntei sobre o que haviam desenhado⁸⁹.

Se isso fazia sentido para as crianças que estavam realizando o exercício requisitado, não foi entendido pela professora, que diante dos desenhos começou a insistir para que elas fizessem seus pais e irmãos, porque daquela maneira a família não estava ali. Algumas acabaram cedendo aos pedidos da professora e fizeram algo que parecia ser o pai, a mãe e alguns irmãos, mas outras resolveram não modificar o que haviam feito e apenas aproveitaram o espaço da folha que estava em branco para completar com um campo de futebol ou avião, figuras recorrentes nos desenhos dos meninos Xikrin.

Para tentar entender o ocorrido cito Giannini (1991) que, ao estudar diferentes espaços da aldeia e seus domínios, procurando evidenciar as concepções dos Xikrin do Cateté, esclarece que a clareira é o domínio da sociedade, das espécies domesticadas e das plantas cultivadas (1991a, p.82). Acrescenta, porém, sobre as roças o aspecto de perigo, uma vez que

Para os Xikrin, a roça é um lugar onde as almas ficam perambulando. Elas ficam nas roças porque têm saudades de seus parentes consaguíneos, já que tanto homens como mulheres mortos gostam de perambular na roça de sua mãe, irmã ou filha. Sendo assim, *a roça pode ser vista como o espaço da consaguinidade*. [grifo meu] (GIANNINI, 1991, p.83)

Portanto, a casa e a roça, escolhidas pelas crianças para representar o que a professora nomeou de *família*, ilustra justamente a concepção Xikrin de relações de consangüinidade que permeiam esses espaços, ao contrário de outros, como, por exemplo, a parte central do pátio da aldeia que é associado com a esfera política, em que outras relações são evidenciadas.

Provavelmente, o termo *família* não tinha um significado anterior para aquelas crianças, mas com base na listagem feita pela professora os estudantes concluíram que a

⁸⁹ Não fiz nenhum registro desses desenhos, não sendo possível, dessa forma, disponibilizá-los no trabalho.

discussão envolvia um aspecto muito particular das suas relações que se refere ao grupo de parentes que estão ligados por substância. São pais, filhos e cônjuges os responsáveis pelo cuidado com os corpos ao longo da vida. Quando o corpo ainda é frágil, no caso das crianças, ou em situações que envolvem doenças ou exigem resguardo, esses parentes devem respeitar certas regras de dieta e comportamento para que os corpos fiquem fortes e não levem a pessoa à morte.

A roça, nestes casos, oferece os alimentos que podem ser consumidos em qualquer situação, até mesmo as que exigem um cuidado especial para o fortalecimento dos corpos (Giannini, 1991, p.83). Ademais, como destacado por Cohn (2005a, p.78-79), as roças atuam na produção de relações e pessoas

Uma mulher, ao produzir cultivares, produz parentesco, construindo e efetivando relações; consolida relações afins, inserindo-se nas redes de reciprocidade; produz corpos e substâncias corporais partilhadas; e produz identidades sociais, ao preparar (ou ajudar a preparar) a comida a ser ofertada nos rituais àqueles que dançam ‘duro e forte’, como tanto prezam os Mebengokré, para confirmar nomes e prerrogativas das crianças a ela ligadas. (COHN, 2005a, p.79)

A casa e a roça formam um conjunto espacial na aldeia onde se constrói as relações entre as pessoas que foram elencadas no início da aula. Isto nos permite sugerir que desenhar estes espaços é expressar estas relações. Contudo, a decepção da professora com o desenvolvimento do exercício fez com que ela passasse o restante da aula ‘explicando’ o seu sistema de parentesco para os estudantes, pedindo o correspondente na língua Xikrin, para eles ‘entenderem melhor’. Outro problema surgiu, então, quando ela quis ensinar quem era a *titia* e o *titio*⁹⁰ e as crianças não se manifestavam para fornecer o equivalente na língua materna. Por fim, sem conseguir obter a resposta esperada, ela fez os estudantes copiarem frases no caderno indicando essas relações, que repetia a seguinte estrutura: *A irmã da mamãe é minha titia.*

Essa não foi a única atividade que realçou o descompasso entre a visão de mundo dos professores não-indígenas e as crianças Xikrin e a falta de entendimento entre eles. Este, também, não é um caso isolado da realidade das escolas indígenas no Brasil diante de muitos problemas que enfrentam para a sua consolidação. Porém, a intenção aqui é tentar pensar no

⁹⁰ Na busca por criar um paralelo entre os termos de parentesco Xikrin e os dos brancos a professora abriu margem para uma confusão de terminologias, que, em alguns casos, encontram correspondências, mas, em outros, não. *Titio* e *titia*, na forma em que foi enunciado pela professora, aparecem no sistema de parentesco Xikrin da seguinte maneira: F e **FB**: *bam*; M e **MZ**: *nã*; **FZ**, FM, MM: *kwatui*; **MB**, MF, FF: *ngêt* (VIDAL, 1977, p.52). É interessante notar que os Xikrin utilizavam de forma recorrente palavras em português como *papai* (*bam*), *mamãe* (*nã*), *vovô* (*ngêt*), *vovó* (*kwatui*) e *filho/a* (*kra*), entretanto, os termos *titio* e *titia* não foram enunciados pelos Xikrin durante a pesquisa de campo.

processo de produção de desenho das crianças na escola e ver como esta atividade tão valorizada por elas acaba passando por negociações de diferentes ordens, que envolve desde o acesso que podem ter dos materiais, aos usos que fazem dessa prática, o que devem ou não representar no papel e o que é ensinado como correto e bonito na confecção de desenhos.

Neste caso o que imperava era o aprendizado das técnicas de desenho orientado dentro de uma lógica que não respeitava os modos próprios das crianças conceberem o mundo, com a imposição de modelos que determinavam o que era a natureza, o corpo e a família. Assim, esse material não permitia entender a forma como as crianças viam esses espaços ou suas relações, mas o que os professores queriam que elas aprendessem a desenhar.

As crianças, por sua vez, seguiam as orientações dadas nas aulas copiando sempre que demandado, mas isso não quer dizer que passavam a reproduzir as idéias dos professores sobre os assuntos explorados, pois apenas estavam fazendo o que era ordenado, prática que sabiam que deveriam seguir no espaço escolar com todas as atividades. Os exercícios de desenho adquiriam o estatuto de cópia na escola do Mrotidjãm, ao lidar com imagens de objetos, animais ou outros elementos que não pertencem ao meio em que as crianças vivem e, portanto, não são, necessariamente, de conhecimento delas, mas que passam a ser reproduzidos por elas.

Em outros casos, as referências podem ser a elementos que fazem parte da vida das crianças, como a fauna, flora ou construções locais, mas o modelo figurativo é imposto, preestabelecido, não procura explorar outras formas de desenhar o ambiente conhecido por elas, como é possível verificar nos desenhos de casas, árvores e flores. Um traçado escolar, do branco, é aprendido e repetido, e as crianças, e quando estas se tornam mais velhas, mantêm o cuidado de seguir os padrões ensinados. A escola, neste contexto, acaba oferecendo uma maneira muito peculiar de representar e registrar o mundo.

Os exemplos que trago abaixo mostram como os traços, e mesmo o uso do espaço no papel, são padronizados. O que os torna mais interessante, na minha opinião, é que os desenhos foram feitos em momentos diferentes, por autores que pertencem à categorias de idade diversa, e, apesar disso, as comparações e semelhanças são inevitáveis.⁹¹

⁹¹ Embora dois desses desenhos tenham sido feitos durante o I Encontro de Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional do Médio Xingu, eles não foram elaborados no mesmo espaço e tempo. Este encontro tinha como objetivo apresentar a proposta dos Territórios Etnoeducacionais para os indígenas da região de Altamira e, na ocasião, muito se conversou sobre as demandas indígenas sobre suas escolas. O desenho dos adultos foi acompanhado por mim e estava dentro do debate da construção de escolas interculturais, possibilidade que não era de conhecimento dos Xikrin. O pedido foi o seguinte: desenhar a forma como poderiam introduzir a *cultura Xikrin* na escola. Já o desenho do jovem foi realizado em outra situação, que não presenciei, mas, foi-me apresentado no momento em que listavam os pedidos sobre o que a administração pública precisava fazer para melhorar a escola.

Figura 9 - Desenho exposto na escola da aldeia Pykaiakà, realizado por criança.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 10 - Desenho de Katenot, jovem casado, da aldeia Potikrô, que cursa o magistério indígena. Foi realizado durante o I Encontro de Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional do Médio Xingu, em Altamira, 2011.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 11 - Desenho de Bep Djare e Bep Djai, homens adultos, da aldeia Mrotidjãm. Foi realizado durante o I Encontro de Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional do Médio Xingu, em Altamira, 2011.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Se por um lado a metodologia escolar objetiva criar uma homogeneização de conhecimentos e condutas, e o caso Xikrin não se diferencia neste quesito, gerando críticas contundentes de estudiosos de diversas áreas, ainda mais quando se trata de escolas destinadas

aos indígenas, por outro, temos que compreender a atitude das crianças, e dos próprios adultos, diante destes exercícios de cópias.

No que se refere à produção de desenhos, a cópia não deve ser entendida como algo menor, inibidora de uma suposta originalidade criativa individual⁹², mas como resultado da aquisição de um conhecimento que vem *de fora* e que pode ser feito e reproduzido pelas crianças Xikrin, assim como é feito pelas crianças nas cidades. Se o que se espera é que as crianças aprendam na escola o *mundo do branco*, então o seu modo de desenhar também deve ser estritamente seguido.

Em trabalho que procura abordar vários aspectos da arte ameríndia, Lagrou (2009) reserva uma parte para discutir sobre os adornos feitos com miçangas, usando como exemplo para ilustrar os significados que objetos que vem dos brancos adquirem em diferentes etnias indígenas, no que concerne a suas produções artísticas. Como exemplo, cita os Wayana que compram livros com diversos motivos que inspiram os trabalhos com miçangas. E acrescenta

A matéria do outro remete ao universo iconográfico do outro. No Xingu e entre os Kayapó-Gorotire encontramos igualmente a presença de bandeiras e símbolos de times de futebol nos cintos tecidos com miçangas, o que parece sugerir uma lógica similar à praticada pelos Wayana. (LAGROU, 2009, p.62) [grifo meu]

Não cabe aqui explorar a produção de miçangas realizadas pelos Xikrin em suas formas e temas, entretanto, o argumento de Lagrou ajuda a pensar sobre a maneira como as crianças participam dos momentos de desenho e pintura na escola. Talvez, possamos entender que a manipulação de lápis e papéis, *objetos do outro*, precisam estar de acordo com o *universo iconográfico do outro*, como ela sugeriu para os trabalhos de miçangas dos Kayapó-Gorotire. Esta postura se intensificaria na escola que é reconhecidamente o espaço *do outro* na aldeia.

Um ponto que merece ser destacado em meio a tantas cópias é que, sempre que possível, os estudantes arrumavam um tempo durante as aulas para praticar os desenhos e pinturas sem as ordens dos professores, embora utilizando as técnicas ensinadas por eles. Partiam, assim, de novos instrumentos para praticar os conhecimentos que, não raro, indicavam relações entre as crianças.

O modo como elas rompiam com a rigidez das aulas de desenho era aproveitando o tempo livre das outras aulas, que para elas era quando terminavam de copiar o exercício da lousa. Nestes momentos era comum ver as crianças preenchendo as páginas do caderno com

⁹² Uma discussão sobre a cópia de desenhos realizada por crianças na escola durante as aulas de arte pode ser visto em Tragante (2011).

desenhos e pinturas, usando lápis preto, caneta ou mesmo algum lápis colorido que haviam guardado junto aos seus materiais ao final das aulas anteriores de pintura. Os cartazes e desenhos que eram colocados nas paredes também viravam locais escolhidos para ganhar mais desenhos se havia algum espaço sobrando na folha ou na cartolina, o que gerava reclamações por parte dos professores que identificavam, mais uma vez, a falta de cuidado das crianças. As meninas gostavam de usar canetas para marcar os próprios corpos, ou de alguma outra menina, que faziam lembrar ‘tatuagens’ por serem nomes ou formas figurativas, como flores.

As paredes da escola, assim como as janelas, eram também alvo de interesse das crianças que deixavam suas marcas com nomes, desenhos de coração com escritos no seu interior e alguns poucos desenhos, como comentado na seção anterior. Quando essas manifestações estavam no interior das salas, eram feitas durante as aulas, ocorrência que acompanhei. As que estavam grafadas do lado de fora não observei como foram feitas, pois quando estive na aldeia as paredes da escola já estavam tomadas por esses escritos.

Os desenhos, assim, ganhavam liberdade, não em seus padrões e estéticas, mas nas diferentes maneiras de manipulá-los. Os estudantes faziam uso do que estavam aprendendo para marcar outros espaços, que não os estipulados pelos professores, e indicar ou reforçar relações a partir de instrumentos e técnicas oferecidos pela escola. As relações entre as crianças passam a ser evidenciadas em um local específico da aldeia, utilizando o que é ensinado ali.

Ademais, elas gostam de mostrar habilidade para desempenhar tal tarefa. Na única atividade promovida pelos professores em que foi permitido que fizessem um ‘desenho livre’, os estudantes do 5º ano mostraram o quanto haviam aprendido das formas e modelos difundidos pela escola e o que apareceu foram casas do ‘estilo da cidade’, borboletas, flores, árvores, para as meninas; e campo de futebol, caminhonete, pássaros, e até um Pica-Pau (desenho da televisão), para os meninos.

A referência aos objetos produzidos pelos brancos aparece como tema em muitos desenhos infantis. Isso remete à situação vivida na aldeia e do contato com o branco no momento da pesquisa de campo. Para ilustrar esse fato, relato a breve experiência que tive de substituição do professor, em que acompanhei as suas turmas das séries iniciais. Na ocasião uma das atividades trabalhadas foi justamente a de desenho. Entreguei as folhas e os lápis de cor e deixei que fizessem o que quisessem, sem orientações ou outro tipo de intervenções durante a atividade.

Os estudantes do 3º ano mostraram familiaridade com a técnica e produziram desenhos com um estilo mais próximo do que é ensinado na escola. Em praticamente todos os desenhos das meninas apareceu a figura do homem branco (*kuben*) ou da mulher branca (*kubenira*). Além deles, foram feitas árvores, casas (do estilo da cidade), flores e animais. Já os meninos optaram por fazer aviões, carros, helicópteros, barcos e voadeiras, sem contar o jogo de futebol. Nesses desenhos, a figura dos Xikrin estava no piloto da voadeira ou no pescador, que também estava na voadeira, e no jogador de futebol.

Nas turmas do 1º e 2º ano houve uma proximidade maior em relação aos temas escolhidos pelos meninos e pelas meninas e, embora mostrassem que já conheciam o ‘desenho da escola’, e, neste caso, alguns mais que outros, ainda estavam experimentando a maneira de fazer, demonstrando menos cuidado na elaboração da atividade do que as crianças maiores. Assim, as recorrências foram as casas, tanto no estilo Xikrin quanto da cidade; árvores; diversos animais como: peixe, jabuti, aranha, borboleta, cobras, flores, aviões. Teve um desenho que ilustrou a aldeia em seu formato circular e outro com a bandeira do Brasil.

Como descreve Cohn (2000), as crianças colocavam variados desenhos na mesma folha e raramente um tinha relação com outro. Gostavam de mostrar para os colegas e para o professor o que estavam fazendo e os comentários entre eles eram inevitáveis fazendo com que esses momentos das aulas fossem mais agitados do que os demais. A insistência com que as crianças se levantavam de suas cadeiras para mostrar a evolução da atividade para os professores, que exprimiam um parecer positivo ou negativo, gerando orientações do que precisava ser modificado, pode ser interpretado como uma vontade das crianças de mostrar que estavam fazendo a atividade da forma correta. Existia um desejo das crianças em agradar os professores ao mostrar que seguiam o que estes ensinavam, e como estavam desenvolvendo bem a técnica de desenho e de pintura. Uma aprovação dos professores, nestas situações, era necessária.

Essa vontade de fazer de acordo com o que é esperado por quem requisitou o desenho pode ser visto na representação da escola feita pelos adultos na reunião em Altamira, embora eles não tenham procurado por uma aprovação durante a sua confecção. As relações se assemelham neste caso e na escola, uma vez que ela está posta entre os Xikrin e os brancos. Se a demanda era por desenhar a *cultura Xikrin* na escola, ou, simplesmente, desenhar a escola que gostariam de ter na aldeia, esta só poderia ser apresentada nos parâmetros ensinados pelos requisitantes, demonstrando os conhecimentos que adquiriram. Afinal, eles conviveram durante anos com as insistências e as cobranças de professores que ensinaram a forma correta e bonita de desenhar, a forma que o branco faz e gosta de ver.

Contudo, é preciso esclarecer que o aprendizado da técnica figurativa decorre, em tempos recentes, não apenas do contato que as crianças têm com a escola, mas de suas estadias em Altamira, pela convivência com os não-indígenas que transitam pela aldeia, e dos programas de televisão e desenhos que gostam de assistir à noite, quando o gerador da aldeia está funcionando. Portanto, as referências que aparecem no papel têm origens diversas e resulta de maior contato que as crianças estão tendo com as coisas de fora da aldeia.

Assim como Cohn (2000), presenciei em apenas uma atividade da escola, que antecedia a festa do dia do índio⁹³, a professora pedir para que os estudantes do 5º ano fizessem um desenho que mostrasse como estariam arrumados para a festa, exigindo destes que registrassem elementos que remetiam à *cultura* Xikrin. As primeiras amostras de desenhos não agradaram a professora porque os corpos estavam tão pequenos em relação ao espaço da folha que era difícil de ver. Por isso ela pediu para o professor fazer um modelo de ‘corpo humano’ na lousa para as crianças terem uma referência para copiar e, a partir dele, colocar os adornos e as pinturas que iriam usar na festa. Fizeram, assim, o que havia sido pedido, e colares e braceletes de miçangas, bem como cocares e algumas pinturas corporais enfeitaram os corpos. De outra maneira não recorriam a esses temas para se expressar no papel. Nem mesmo o grafismo corporal que foi identificado por Vidal (1992) nos desenhos das mulheres, tanto dentro quanto fora da escola, não foi escolhido, em nenhuma situação presenciada por mim, para ser desenhado.

A dificuldade dos estudantes em executar a atividade em que deveriam se retratar no papel, da maneira considerada bonita de um Xikrin se apresentar, ou seja, pintado e ornamentado, suscita diversas questões e interpretações, e, pretendo, aqui, expressar algumas delas.

As crianças sabem que na escola devem seguir certas regras de conduta, tanto no que se refere ao comportamento de seus corpos – devem permanecer sentados e em silêncio -, quanto em relação aos conhecimentos que estão aprendendo – copiar o que é passado pelo professor. Portanto, elas sabem que na escola as tarefas devem ser feitas com base nos parâmetros dos professores e seus conhecimentos ‘de fora’, e não a partir de suas próprias noções sobre o que é ser Xikrin, os significados dos grafismos corporais e dos próprios

⁹³ Os Xikrin comentam que as festas que realizam hoje são no dia do índio (19 de abril), dia da independência do Brasil (7 de setembro), natal (25 de dezembro) e ano novo (31 de dezembro).

corpos⁹⁴. A atividade sobre a família desenvolvida pelos estudantes do 4º ano é elucidativa neste sentido.

Interessante notar, todavia, que em alguns contextos bem específicos a referência ao que seria uma pessoa Xikrin aparece nos desenhos. Isso ocorre quando está em ação uma atividade valorizada por eles, como uma partida de futebol, situações de caça ou pesca e a demonstração da habilidade para pilotar uma voadeira. Importante dizer, inclusive, que essas cenas compõem os desenhos dos meninos, dificilmente preenchendo os trabalhos das meninas.

A tarefa de se auto-retratar ou desenhar um parente no papel é facilitada para as crianças quando há um modelo a ser copiado, como aconteceu nos casos presenciados, entrando na lógica de copiar o que foi feito pelo professor. Mas, nestes casos, seria necessário investigar melhor os sentidos que esses desenhos de corpos, ensinados na escola, adquirem entre os Xikrin⁹⁵.

No que concerne às produções de desenhos das crianças na escola, ainda há outro ponto para ressaltar, que remete ao destino dado a esse material. Este dependia do tipo de atividade. Se era apenas de pintura os professores não se preocupavam muito em orientar como deveriam guardá-los, mas se envolvia o treino de repetição de palavras, por exemplo, ou o aprendizado de palavras Xikrin, as crianças deveriam colar nos cadernos para estudarem depois. No primeiro caso, alguns poderiam preencher as paredes das salas, quando escolhidos pelos professores como os mais bonitos, fato que não parecia incomodar as crianças e nem gerar comentários diferentes por um desenho ter sido selecionado ou não. Mas a maioria acabava no chão da aldeia, nos arredores da escola. Poderiam ser jogados pela janela durante as aulas, quando as crianças consideravam que o trabalho não estava bom e precisavam fazer outro, ou na saída da escola, antes de irem para suas casas.

Não posso afirmar que todos os desenhos ganham este destino, talvez alguns sejam guardados pelas crianças. Mas a se considerar a quantidade de folhas de papel que se acumulava em volta escola ao fim dessas atividades é necessário constatar que grande parte estava lá.

Portanto, existia uma clara preferência das crianças por essas atividades, embora a maneira de lidar com a própria produção não seja a esperada pelos professores. O gosto por

⁹⁴ Cohn (2008) menciona na atividade em que os estudantes tiveram que desenhar *coisas tradicionais*, de sua *própria cultura*, a pedido dos professores, aqueles se viram num dilema: como imaginar sua cultura a partir dos *olhos dos professores*. Isso reforça o argumento de que na escola outros significados, construídos na interação professor-estudante, emergem.

⁹⁵ Retomo a discussão adiante.

mostrar e comentar os desenhos durante a sua execução não transpassava o espaço da escola, pois as crianças não levam os desenhos para mostrar para seus pais, irmãos ou qualquer outra pessoa. Eles eram discutidos ali, eram usados naqueles momentos de interação e não precisavam ganhar outros momentos. Não era necessário, ademais, mantê-los como algo a ser mostrado como prova de aquisição de uma determinada habilidade, como é comumente feito por crianças nas escolas das cidades. O seu tempo era na escola, durante as aulas, fora de lá as ocupações e brincadeiras das crianças acabavam sendo tomadas por outros interesses.

Desenhos elaborados pelos estudantes durante a aula em que eu substituí o professor.

Figura 12 – desenho de Bepnhôti, estudante do 3º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 13 – desenho de Moykô, estudante do 3º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 14 – desenho de Nokaró, estudante do 2º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 15 – desenho de Kokonó, estudante do 3º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 16 – desenho de Irekrin, estudante do 1º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 17 – desenho de Maykô, estudante do 3º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

4.2 Colorindo o papel

Baseando-se em uma breve pesquisa que realizou entre os Xikrin do Bacajá nos anos 1990, Vidal (2001) descreve em artigo o que nomeia de mapeamento socioambiental das cores. Na ocasião, faz esta proposta de classificação através de uma caixa de 36 lápis de cores que usa em conversas com três informantes, e intenta demonstrar, a partir desse trabalho e dos estudos anteriores com os Xikrin do Cateté, que estes indígenas utilizam os mesmos princípios para explicar e organizar o mundo. Destaca neste sentido que, por um lado, os Xikrin valorizam os princípios de oposições e hierarquizações internas e, por outro, reduzem a importância das trocas com o exterior⁹⁶. Portanto, para Vidal (2001), o resultado deste trabalho é mais um indicativo do *sistema de classificação* Xikrin.

A antropóloga indica que na conversa com um dos interlocutores a classificação das cores é feita articulada a outras ordenações que os Xikrin fazem da fauna, flora, da geografia e das divisões sociais. A investigação sobre os significados das cores ajuda a entender explicações que são elaboradas sobre diferentes espaços e situações da vida de uma comunidade.

Seguindo os argumentos de Vidal (2001), que demonstra a importância de conhecer as teorias e categorias nativas para conseguir oferecer uma educação de qualidade para os povos indígenas e, inspirada em seu trabalho sobre as classificações que os Xikrin fazem das cores, pretendo relatar brevemente o que presenciei durante as aulas sobre os usos que as crianças faziam das cores que se materializavam neste espaço, principalmente, nos lápis de cores. Entretanto, não desenvolvi uma abordagem semelhante a da antropóloga, que elaborou argumentos que exploravam as categorias Xikrin, procurando esclarecer os nomes usados para as cores na língua indígena⁹⁷ e os significados atribuídos a elas ou ao conjunto delas, dentro de sua lógica de pensamento.

A partir das inúmeras atividades de desenho e pintura que as crianças realizavam na escola quase que diariamente, pude observar certas recorrências nos usos que faziam das diferentes cores que tinham à disposição - que era bem menor se comparada com as levadas por Vidal (2001), pois cada caixa continha apenas 12 lápis -, e, assim, pude perceber algumas

⁹⁶ Estudos mais recentes como os de Gordon (2006) e Cohn (2005a) questionam o argumento de Vidal sobre a reduzida importância que as relações de trocas com outros grupos, indígenas e não-indígenas, têm para os Xikrin.

⁹⁷ Isso chegou a acontecer quando estava tentando aprender a língua Xikrin com um dos homens da aldeia que se dispôs a me ensinar, e num dos dias começamos a falar de cores. Eu falava o nome das cores em português e ele traduzia para o Xikrin. O resultado foi muito semelhante ao que Vidal (2001) descreve em seu artigo, que será mencionado adiante.

preferências e desaprovações, as combinações que apareciam no papel e a maneira como elas gostavam de manipular e criar a partir desse material.

A dinâmica das crianças menores nas atividades de pintura ocorria da seguinte maneira: no instante em que fosse autorizado o seu início, saíam rápido até a caixa que continha os lápis de cor que normalmente era colocada na mesa do professor, para pegar o maior número possível. Isso fazia com que algumas crianças ficassem com lápis de cor repetido nas mãos, enquanto os últimos a chegar ficavam sem muitas opções. Para tentar resolver o problema, o professor costumava tomar duas medidas: ou dizia que elas só poderiam escolher três cores e só depois que usassem pegariam outras, ou ele mesmo se encarregava de entregar os lápis para os estudantes.

Esta prática deve ser recorrente entre os professores que trabalham nas escolas Xikrin, porque as crianças mais velhas demonstraram já conhecer essa regra, e, sem orientações da professora, pegavam só os materiais que iam usar primeiro e, quando acabavam, trocavam.

O meu interesse pelas cores foi despertado durante uma atividade em que os estudantes do 5º ano estavam fazendo cartazes em grupo sobre as diferentes espécies de plantas e, para isso, copiavam desenhos de livros didáticos. No momento de decorar os cartazes com as cores, as crianças escolheram os lápis na caixa em que eram guardados e, após todos terem feito isso, aconteceu de um grupo ficar esperando o outro, pois queria usar a mesma cor que não tinha em quantidade suficiente para todos. Quando olhei para a caixa, entretanto, vi que os lápis das cores marrom, ocre e rosa claro estavam lá, não tinham sido escolhidos por nenhum estudante. Fiz um comentário surpreso com a professora que me respondeu dizendo que isso sempre acontecia nas turmas Xikrin⁹⁸, porque eles não gostam dessas cores.

Numa outra aula, com a turma do 3º ano, em que estava sendo trabalhadas noções de saúde bucal, o professor elaborou uma seqüência de desenhos que mostrava como é uma escovação correta, indicando os diferentes movimentos da escova na boca. Ao fim da explicação, os estudantes deveriam pintar a folha com o desenho que lhes foi entregue e, para isso, o professor distribuiu três lápis de cor para cada estudante, sendo que todos receberam a cor rosa claro. Ao olhar para as cores disponibilizadas pelo professor, a reação das crianças foi imediata: levantaram e foram atrás dele para saber o que deveriam fazer com o rosa claro. O professor indicou, assim, que a gengiva da boca era daquela cor e mostrou no papel onde deveriam aplicá-la.

⁹⁸ Lembrando que a professora trabalhava em escolas Xikrin há mais de três anos.

Esta era uma postura que o professor tomava para si nestes momentos das aulas, pois entendia que era sua função ensinar as cores corretas que cada figura deveria ter, para seguir a ordem das coisas da maneira como elas são e existem no mundo, dentro da sua concepção, é claro. Em outros dias, pude presenciar outras indicações semelhantes a esta, como: o céu deve ser pintado de azul claro, o mato com o verde e o tronco da árvore de marrom.

Sobre essas cores especificamente, Vidal (2001) não comenta em seu artigo o significado dado por seus informantes, mas destaca a preferência do Xikrin pelas cores azul-escuro, vermelha e preta, que são expressas na forma de pedido de miçangas. As cores amarelo, verde e branca não são apreciadas, embora ela pontue que com o aumento do contato dos Xikrin do Cateté com a sociedade envolvente isso estava mudando.

Estudos anteriores demonstram que as cores que os Kayapó mais valorizam são o vermelho e o preto⁹⁹, usadas na pintura corporal com o jenipapo e urucum, atividade central na vida Xikrin. Vidal (2001) esclarece, porém, que não existe uma palavra correspondente para *cor* na língua Xikrin, sendo que utilizam apenas três palavras que correspondem a uma cor específica e outras duas que são mais abrangentes. Preto é *tuk*, branco é *aka*, e vermelho, *kamrik*. As outras são *ngrãngrã*, que inclui o verde, azul claro e amarelo, e *rörörö* que abrange os tons rosa e marrom (2001, p.214).

Em trabalho no Mrotidjãm, pude verificar que a situação descrita por Vidal adquiriu novas dimensões e intensificaram o movimento que começava a se formar. Atualmente os pedidos de miçangas são pelas cores amarelo, laranja, azul-claro, verde, branco, sendo que o preto ainda permanece entre as mais requisitadas, mas o vermelho e o azul-escuro, tendo que dividir espaço com as novas cores, foram sendo deixadas de lado nos pedidos¹⁰⁰. Isso não tira o apreço que continuam a manifestar por aquelas, especialmente pelo vermelho, fato que foi possível verificar na escola.

No primeiro dia de aula, para citar um exemplo, quando a professora foi distribuir os materiais para a turma do 5º ano, ela entregou uma caneta azul para todos os estudantes como parte do conjunto a que tinham direito. A escola havia recebido também grande quantidade de canetas vermelhas, que eu imagino que tenham sido compradas para serem usadas pelos estudantes junto com a caneta azul, uma vez que é assim que acontece na maioria das escolas, quando as crianças aprendem o que elas devem escrever com cada uma em diferentes situações. Estas cores carregam significados muito específicos e saber onde e quando é

⁹⁹ Como demonstraram Vidal (2001) e Turner (1995).

¹⁰⁰ Algumas mulheres mais velhas da aldeia me pediram para levar miçangas vermelhas, pois queriam fazer adornos para seus netos.

possível usá-las faz parte de um conhecimento que os estudantes devem adquirir. Porém, na aldeia, a professora não distribuiu esta última, mas, antes de terminar a aula, resolveu perguntar se alguém preferia a vermelha no lugar da azul. No final todas as crianças dessa sala estavam com suas canetas vermelhas nas mãos e seus cadernos foram sendo preenchidos ao longo das atividades com textos e exercícios de matemática, grafados com essa cor.

Durante as etapas escolares as crianças vão aprendendo, além da maneira de desenhar do não-indígena, o jeito de pintar e escolher as cores, demonstrando que aprenderam a nova técnica. Isso vai variar entre as crianças, pois umas gostam de fazer as atividades escolares mais do que outras. Mas isso fica bem evidente quando comparado os desenhos das diferentes séries. Se os estudantes das séries iniciais misturavam várias cores no mesmo desenho produzindo no final uma miscelânea colorida, os mais velhos optavam por usar apenas algumas cores, com o cuidado de não sair fora da linha do desenho, produzindo, assim, algo mais próximo dos padrões aprendidos na escola. Os lápis mais concorridos, e que sumiram mais rápido das caixas, eram os laranja, azul (claro e escuro), verde (claro e escuro), rosa escuro, vermelho e preto.

Reproduzir o estilo de desenho e pintura que o professor ensina acaba sendo uma atividade escolar reconhecida por todos e que as crianças devem aprender. As cores que se materializam nos lápis e canetas coloridas são manipuladas pelas crianças ou jovens, que saíram há pouco tempo da escola ou, na maioria dos casos, continuam estudando no curso de Magistério Indígena. Como são poucos os adultos que sabem escrever no Mrotidjãm, estes instrumentos ainda não ganharam outros espaços na aldeia.

No que diz respeito aos pedidos das miçangas, entendo que as mudanças se devem mais pelo contato que eles têm com os Xikrin do Cateté e outros grupos Kayapó do que por uma influência dos materiais coloridos da escola. Nos encontros com outros indígenas, costumam trazer pulseiras e colares de miçangas que acabam virando referências para os próximos pedidos. Isso acontece não só com o gosto por novas cores, mas também pelo tamanho das miçangas que estão ficando cada vez menores devido aos ornamentos que começaram a conhecer de outros grupos Kayapó. Para entender esse colorido que começa a fazer parte dos adornos que embelezam os corpos Xikrin em situações de festas, rituais e reuniões de negociações políticas, é necessário olhar com mais cuidado para as relações que estabelecem com os Kayapó, procurando desvelar possibilidades de interações entre eles.

4.3 A pintura corporal feita pelas crianças

Dentro deste contexto de discussão sobre as aulas de desenho e pintura na escola do Mrotidjãm, uma atividade merece destaque, uma vez que se refere à produção de desenhos específicos sobre as pinturas corporais Xikrin, feitos pelas turmas do 1º, 2º e 3º ano.

Passar os grafismos da pintura corporal para o papel foi exercício feito em outra situação, a pedido de Vidal (1992), como já citado. Porém, o cenário observado se mostra de maneira muito diferente do realizado e apresentado pela antropóloga. Procurarei explorar algumas comparações entre a atividade observada em campo e a análise da antropóloga com o intuito de elucidar e tentar desdobrar outras indagações sobre a produção de desenhos no papel que surgiram durante o trabalho.

Vidal (1992) solicita às mulheres do Cateté que reproduzam os grafismos em folhas de papel usando jenipapo e os pequenos estiletos. Estes produzem um traçado mais fino e servem para realizar as pinturas faciais, para embelezar os corpos das crianças e são usados, em determinadas situações, nos próprios adultos (1992, p.146).

Com este trabalho ela consegue reunir grande variedade de motivos diferentes de pintura e, assim, fazer análises sobre os significados da técnica para esses indígenas. Ressalta que esta prática, junto com a ornamentação corporal, sintetiza os valores mais caros à cultura Kayapó

A pintura corporal, atividade que os Kayapó desenvolveram ao extremo, tanto em nível do ritual quanto do cotidiano, possui as características de um sistema de comunicação visual rigidamente estruturado, capaz de simbolizar eventos, processos, categorias e status e dotado de estreita relação com outros meios de comunicação, verbais e não-verbais. (VIDAL, 1992, p.144)

Portanto, o estudo dos grafismos indígenas requer o conhecimento da lógica que organiza esse sistema que aparece no dia a dia da aldeia, indicando posições e estados do indivíduo em relação ao grupo, ou de um coletivo de pessoas em relação a outros. Entre as diversas classificações de pinturas vou destacar as que são destinadas para as crianças e para os adultos, atuando, assim, no sentido de definir categorias de idade, sobrepondo-se as características biológicas.¹⁰¹

As pinturas das crianças são realizadas com maior liberdade pelas mães que aplicam as técnicas em seus filhos e escolhem o tema individualmente, tendo o importante papel de cuidar para que as crianças sejam reconhecidas na sua condição de pessoa Xikrin, uma vez

¹⁰¹ Cohn (2000 e 2011) aborda essa questão de maneira detalhada em seus textos.

que isso é mostrado através da pintura do corpo com jenipapo. Uma mulher só pode começar a exercer a função de pintora após o nascimento do primeiro filho e, para se tornarem pintoras habilidosas, qualidade apreciada e valorizada entre elas, é necessário que pratiquem a técnica, o que permite, ademais, que elas participem dos momentos de pintura coletiva.

As pinturas dos adultos seguem padrões mais rígidos e, por isso, possibilitam, por meio da leitura desses desenhos, a revelação de determinadas situações sociais como casamento, fim de luto ou o nascimento de um filho, por exemplo. A ausência de pintura, por sua vez, denota uma posição de resguardo ou doença, em que a pessoa deve evitar a participação das atividades e dos espaços coletivos.

Os motivos decorativos remetem à flora e à fauna, ou objetos de uso cotidiano, indicando mediação entre diferentes domínios (1992, p.146). A pesquisa detalhada de Vidal (1992) disponibiliza uma série de desenhos e fotos que ilustram as diversas possibilidades de motivos decorativos, inclusive indicando as variações presentes entre as produções Kayapó. Eles podem sofrer variações estilísticas ao longo do tempo, sem perder o significado que adquirem dentro de um sistema visual estruturado (1992, p.158).

Quando a demanda por reproduzir as pinturas corporais foi colocada como atividade escolar, a sua execução foi feita por crianças, meninos e meninas, que tiveram que desenhar, dentro de um espaço delimitado e orientado pelo professor, os grafismos corporais que conheciam. Além disso, houve o pedido de identificação sobre a qual situação social a pintura estava relacionada.

Antes de detalhar o modo como ocorreram as duas aulas observadas, uma em cada turma, comentarei, sucintamente, sobre um contexto mais geral que envolvia a elaboração desse tipo de exercício, a partir do que pude conhecer durante as minhas idas à Altamira, em conversas com funcionários da SEMED, e na sala de aula na aldeia Mrotidjãm.

Entendi essa atividade como sendo uma vontade do professor de produzir uma educação que se aproximasse mais da realidade das crianças Xikrin. Esta era uma questão que aparecia nos discursos dos professores que trabalham nas áreas indígenas da região de Altamira, evidenciando-se como uma preocupação constante. Porém, as possibilidades de execução de práticas e metodologias diferentes não chegavam a ser discutidas, cabendo a cada professor resolver e pensar na maneira de incluir isto em seu trabalho. Assim, esta atividade pode ser interpretada como uma tentativa de levar a *cultura Xikrin* para a sala de aula, com o intuito de fazer da escola um lugar em que o conhecimento indígena esteja presente, ajudando na sua preservação e continuidade.

A postura assumida pelo professor é de que os Xikrin estão perdendo a cultura e a escola deve atuar no sentido de transmiti-la para as crianças a fim de que ela não se acabe. Esse foi o discurso empregado nas aulas e a vontade manifestada pelos professores, que trabalhavam não só nesta aldeia, em diversos momentos. Era preciso ter referências nas paredes das salas sobre a *cultura local* e estimular o interesse dos menores por esses conhecimentos e não apenas transmitir saberes que vem *de fora*¹⁰².

A maneira encontrada para isso foi justamente a de pedir para as crianças fazerem diferentes pinturas corporais no papel. Para ajudá-lo nesta tarefa o professor tentou convencer alguns adultos da aldeia, sem fazer distinção de gênero, para ir conversar com as crianças durante a aula, sobre os diferentes tipos de pintura. Minutos antes do início das aulas matinais ele saiu pela aldeia em busca de um auxiliar para tal empreitada. Depois de receber várias respostas negativas, um jovem homem acatou a proposta e foi conversar com a turma do 1º e 2º ano.

Diante do estranhamento que causa, ou deveria causar, a presença de um homem para conversar sobre pintura corporal com o objetivo de ensinar às crianças algo sobre elas, começo por descrever a maneira como a aula transcorreu e procuro, desta forma, entender a sua função neste cenário.

O jovem se posicionou na frente da sala ao lado do professor que ia dizendo o que aquele deveria falar para as crianças, elaborando as perguntas que verificavam o quanto elas conheciam sobre a variedade de pinturas corporais. O professor também aproveitava para tirar algumas dúvidas que ele tinha sobre os diferentes nomes dessas pinturas e como elas se associam às diversas situações da vida. As crianças, por sua vez, mantinham a mesma postura das demais aulas, ficavam conversando, mexendo nos materiais escolares ou fazendo qualquer outra coisa que não fosse responder as perguntas do jovem que ali estava.

Diante disto é possível entender que este jovem Xikrin, que aceitou o convite do professor para participar da aula, acabou atuando da mesma maneira que os demais jovens participam da escola, assumindo o papel de tradutor. Ele não explicou sobre a prática de pintura corporal, mas auxiliou o professor dentro de uma posição que sabia que poderia ocupar naquele lugar: falar em Xikrin o que as crianças não estavam entendendo em

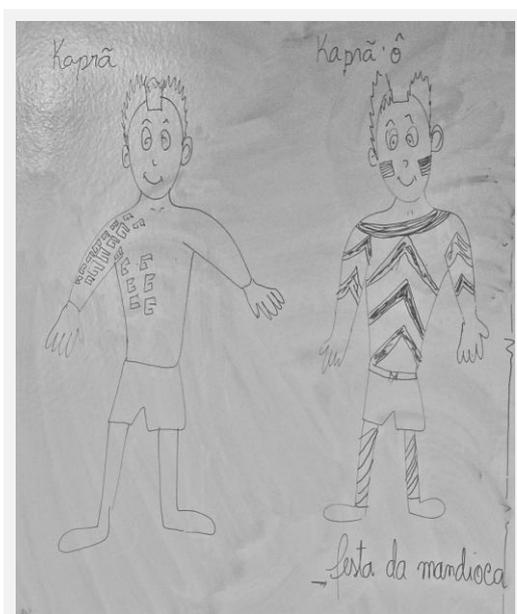
¹⁰² Os professores reclamavam que os Xikrin não colaboravam no sentido de propiciar um ambiente mais adequado para a realidade da escola na aldeia, pois, cabia a eles auxiliar os professores a tornar a sala de aula um *espaço Xikrin* e não apenas do *branco*. Para tanto deveriam produzir bordunas, arcos, flechas e outros artigos indígenas para compor o cenário junto com as cadeiras, a lousa, a mesa, os números e as letras, que já estavam presentes. Em passagem pela aldeia Pykaiakã, no início de 2012, verifiquei que havia alguns destes objetos em formato miniatura, que dividiam o espaço nos barbantes espalhados pela sala com as atividades escolares feitas pelas crianças.

português. Esta é a postura de alguns jovens em relação à escola, que foi registrada por Cohn (2005b) e que persiste até hoje, como comentei em seção anterior. Esta explicação também ajuda a entender porque nenhum adulto concordou em participar da atividade, uma vez que o papel de tradutor na sala de aula não deve ser feito por eles.

Após essa conversa o professor pediu para o jovem desenhar exemplos de pinturas corporais para esclarecer melhor as crianças o que estava sendo falado. Para tanto, o professor fez o contorno de dois corpos humanos na lousa e pediu para o jovem ajudante fazer duas diferentes pinturas. As opções foram pelas pinturas que ele identificou como *kaprã* (jabuti) e *kaprã-ôk* (jabuti grande).

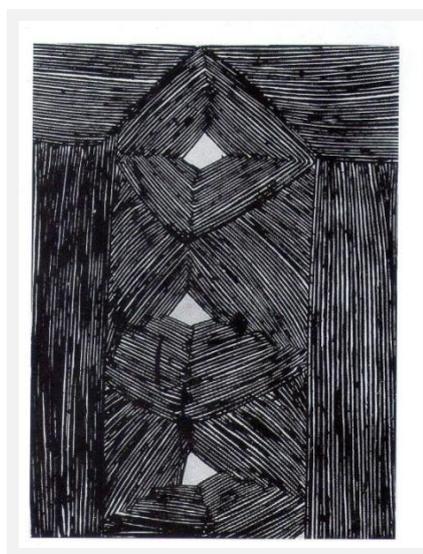
Com base na pesquisa de Vidal (1992) foi possível encontrar a produção de um grafismo feito no papel por uma mulher na aldeia do Bacajá, nomeada com um desses motivos, o *kaprã-ôk*. Em uma comparação, pode-se deduzir que eles guardam poucas semelhanças em seus traços e formas, além de evidenciar a diferença entre o cuidado que os autores tiveram na elaboração das duas atividades. Este fato não causa estranhamento, afinal, um jovem homem não faz pintura corporal, nem ensina crianças ou qualquer outra pessoa, sobre uma atividade das mulheres.

Figura 18 - desenhos do jovem Xikrin na lousa.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 19 - desenho de *Bekoy-bó*, de 19 anos, da aldeia Xikrin do Bacajá. Este desenho é *kaprã-ôk*, pintura do jabuti grande.



Fonte: imagem e referência retirados de Vidal (1992, p.182)

Depois das falas e dos desenhos ilustrativos, as crianças tiveram que se dividir em grupos de dois ou três para colocar em prática o aprendizado. Assim, usaram um pedaço de giz de lousa para marcar o chão com o contorno de um corpo – usando como molde uma das crianças do grupo – para, em seguida, preencher com um motivo de pintura corporal escolhido livremente, como o jovem ajudante havia acabado de fazer. Contudo, acostumados a copiar desenhos da lousa, os estudantes assim procederam e reproduziram o exemplo fornecido até o término da aula.

A aula do 3º ano transcorreu de forma diferente. Não houve conversa com ninguém da comunidade e foi entregue para cada estudante uma folha, que já vinha com o desenho do contorno de dois corpos, nos quais as crianças deveriam colocar os motivos das pinturas corporais. Um deveria representar a pintura dos homens e outro das mulheres. Essa atividade aconteceu em dois dias, porque na primeira tentativa do professor todas as crianças fizeram o mesmo tema de pintura, na leitura do professor, fato que não presenciei, mas que foi anunciado no dia seguinte, quando o exercício se repetiu, e eu estava na aula.

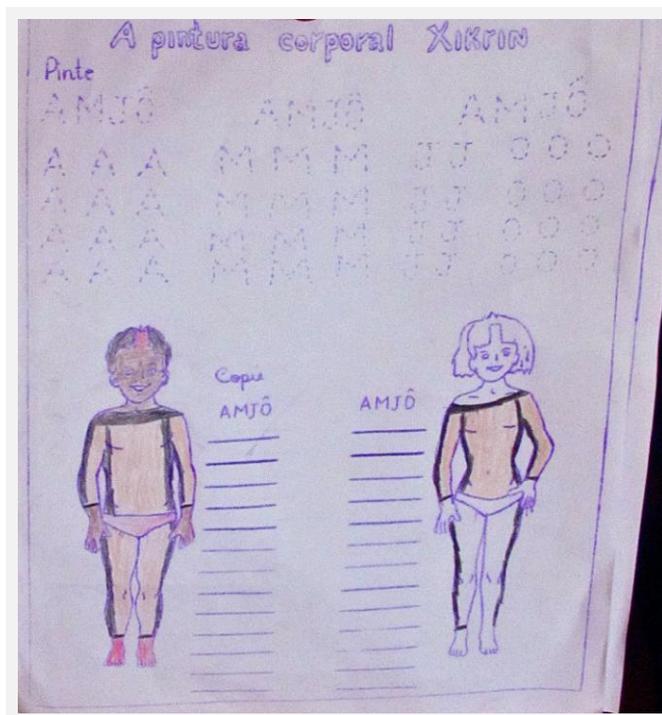
Para esta atividade as crianças só puderam usar os lápis das cores preto e vermelho, e os poucos desenhos que aparecem com outras cores foram usados para pintar o corpo, onde não estava ocupado pelo grafismo, e um *shorts*, que os modelos criados pelo professor estavam vestindo. Os desenhos, em sua maioria, corresponderam ao padrão Xikrin de usos do vermelho e preto no corpo. Assim, uma parte das pernas e os pés, assim como uma parte dos braços e as mãos, além dos traços nos rostos, foram feitos com o vermelho, remetendo ao urucum. A parte dos grafismos, em grande parte, respeitou os limites que aparecem nas pinturas corporais dos adultos, foram feitos de preto, cor que adquire o jenipapo ao ser misturado com o carvão.

Esses trabalhos ficaram expostos na parede da sala e, assim, consegui fotografá-los e guardar um registro do que haviam produzido.¹⁰³ A minha intenção era conversar com as mulheres para saber o que elas comentariam sobre as pinturas. Entretanto isto não foi possível durante o primeiro período em campo. Com o meu retorno para Altamira em 2012, para acompanhar alguns dias do magistério indígena, propus a uma jovem da aldeia Potikrô que participava do curso, que me auxiliasse na identificação das pinturas corporais, revelando o nome de cada uma. Dessa maneira pude constatar a repetição de um dos temas que foi

¹⁰³ De 18 desenhos realizados pelos estudantes 4 foram feitos por meninas e 14 por meninos.

identificado como sendo *ibê*¹⁰⁴. Estes devem ter sido feitos no primeiro dia da atividade, a saber a informação dada pelo professor.

Figura 20 - desenho de Moykô, estudante do 3º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 21 - desenho de Bepkinot, estudante do 3º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

¹⁰⁴ Segundo Cohn (2000, p. 144), os Xikrin no Bacajá explicam a palavra *ibê* como sendo a forma de aplicação da pintura no corpo, com os dedos. Relacionado com os motivos de pintura de peixe. É o primeiro motivo utilizado pelos bebês (COHN, 2000, p.160).

Figura 22 - desenho de Krwynhre, estudante do 3º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 23 – desenho de Moykô, estudante do 3º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 24 - desenho de Kôkônó, estudante do 3º ano.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Havia requisitado à mulher para olhar os desenhos e reconhecer as pinturas corporais, porém, na ocasião, o seu marido estava junto e acabou assumindo esta função por iniciativa própria. Foram poucas as fotos em que eles trocaram comentários para confirmar o nome de alguma pintura, a respostas do jovem parecia ser aprovada pela esposa, e quando ele não conseguia identificar o que as crianças haviam desenhado, fato que ocorreu com algumas imagens, ela também dizia não saber.

Quando o professor apresentou o exercício para as crianças seu objetivo era resgatar e valorizar a *cultura* Xikrin e, ao mesmo tempo, produzir uma série de materiais que entrariam dentro de uma proposta de *interculturalidade*. Não pretendo discutir os êxitos ou apontar os fracassos da iniciativa, pois, dentro do contexto geral das escolas em Altamira, essa atitude demonstra um esforço de produzir uma atividade, que valorizasse, de certa forma, os Xikrin.

O que me parece pertinente debater é a maneira como as crianças expressam um conhecimento que adquirem no cotidiano da aldeia, acompanhando os momentos em que as mulheres estão fazendo as pinturas corporais, sejam em suas casas, individualmente, ou coletivamente. Este conhecimento não é cobrado pelos adultos Xikrin, mas quando a escola exige que ele seja explicitado, as crianças demonstram saber sobre o assunto. A conversa que

tive com os jovens Xikrin demonstrou que elas conseguiram transmitir a mensagem produzida pelos grafismos, fazendo uso de uma das funções principais da pintura corporal que é a comunicação.

Com isto não quero dizer que as crianças reproduziram os traços das pinturas corporais com a precisão alcançada pelas mulheres no trabalho de Vidal (1992), fato que não deveria ser esperado, inclusive. E nem que os significados das produções sejam os mesmos. Algo mais criativo está em evidência. Ao manipular instrumentos escolares, respeitando os padrões reproduzidos neste espaço, os estudantes passaram a pintura corporal não somente para um novo suporte, mas a fizeram dentro da perspectiva dos professores. Respeitaram o modelo de corpo ensinado por eles e aplicaram o que sabem sobre esta prática, ajustando-a aos saberes da escola.

Brincar de fazer pinturas corporais em diferentes suportes é uma atividade das meninas que, desde cedo, sabem que serão responsáveis por essa tarefa no futuro. Cohn (2000, p.159-163) relata que as meninas buscam situações em que possam praticar a técnica da pintura corporal, seja em bonecas compradas na cidade, nas modeladas com argila na aldeia, ou nos próprios corpos. De acordo com o que foi observado por Cohn (2000), que nos fornece os exemplos dessas brincadeiras, as meninas procedem de duas formas: desenhando um quadrado na coxa e ocupando o seu espaço com motivos geométricos, usando jenipapo, ou promovendo sessão coletiva de pintura em que todo o corpo pode ser ocupado. Porém, neste caso, o material usado é apenas o carvão que não permanece no corpo após lavá-lo. O cuidado por não deixar uma criança manipular o jenipapo merece atenção constante dos adultos, pois

Brincar com jenipapo não é adequado para as crianças não apenas porque poderia causar-lhes mal, mas principalmente porque ele marca a pele. Portanto, quando elas se pintam umas às outras, marcam-se com motivos que não respondem às exigências daquele código estruturado que corresponde à pintura corporal, ou usam motivos inadequados, ou mesmo realizam-no de modo inadequado. (COHN, 2000, p.162-163)

As meninas inventam em suas brincadeiras pela aldeia maneiras de praticar, aprender e preparar-se para o futuro ofício. A atividade promovida na escola não deve ser entendida, entretanto, como um desses momentos de aprendizado da pintura corporal, inclusive porque, lá, os meninos também realizaram o exercício.

Como entender a participação dos meninos nesta situação? Cohn (2005c) mais uma vez esclarece que as competências que envolvem a pintura corporal são parte de uma construção de gênero e os meninos não experimentam esta prática em nenhum suporte.

Porém, o que observei é que esta situação muda quando uma prática que é recorrente em diferentes espaços da aldeia *vira* tarefa escolar.

Procuo entender essa situação dentro da postura assumida pelas crianças e pelos demais Xikrin em relação à escola. Os estudantes devem seguir o que é pedido pelos professores, pois eles sabem a maneira de ser do branco e são eles que trazem seus conhecimentos para a aldeia. Não há dúvidas ou questionamentos sobre o que é transmitido neste espaço, logo, se pedem que todos façam pinturas corporais no papel, é assim que devem proceder, sejam meninos ou meninas.

Os meninos não recorrem às pinturas corporais em seus desenhos, como bem ilustrou Vidal (1992), Cohn (2000 e 2005c) e os materiais recolhidos por mim. Contudo, quando o pedido vem do professor, no período da aula, a situação muda. Da mesma maneira que as crianças copiam as vogais, as palavras e os desenhos, ficam sentadas, cuidam dos materiais, cantam músicas, e se esforçam para se ajustar às regras dos professores, elas executam um exercício de reproduzir a pintura corporal Xikrin no papel.

O que importa nesta atividade não é o significado que a prática tem na cosmologia Xikrin, nem quem são os responsáveis por ela, porque na escola o que se busca viver é a experiência do branco, a forma do branco de expressar e comunicar. O desenho no papel, neste sentido, é uma das habilidades que deve ser aprendida por meninos e meninas. Uma atividade Xikrin, como este exemplo demonstra, quando entra na escola adquire outros significados, que são pautados pelas regras escolares do mundo dos brancos, passando a ser compartilhados por estudantes e professores¹⁰⁵.

Para somar nesta discussão, retomo aqui uma informação apresentada na primeira parte deste texto a fim de lembrar que durante alguns anos, quando Cohn (2000) realizou a pesquisa com os Xikrin, as turmas eram divididas por gênero, a pedido dos próprios indígenas. O professor dava aulas aos meninos e aos rapazes, e a professora às crianças menores¹⁰⁶ e às meninas (2000, p.117-118). Isso reproduzia, de certa maneira, a separação das tarefas em gênero, tão bem demarcadas pelos Xikrin. Demonstra, talvez, uma vontade de continuar mantendo esta divisão no espaço da escola.

Com a minha pesquisa em 2011, constatei que esse arranjo se modificou e, agora, as salas são compostas tanto por meninos quanto por meninas. Não investiguei esta mudança de

¹⁰⁵ Por isso, sugiro que no caso Xikrin os grafismos corporais não são comparáveis à escrita (cópia) e ao desenho no papel ensinados e produzidos na escola.

¹⁰⁶ Cohn (2000, p.117) explica que havia uma turma formada por crianças pequenas (menores de 8 anos), de ambos os sexos, que realizam atividades de coordenação motora, como costumeiramente acontece nas nossas pré-escolas. É interessante notar que os desenhos são as primeiras atividades desenvolvidas neste espaço, antes do aprendizado das letras e números.

postura nas conversas com os adultos, porém, sugiro que ela decorre do maior conhecimento que passaram a ter sobre as escolas na cidade, já que as viagens, desde os anos 1990, só se intensificaram. Nestas escolas, não há divisão de gênero, por conseguinte, na escola da aldeia também não deve ter. Com esta postura os Xikrin demonstram (re)conhecer que para os brancos não existe uma distinção de transmissão de conhecimentos entre homens e mulheres, e aceitam que na escola suas crianças recebam o mesmo tratamento.

Além disso, é importante pontuar que a escola é um espaço ocupado preferencialmente pelos meninos, que passam mais tempo repetindo a mesma série para não parar os estudos e que retornam, em alguns casos, para auxiliar os professores com as traduções. São eles, em maior parte, que estão freqüentando o curso do Magistério Indígena, ou seja, que estão dando continuidade aos conhecimentos escolares, e que começam a assumir os postos de professores nas escolas das aldeias. Assim como em outras situações de contato com o branco, é a figura masculina que se faz mais presente neste espaço e que deve lidar com a maneira de ensinar dos professores. O que pode parecer estranho aos nossos olhos, portanto, precisa ser pensado dentro das expectativas que os Xikrin elaboram em relação aos conhecimentos levados pela escola e a participação dos meninos nesta atividade insere-se neste contexto.

Esta postura, por sua vez, não interfere na forma como continuam reproduzindo os seus métodos próprios de ensino e aprendizagem, e nem no entendimento sobre o que cabe aos homens e as mulheres nas tarefas e nos espaços da aldeia.

Com a intenção de continuar problematizando o exercício proposto pelo professor, que nos ajuda a pensar sobre os significados que os Xikrin fornecem à escola, podemos, ainda, explorar o fato de que a escola não leva somente um novo suporte e diferentes materiais para serem manipulados, mas, como disse há pouco, leva outro entendimento sobre o corpo.

Recupero brevemente a discussão sobre a construção da pessoa já elaborada pela etnologia brasileira, optando por um recorte dentro do que foi escrito sobre esta temática e que se refere, especificamente, aos Mebengokré. Desta maneira, procuro situar as diferentes noções sobre o corpo que se desencontram na escola e que foram evidenciadas por esta atividade.

Os trabalhos podem ser visto em Turner (1995) para os Kayapó-Gorotire e Vidal (1992) com os Xikrin do Cateté, num primeiro momento, e recebem desdobramentos com Giannini (1991), Gordon (2006), Silva (2011), Paes (2005) ainda no Cateté; Fisher (2001) e Cohn (2000, 2005b, 2010) apresentam o debate no âmbito dos Xikrin do Bacajá; e Coelho de Souza (2001) também explora esse assunto em suas pesquisas comparativas sobre o parentesco entre os Jê, incluindo dessa maneira, os Xikrin e outros Kayapó em suas análises.

Segundo Giannini (1991, p.141), na concepção Xikrin, o corpo vai agregando gradativamente, desde a concepção, elementos e atributos que o qualificam como ‘humano’. As exigências de determinados comportamentos ao longo da vida, que se evidenciam nas categorias de idade, indicam que a construção social da pessoa não está atrelada intrinsecamente a uma noção de desenvolvimento biológico do corpo. Neste trabalho, a antropóloga esclarece que o corpo é formado por ossos, carne, órgãos, sangue e pele. Além desses elementos materiais, ela aponta a alma (*karon*) e a energia vital (*kadjuo*), que são os elementos imateriais. (1991, p.142-143)

Em seus estudos completa que

A noção de pessoa Xikrin se constitui, assim, de elementos corporais internos (sangue, ossos, órgãos, carne e água) e externos (a pele); elementos imateriais (a alma e a energia vital) e elementos sociais associados ao ciclo de vida e as etapas sucessivas expressas pelo sistema de categorias de idade e vinculados, em termos de momentos privilegiados, à nominação, à iniciação, ao casamento, à procriação, às relações de afinidade ou parentesco entre os grupos ou indivíduos e à amizade formal. (GIANNINI, 1991, p.154-155)

Uma diferença é colocada entre os estudos no Cateté e no Bacajá, uma vez que neste local não foi reconhecido a existência do *kadjuo*, de acordo com as pesquisas de Cohn (2000). Desta maneira, para os Xikrin do Bacajá está presente a noção de corpo (*ĩ*), que vai se formando gradativamente, precisando ser fortalecido após o nascimento da criança, e de *karon*, traduzido como ‘alma’ ou ‘duplo’ (Cohn, 2005b, p.495). Ademais, a formação da pessoa inclui o recebimento de nomes, que são fornecidos por parentes que si diferenciam dos que formam e cuidam dos corpos (2005b, p.496)

Fisher (2001) considera a constituição da pessoa Xikrin como sendo formada pelo corpo (*ĩ*), *karon* e *kukradjà*. Este é entendido como centrado em códigos de conduta e regras de saúde, bem como conhecimentos cerimoniais e mitológicos, que formam um conhecimento específico da cultura tradicional (2001, p.117). Em suas análises afirma que os processos de constituição biológica (*ĩ*) e social (*kukradjà*) do corpo caminham conjuntamente, demarcados pelas diferentes categorias de idade, e devem ser entendidos na sua complementaridade. Para formar corpos saudáveis e fortes é necessário seguir certas regras de comportamentos e interdições e estes procedimentos quando seguidos corretamente permitem o aprendizado do *kukradjà*.

Gordon (2011), para os Xikrin do Cateté, apresenta a seguinte síntese sobre a questão

A constituição da beleza – e o desenvolvimento afetivo-corporal de uma pessoa, do nascimento à morte – pode ser visto como um processo constituído por uma série de transformações de várias ordens (corporal, sociológica, psíquica, metafísica), mediadas, nas diversas etapas de seu ciclo de desenvolvimento, por diferentes relações sociais - que incluem relações com seus pais e genitores, com parentes paralelos, parentes cruzados, ‘nominadores’, amigos formais’, afins, além de seres da natureza e da sobrenatureza, como animais e espíritos, por meio ritual. (GORDON, 2011, p.221)

O debate sobre a construção da pessoa, portanto, estende-se por inúmeros meandros na literatura antropológica e, aqui, procuro recuperar apenas os pontos que ajudam a pensar a atividade promovida pela escola. Dessa maneira, vou focar nas análises sobre as pinturas corporais e em sua capacidade de produção de corpos e pessoas Xikrin.

Neste sentido, Vidal (1992, p.144) explica que para os Xikrin do Cateté o corpo só existe através da pintura, fazendo dela, por conseguinte, um atributo da natureza humana. Isso explica todo o cuidado das mães em pintar seus filhos assim que cai o cordão umbilical, iniciando o processo de socialização dos mesmos. A pintura corporal, para os Xikrin, é a maneira reconhecidamente estética (*mei*) e correta (*kumrem*) de se apresentar, como destaca a antropóloga (1992, p.144).

Nos termos de Turner (1995) a pintura é a ‘pele social’ e a sua leitura permite decifrar relações sociais. As diferentes pinturas fazem parte de um código que compreende cores, formas e estilos que quando analisados conjuntamente oferecem um mapeamento de estados e fases de socialização, além de expressar outros aspectos da vida social, como por exemplo, a própria organização espacial da aldeia.

Quando Gordon (2011) escreve sobre a importância da beleza para os Xikrin do Cateté afirma que *a boa aparência corporal é o índice de uma correção sociológica, ética e moral* (2011, p.219). A beleza, portanto, é resultado de uma série de técnicas e processos sociais, e a pintura corporal faz parte dos procedimentos para produzir pessoas e coisas belas. De acordo com as análises do antropólogo, o embelezamento é entendido como a finalidade última da ação Xikrin no mundo, tanto no plano individual quanto coletivo (2011, p.209).

Os grafismos que são usados para embelezar os corpos Xikrin são também aplicados em diversos objetos produzidos tanto para uso cotidiano quanto ritual. Ao empregar pinturas e adornos nos artefatos os Xikrin indicam que estes são corpos que podem, inclusive, ser diferenciados por gênero. Em entrevista Vidal (2011) afirma

...que todos esses objetos representam corpos, na verdade. O maracá, eu já estudei, é uma cabeça. O cesto nesta interpretação é um corpo também. Quando os Xikrin fazem bonecas com o cerne da bananeira, por exemplo, eles também colocam um

tembetá¹⁰⁷, e então a gente sabe se é menino ou menina. Os objetos são tratados como pessoas, como corpos, tendo inclusive a diferenciação de gêneros. Esse tratamento não é tão marcado como em outras populações indígenas, por exemplo, os norte-amazônicos, mas há, de todo modo, uma relação muito forte de analogia de corpo nos objetos. (VIDAL, 2011, p.50)

No que concerne a produção material dos Xikrin do Cateté, Silva (2011, p.179-182)¹⁰⁸ apresenta uma descrição do cesto *kà kumrenx* explicando como ele é concebido como um corpo, sendo decorado de forma a reproduzir os padrões corporais. Outros cestos também recebem semelhante tratamento e são associados aos corpos Xikrin.

As folhas de papel, objetos que não são produzidos na aldeia, que foram apresentadas pelos brancos, também assumiram o estatuto de corpos na atividade promovida por Vidal (1992), devido à maneira como foram trabalhadas pelas mulheres. As folhas quando levadas pela escola, entretanto, não conseguem um resultado similar e, pelas minhas conversas na aldeia, acredito que nem seja isto o que os Xikrin esperam desta instituição ao aceitá-la em seu meio.

Os corpos, nesta atividade, tiveram a sua forma delimitada antes da pintura corporal, invertendo a lógica usada pelas mulheres no Cateté. Contudo, é preciso lembrar que mesmos nos desenhos feitos pelas meninas na escola, recolhidos por Vidal (1992) e Cohn (2000), em que aparecem referências à pintura corporal, que não havia uma demarcação do espaço da folha, o uso do papel não foi o mesmo dado às mulheres adultas fora da sala de aula.

Uma rápida comparação é possível de ser estabelecida entre a atividade em que os estudantes do 5º ano tiveram que desenhar a maneira como estariam arrumados para a festa na aldeia, e esta que acabo de relatar. A dificuldade apresentada pelos estudantes no primeiro caso não se repetiu da mesma maneira no segundo, isto porque um perfil de corpo não havia sido explicitado num primeiro momento. Eles deveriam fazer um desenho com base nos parâmetros ensinados pela escola, a partir das expectativas dos professores, porém, sem uma orientação prévia ou um modelo a ser copiado. Nas duas situações as crianças deveriam desenhar sobre o que os professores reconheciam como elementos da *cultura Xikrin*, e estes teriam que estar de acordo com o entendimento dos professores e não dos estudantes.

Na segunda atividade, em que havia um modelo, as crianças familiarizadas com os traços dos desenhos escolares não sentem dificuldade para encaixar cada parte no seu devido lugar e colocam os grafismos nos “espaços adequados” a partir de uma orientação. Assim, passam a reproduzir conhecimentos que trazem da aldeia para um *formato escolar*. Como nas

¹⁰⁷ Tembetá (*akokakô abudjà*): adorno corporal que é colocado abaixo do lábio inferior dos meninos (SILVA, 2000, p.146)

¹⁰⁸ A descrição também aparece em Silva, 2000, p.140-147.

demais experiências são as crianças que se ajustam aos padrões fornecidos pela escola, o que restringe possibilidades de conhecimentos e suas formas de expressão. Neste caso, uma noção de corpo que se limita a definição biológica, estabelecida por uma ‘ciência ocidental’, é imposta aos estudantes.

Diante deste exercício, uma pergunta (ao menos) ainda persiste quando sabemos da interferência que os conhecimentos escolares proporcionam no dia a dia da aldeia: como os Xikrin lidam com a insistência da escola em ensinar diferentes conhecimentos que não respeitam as suas perspectivas e lógicas de pensar e estar no mundo? A sugestão para refletir sobre a questão parte das falas dos adultos Xikrin que reconhecem o desenho no papel como *coisa de crianças e de escola*. Para ser mais preciso com o que acompanhei no Mrotidjãm, como *coisa de crianças na escola*.

Os adultos não incorporaram o uso do papel, nem das canetas ou lápis coloridos no cotidiano da aldeia como fazem com outros objetos dos brancos¹⁰⁹. Neste ponto eles diferem de etnias em que os adultos mostraram interesse pelo uso desses materiais, como destacaram Gallois (1992), Barcelos Neto (2002) e Siqueira Junior (1992), citado no início desta seção.

Na escola os estudantes manipulam esses instrumentos que são usados para expressar relações que se configuram nos papéis, nas cartolinas e nas paredes da escola. Quando a solicitação por desenhos parte de outras situações, como em reuniões com a FUNAI ou equipes de estudos que passam pela aldeia, os Xikrin recorrem aos jovens, que saíram há pouco da escola, ou continuam estudando, em alguns casos. Ao crescerem, no entanto, o que se espera é que esses saberes dos brancos sejam *deixados de lado* para que outros conhecimentos, e as relações que estes engendram, comecem a ser demonstrados, conhecimentos estes que se aprende *fora* da escola.

¹⁰⁹ Gordon (2006) discute a lógica do consumo de bens materiais dos brancos entre os Xikrin do Cateté.

5 As músicas escolares: aprender, brincar e esquecer

5.1 Canções que tocam na aldeia

Muitos grupos indígenas mantêm um contato relativamente regular com a sociedade envolvente. Hoje em dia os índios conhecem e apreciam a música veiculada pelo rádio, especialmente a música sertaneja, e participam muitas vezes de bailes e forrós nas vilas próximas às suas reservas ou mesmo nas próprias aldeias, quando possuem aparelhagem de som. Entretanto, uma discussão um pouco mais elaborada sobre esta música ocidental que lhes chega através de programas de rádio muito seletivos e estereotipados não ocorre. Parece que tudo lhes chega pronto e empacotado. Isto é, se na educação formal parece importante que eles aprendam a ler, escrever e fazer contas, a ampliação do conhecimento musical nunca é abordada, quando é cada vez mais enfatizado que este conhecimento é essencial para o desenvolvimento da sensibilidade “da Humanidade ocidental”. (VIDAL, 1991, p.189)

Esta passagem de Vidal reflete algumas das inquietações que surgiram durante a pesquisa de campo. A preocupação exposta pela antropóloga sobre a falta de estudos que versam sobre as ‘músicas ocidentais’ com as quais diversos grupos indígenas começaram a ter contato nas últimas décadas, por não serem escolhidas como discussão em trabalhos, indica, talvez, uma desatenção por parte dos pesquisadores que não consideraram a importância que elas ganham no dia a dia de muitas aldeias. Como consequência, não se conhece o alcance dessas músicas nas relações com outros aspectos sociais e nem se criam propostas que poderiam dar acesso aos indígenas à multiplicidade de produções musicais que o ‘ocidente’ produz e já produziu, deixando-os *à mercê* do que faz sucesso na região em que moram. Ademais, a antropóloga enfatiza o papel da escola como local em que esse conhecimento musical poderia ser abordado, colaborando no sentido de ampliar o universo sonoro que chega à aldeia, uma vez que esta instituição deve se preocupar em ensinar certas habilidades e conhecimentos considerados importantes no mundo do branco e, neste sentido, por que não incluir uma temática tão cara aos ‘ocidentais’?¹¹⁰

¹¹⁰ Em pesquisa comparativa entre o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* a fim de analisar como os princípios de educação indígena diferenciada foram incorporados nos Referenciais, Santiago (2011) verifica que a proposta de especificidade das escolas indígenas é marcada pela ideia de autonomia que, segundo o documento, pode ser alcançada por essas populações através da instrumentalização que recebem na escola. Cada disciplina, dessa maneira, apresenta uma proposta de formação para autonomia, dividindo a atenção entre os conhecimentos do *branco* e os conhecimentos indígenas que devem ser ensinados, ressaltando que ambos são importantes. Contudo, esta postura não se reproduz nas orientações sobre as aulas de *arte* (2011, p.73). Neste quesito, o Referencial aponta para a valorização de elementos da arte indígena, como cestarias, pinturas, músicas, etc., e não aborda a produção artística do *branco* como um conteúdo para ser levado às salas nas aldeias. Este estudo aponta para questão semelhante à colocada por Vidal (1991) e que reelabore aqui: por que a *arte do branco*, suas produções musicais, artes plásticas, etc., não aparece como conteúdo para as escolas indígenas, uma vez que é parte importante da produção de seus conhecimentos?

Na escola da aldeia do Mrotidjãm a música está viva nas vozes das crianças, que incentivadas pelos professores, cantam todos os dias. Porém, não da forma como sugerido por Vidal (1991) e nem a partir da seleção de músicas obtidas nas cidades e vilas próximas. Diferentemente disso, essas músicas pertencem a uma categoria muito específica, que são destinadas ao universo infantil, e são predominantes nas escolas das cidades. De maneira similar ao que acontece com os demais estilos sonoros presentes nas aldeias, elas invadem as aulas e capturam o interesse dos estudantes sempre dispostos a aprender e cantar novas músicas.

Fora da escola as músicas reproduzidas em aparelhos eletrônicos podem ser escutadas em todos os cantos no Mrotidjãm e são apreciadas por crianças, jovens e adultos. Na minha primeira passagem pela aldeia em 2011 esta prática era mais recorrente entre as crianças e os jovens que se reuniam em alguma casa, onde havia televisão e aparelho de DVD, para assistir aos clipes de bandas tecnobrega, um estilo musical difundido em Altamira. Com a construção da hidrelétrica de Belo Monte e as políticas compensatórias estipuladas pelo governo para minimizar os impactos da obra, os indígenas da região passaram a receber indenizações¹¹¹ e ampliaram o acesso aos bens materiais dos brancos em um período curto de tempo.

Dentre as inúmeras conseqüências que isto provocou no estilo de vida na aldeia, que vão desde mudanças nos hábitos alimentares, nos meios de transporte para as cidades, até as infundáveis reuniões às quais os homens são submetidos, uma diz respeito aos meios para conseguir novas músicas. A partir dessa drástica mudança no cenário local os Xikrin passaram consumir diversos aparelhos que emitem canções pela aldeia.

As televisões e os DVDs ocupam espaços no interior de mais casas, pequenos aparelhos que tocam mp3, bem como celulares com grandes memórias para carregar músicas e fotos compõe o cenário local. Em relação a este último item é preciso destacar que na aldeia não pega sinal de celular, portanto, ele não é usado para fazer ligações quando as pessoas lá se encontram. Mesmo assim, a maioria dos homens, e diversas crianças, andam o dia todo com seus aparelhos nas mãos ou nos bolsos, quase sempre, tocando músicas¹¹².

Os ritmos escutados são os que fazem sucesso na região. Neste caso, além do tecnobrega, o sertanejo faz parte da trilha sonora apreciada na aldeia. Em algumas situações específicas, como em conversas com esta pesquisadora, eles gostam de mostrar em seus

¹¹¹ O chamado 'plano emergencial', como explicado anteriormente.

¹¹² A posse de aparelhos eletrônicos, como os celulares, não implica apenas em acesso às músicas e fotos. Os bens materiais dos brancos são incorporados por eles dentro da lógica de produção da pessoa Xikrin, como foi detalhadamente explicado por Gordon (2006). Contudo, dentro da discussão que apresento, faz-se necessário destacar que esses aparelhos atuam como propagadores de músicas pela aldeia a qualquer hora do dia.

repertórios as músicas Kayapó, cantadas em rituais de outras aldeias, e expressam comentários de que é bonito e, por isso, preciso conhecer. Um jovem cantor e compositor Kayapó também aparece na seleção de músicas preferidas pelos Xikrin, com suas letras na língua indígena que falam de amor, característico do sertanejo.

Não consegui saber ao certo como eles gravam essas músicas nos celulares e nos *pen drives*, o que sempre dizem é que uma pessoa em Altamira faz esse trabalho para eles. Isso não explica, contudo, as gravações em Kayapó¹¹³. Mesmo sem saber a origem do material sonoro, o que interessa ressaltar é o gosto que os Xikrin demonstram por ouvir músicas que vem de outros lugares e que soam, principalmente em português, como já havia notado Vidal (1991), bem como enfatizar o crescimento súbito que esta prática adquiriu no cotidiano da aldeia do Mrotidjãm nos últimos dois anos.

Ademais, o apreço pelos meios eletrônicos que reproduzem músicas também não é novidade para os estudiosos dos Kayapó¹¹⁴. Em período anterior, os gravadores e as fitas cassete eram alvo de interesse desses indígenas, espalhados em diversas terras, permitindo um intercâmbio intenso e demonstrando o aspecto dinâmico do processo musical (Vidal, 1991, p.187). Essa circulação de músicas Kayapó entre aldeias e cidades e a maneira como elas são incorporadas, não chegaram a ser abordadas minuciosamente nesses trabalhos, objetivo que a presente pesquisa também não perseguiu, uma vez que a questão central está pautada na escola.

O que percebi freqüentando este lugar é que uma parte significativa das músicas que saem da cidade para a aldeia faz este percurso com a escola e é disseminada através de suas atividades. A escola pode ser entendida, portanto, como uma fonte permanente de músicas dos *brancos* que os indígenas passam a ter acesso. Neste caso, o público de ouvintes e reprodutores é bem específico, as crianças, e o estilo musical também é particularizado, o infantil.

Imagino que isto não seja exclusividade Xikrin e que em outras aldeias ocorram semelhantes práticas escolares, entretanto, não encontrei registros que debatam o assunto, nem nos trabalhos desenvolvidos na área da etnomusicologia, que delimitam, na maioria das pesquisas, a abordagem da música presente nos rituais indígenas¹¹⁵. Dessa maneira, as músicas dos brancos escutadas em aparelhos eletrônicos, adquiridas em viagens, bem como as

¹¹³ Serviços que se voltam para atender as demandas específicas dos Xikrin em Altamira, como este por músicas gravadas em *pen drives*, pode ser visto também na confecção dos vestidos das mulheres. Só há uma lojinha na cidade onde é possível comprá-los.

¹¹⁴ Ver em Cohn (2005a, p. 106 e 109).

¹¹⁵ Como nos trabalhos de Menezes Bastos (1995, 1996, 2007), Melatti (1982), Seeger (1977, 1980, 2004).

levadas pela escola ou por outros atores que passam pelas aldeias, não são investigadas. A exceção é Seeger (2004, p. 146) que discute a presença de músicas sertaneja entre os Suyá.

Quando se trata de pensar a relação das crianças com a música alguns estudos começaram a ser elaboradas, como o de Stein (2007, p.53) com as crianças Mbyá-Guarani, no Rio Grande de Sul. A pesquisadora esclarece que as práticas expressivas e musicais entre as crianças vêm atraindo o interesse de quem se dedica aos estudos de etnomusicologia no contexto internacional. No Brasil, todavia, trabalhos que optaram por este recorte analítico são incipientes e se restringem às crianças Guarani, de acordo com o levantamento fornecido pela pesquisadora (2007, p.58). O interesse despertado pelas músicas cantadas por crianças entre os Guarani pode se entendido porque estas comunidades apresentam a peculiaridade de organizar corais infantis. Estes realizam ensaios para apresentações nas aldeias e em cidades e alguns corais conseguiram apoio para gravação de suas músicas (OLIVEIRA, 2005, p. 82-85), sendo, assim, uma atividade de destaque das crianças guarani nas aldeias e fora delas.

A ausência do debate na etnologia sobre as músicas ensinadas nas escolas pode ser relacionada com o reduzido número de investigações que versam sobre a escola indígena de maneira geral, embora, na última década, tenha começado a se consolidar um movimento para mudar o cenário, como aponta Grupioni (2008, p.21). Assim, questões pertinentes às diferentes experiências e vivências que esta instituição proporciona aos indígenas também não são exploradas em suas possibilidades.

A despeito do cenário teórico, a música na escola do Mrotidjãm apareceu como um elemento importante para refletir sobre as apropriações que os Xikrin fazem desta instituição e os significados que atribuem às suas atividades. A escolha pelas músicas não foi minha, pelo menos não num primeiro momento, pois não fazia parte do tema de investigação que considerava pertinente antes da pesquisa de campo. Esta foi uma escolha das crianças que, no decorrer das aulas, mostraram a sua importância para refletir sobre este espaço, assim como os desenhos e as pinturas apareceram como relevantes no mesmo contexto.

As considerações que se seguem pretendem evidenciar o papel preponderante da escola no sentido de fornecer constantemente novas músicas aos Xikrin e procuram problematizar a maneira como são incorporadas por eles. Desenvolverei alguns pontos que dizem respeito à maneira como as crianças participavam dos chamados dos professores para cantar as músicas no início e no final das aulas, destacando outros momentos em que elas eram acionadas espontaneamente pelas crianças fora das salas, bem como a forma como os adultos se posicionavam diante delas. A intenção é pensar a escola a partir das músicas

ensinadas pelos professores e tentar relacioná-las com as atividades das crianças em outros espaços.

Neste exercício de reflexão que proponho, algumas perguntas norteiam o percurso: como as músicas ajudam a compreender as apropriações deste espaço pelas crianças e a relação que estabelecem com os professores? Que músicas são ensinadas? Como são ensinadas? Quem canta? O que canta? Onde e quando canta? Estas questões são claramente inspiradas nos trabalhos de Seeger (1977, 1980, 2004), que muito auxiliaram nas reflexões desta parte do texto.

Nas próximas páginas não discutirei, portanto, as músicas Xikrin cantadas e dançadas em rituais¹¹⁶, nem as músicas que chegam à aldeia por meio dos aparelhos eletrônicos pessoais, embora elas apareçam nas situações em que a comparação entre as músicas que soam em diferentes espaços da aldeia ajudam a pensar a especificidade das práticas escolares. O foco são as músicas ensinadas e cantadas por professores e estudantes nas salas de aula. A proposta é através da descrição etnográfica, como tenho feito ao longo do texto, contextualizar a música no âmbito da escola e pensá-la como um elemento que ajuda a entender os significados que os Xikrin conferem à escola.

Se a elaboração de projetos para o ensino sistemático de música ‘ocidentais’, que enfatizem sua variedade de produção, está longe de se concretizar nas escolas das aldeias - ao menos na região de Altamira -, comecemos olhando para as músicas que lá são ensinadas. O que os estudantes estão cantando, quais espaços elas ocupam em relação às outras atividades escolares e de que maneira os indígenas lidam com essas músicas, podem ser questões para orientar um início de conversa sobre o assunto.

5.2 Música de escola é música de criança

As aulas iniciavam com músicas escolhidas pelos professores dentro de um repertório já conhecido pelas crianças, a fim de animá-las e prepará-las para as próximas horas de estudos. Algumas vezes eles precisavam insistir, já que a primeira tentativa não conseguia adesão de muitos, mas no final todos estavam reproduzindo as canções que eram ouvidas no interior da escola, e até mesmo fora dela. As crianças menores cantavam em voz alta e com mais força em relação às mais velhas. Nestas turmas era possível perceber diferenças em relação aos cantos das meninas e dos meninos, fato que não ocorria naquelas. As meninas

¹¹⁶ Para este debate ver Vidal (1977), Giannini (1991, 2011), Cohn (2000, 2005a), Paes (2005, 2011), Menezes Bastos (1996).

cantavam com a cabeça baixa e era difícil escutar as suas vozes que acabavam sendo sobrepostas pelas dos meninos, um pouco tímidos também, mas que persistiam por toda a letra.

Cantar no início e no final das aulas era uma prática muito usada pelos professores e aprovada pelas crianças que gostavam de aprender novas músicas. Esses momentos são reconhecidos como parte dos exercícios que os estudantes devem fazer na escola e, ademais, como algo bom para as crianças. Em uma conversa com Bêpore, jovem da aldeia Potikrô que participou de alguns módulos do magistério indígena, explicou-me que é importante começar a aula cantando para as crianças ficarem alegres, e reforçou que quando for professor irá proceder da mesma forma. Outros jovens Xikrin, que estudam para serem professores, também ressaltaram a importância de se cantar na escola e afirmaram que irão ensinar as músicas que aprenderam quando crianças nas aulas na aldeia.

O repertório cantado pelos estudantes não é algo fixo ou organizado por algum tipo de orientação pedagógica por parte de coordenadores da SEMED, mas depende do conhecimento que os professores adquirem em outras formações. O período que permaneci na escola possibilitou que acompanhasse vários momentos de aprendizagem de novas músicas, embora algumas já fossem conhecidas das crianças.¹¹⁷ Além disso, eram os professores quem escolhiam quais seriam cantadas num determinado dia e aos estudantes cabia apenas dar continuidade após o início daqueles.

As músicas são predominantemente em português e fazem parte de um universo de músicas infantis das crianças da cidade que são usadas nas pré-escolas e em suas brincadeiras de maneira geral¹¹⁸. Muitas delas foram apresentadas pelos professores de forma semelhante como fazem as escolas da cidade em tempos recentes, através de desenhos em DVDs que as crianças gostam muito de assistir, incluindo as Xikrin. Entretanto, este não foi o único e nem o mais recorrente mecanismo utilizado, mas teve uma importância para a minha percepção sobre o assunto, por isso começo por descrevê-lo, para, em seguida, comentar sobre as outras práticas usadas pelos professores com o propósito de ensinar novas músicas aos estudantes e reproduzir as já conhecidas por eles.

O interesse das crianças por estes conhecimentos apareceu de maneira mais enfática para mim durante as aulas em que os conteúdos escolares eram substituídos por *sessões de*

¹¹⁷ É preciso lembrar que o casal de professores começou a trabalhar nesta aldeia no segundo semestre de 2010 e eu estive na aldeia no 1º semestre de 2011. Provavelmente, algumas das músicas conhecidas pelas crianças foram aprendidas no período anterior a minha chegada à escola, com esses mesmos professores.

¹¹⁸ Para ilustrar com exemplos as músicas infantis cantadas pelas crianças Xikrin na escola: *caranguejo não é peixe, a barata diz que tem, borboletinha, pintinho amarelinho, o sapo não lava o pé, coelhinho (da páscoa), atirei o pau no gato.*

televisão promovidas pelos professores. As crianças demonstravam claramente a preferência por alguns desenhos em detrimento de outros, recusando uns e assistindo repetidamente outros. Isto fez com que eu começasse a questionar os motivos de tais predileções.

Uma informação importante a ser destacada é que os desenhos em DVDs eram materiais pessoais dos professores, pois não haviam sido disponibilizados pela SEMED. No curso de formação pedagógica, no início de 2011, não ouvi nenhuma orientação no sentido de que os professores deveriam trabalhar com vídeos nas aulas, embora a maioria das escolas disponha de televisores.¹¹⁹ Isso se deve, imagino, por falta de recurso para oferecer os equipamentos necessários para viabilizar tal atividade, uma vez que os televisores estão nas escolas, mas não há aparelhos de DVD e nem filmes¹²⁰ são comprados para compor o conjunto de materiais entregue aos professores. Outro problema para o uso de aparelhos eletrônicos pela escola ocorre pela pouca quantidade de combustível que é enviada para funcionar o gerador elétrico.

Portanto, fazer uso da televisão como método de ensino nas aulas pode ter sido uma exclusividade da aldeia do Mrotidjãm no período da minha pesquisa, já que demandava um esforço dos professores de levar os filmes para a aldeia, além de terem que contar com a colaboração dos indígenas que emprestavam o aparelho de DVD para a escola promover a atividade. Porém, se isto pode ser uma particularidade da aldeia em que me encontrava, é necessário lembrar que as crianças assistem aos programas de televisão nas casas, logo, esses momentos de contato com a televisão não se diferenciavam do que elas faziam em outros espaços da aldeia.

Nos dias em que essas aulas aconteciam a dinâmica da escola era reelaborada. As duas turmas do período se juntavam em uma das salas e participavam da atividade conjuntamente. Sempre apareciam crianças que não estavam no horário de aula ou que ainda não freqüentavam a escola. Estas eram avisadas do uso da televisão através do gerador da escola que fazia barulho suficiente para ser escutado por todos da aldeia, ou pelo chamado de quem

¹¹⁹ Naquele semestre fez parte do conjunto de materiais da escola uma coleção de vídeos, disponibilizados pelo MEC, produzidos pelo *Vídeo nas Aldeias*, uma ONG que atua na produção audiovisual indígena. Os filmes retratam diversos aspectos da vida das populações indígenas e são produzidos pelos próprios indígenas que recebem orientações para aprenderem a manipular os equipamentos de filmagem, podendo acompanhar as edições dos materiais gravados. Entretanto, estes não foram usados nas salas de aula com as crianças, mas exibidos no *ngà* (casa central na aldeia), em sessões noturnas, para que todos pudessem assistir. Os Xikrin não associaram esses eventos como uma atividade escolar, mesmo tendo sido organizada pelos professores. Eles relacionaram comigo, que estava morando na escola e que havia chegado à aldeia junto com esses vídeos. Por isso, dirigiam-se a mim quando queriam ver alguns dos filmes e pediam para eu levar outros quando retornasse à aldeia.

¹²⁰ Estas informações se referem às escolas na Terra Indígena Trincheira-Bacajá, pois não tenho informações sobre os materiais das demais escolas que são administradas pela SEMED de Altamira.

já sabia qual seria a programação do dia. Elas se acomodavam em cadeiras, no chão ou nas janelas, e acompanhavam com muita atenção o que passava na televisão.

Esta distribuição não era aleatória e existia certa ordenação que era arranjada pelas próprias crianças. As menores, que demonstravam um pouco de inquietude, saindo e entrando na sala durante a exibição do desenho, sentavam no chão e, dessa maneira, o trânsito não atrapalhava os demais. Os mais velhos ficavam nas cadeiras, que se juntavam de forma desordenada nestes momentos, e era comum o mesmo assento servir para mais de uma se acomodar. Os meninos mais velhos também ocupavam as cadeiras ou, às vezes, sentavam nas janelas, já que não havia lugar para todos. A sala ficava repleta de crianças que se ajeitavam da maneira que consideravam mais adequado, dentro de um espaço que se tornava reduzido diante do atrativo.

Nestas aulas os professores não reclamavam da presença de crianças que não freqüentavam a escola ou que estudavam em período diferente. Também não tentavam interferir na dinâmica criada por elas, deixando que as interações ficassem mais livres, tornando o ambiente descontraído se comparado com a rotina e disciplina escolar no dia a dia.

Esta mobilização das crianças para assistir à televisão não é algo que acontecia somente na escola, as casas em que havia os aparelhos também eram procuradas e ocupadas por elas à noite. Quando os homens resolviam passar algum filme, documentário ou gravações de rituais Kayapó no *ngà*, elas também se moviam para lá assim que o ruído da aparelhagem começava¹²¹. Contudo, o que particulariza as atividades escolares é que lá a presença era apenas das crianças, enquanto que nos outros espaços elas compartilhavam lugares com os jovens e os adultos.

Nestas sessões os estudantes mostravam uma postura que era raramente observada na sala de aula. Elas reclamavam com os professores quando estes colocavam algum DVD que não queriam ver. Como venho demonstrando ao longo do trabalho, as crianças e os adultos Xikrin não questionavam as práticas dos professores nas salas de aula, reproduzindo o que era demandado, mesmo quando o pedido discordava muito do modo de vida Xikrin. Nas *sessões de televisão* não havia um questionamento sobre o tipo de atividade, se este era adequado ou não para aprender as *coisas do branco*. Entretanto, as crianças diziam o que queriam ou não assistir, demonstrando interesses e fazendo escolhas dentro do que era oferecido pelos professores.

¹²¹ Os Xikrin gostam de assistir às gravações de rituais realizados em aldeias Kayapó. Nestes momentos é comum fazerem comentários e aproveitam para aprender novas músicas e performances. No período em que estive na aldeia estes momentos coincidiram com as semanas que antecederam a festa do dia do índio.

De forma similar ao que acontecia nos exercícios de desenhos e pinturas em que as crianças negociavam o que e onde iriam desenhar, a maneira adequada de colorir e o acesso aos materiais, estas sessões também ilustravam as demandas dos estudantes, exigindo certos ajustes por parte dos professores nestes momentos das aulas. Como mencionei há pouco, as crianças assistiam aos clipes de música fora da escola e, quando lá estavam, o interesse demonstrado era o mesmo.

Neste local, entretanto, não era esperado o tecnobrega ou o sertanejo, mas os desenhos infantis que ensinavam músicas. O interesse não era por desenhos que apresentam uma narrativa, mas aqueles em que os personagens apenas encenam as letras das músicas. Quando acabava o conteúdo do DVD elas pediam para repetir o mesmo até terminar o horário da aula. Elas não cantavam as músicas junto com os personagens do desenho, e os poucos meninos que se arriscavam, optavam pela discrição, cantando baixinho, o que, desta maneira, permitia ver que estavam aprendendo. As tentativas dos professores de colocar os desenhos que narram uma história foram reprovadas pelas crianças que, em alguns casos saíam da sala e não voltavam, demonstrando a falta de interesse, e as que permaneciam, convenciam os professores a colocar os já conhecidos com suas músicas. O que as crianças queriam com esta atividade era, portanto, aprender novas canções.

Estes desenhos, por outro lado, também eram os preferidos dos professores por apresentarem um conteúdo reconhecido como pedagógico, já que ensinam os primeiros números, os nomes dos animais, as letras, entre outros assuntos que convencionalmente são ensinados para as crianças na pré-escola. Assim, eles arrumavam explicações para justificar a atividade, ressaltando ao final das exposições o que as músicas haviam abordado, mesmo quando era difícil estabelecer relação com o que estava sendo estudado pelas crianças no momento¹²².

Essas *sessões de televisão* na escola, entretanto, não eram muito apreciadas pelos adultos, que valorizavam em suas falas o uso dos cadernos e da cópia de exercícios. Não presenciei nenhuma reclamação direcionada aos professores por tal atividade, porém, ouvi uma das lideranças da aldeia perguntar para seu filho o que o professor havia ensinado naquele dia, quando ocorrera justamente uma tarde de desenho, e todos na aldeia sabiam, se não pelos comentários das crianças, devido ao gerador que estava sendo usado, ou pelo

¹²² As músicas ensinadas por esses desenhos são, geralmente, cantadas por crianças nas cidades na fase da pré-escola, categoria que não existe nas aldeias Xikrin, porque as crianças começam a frequentar a escola a partir de 6 anos, que corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental. Estas aulas envolviam a participação de todas as turmas da escola, que vai até o 5º ano, por isso os conteúdos pedagógicos dos desenhos não correspondiam, de maneira geral, aos conteúdos que as crianças que estavam estudando.

comunicado de quem havia emprestado o aparelho de DVD. Após a resposta do filho, disse que não tinha problema assistir à televisão na escola só porque era sexta-feira, último dia de aula da semana.

Diante deste cenário é possível entender a televisão como um instrumento usado pelas crianças com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre diferentes estilos musicais, seja na escola ou nas casas. Isto não significa que elas não gostem de ver novelas, filmes ou outros programas, apenas destaco um dos usos que elas fazem dessa nova tecnologia que está cada vez mais disponível na aldeia.

Esta prática não é novidade para as crianças e nem para os adultos Xikrin que relatam ter aprendido novas músicas de outros povos indígenas, que, inclusive, incorporaram em rituais, através dos gravadores (COHN, 2005a, p.106). Portanto, os aparelhos sonoros são muito bem aceitos entre eles e o fato da televisão ser usada na escola para ensinar novas canções não aparece como novidade. A particularidade desta prática, entretanto, está no estilo de música que é transmitido nas aulas e o tratamento que lhe é conferido. O que se verá é que há diferenças entre as músicas ensinadas na escola e as músicas rituais, e isto pode ser entendido pela maneira como eles se apropriam da escola e de seus conhecimentos.

Não era apenas através desses desenhos na televisão que os estudantes aprendiam novas músicas na escola. A maior parte delas, na verdade, foi ensinada pelos professores que reproduziam as músicas infantis repetidamente e incentivava os estudantes a fazer o mesmo. Este exercício não demandava muita insistência dos professores, porque as crianças memorizavam rapidamente as letras das canções.

A professora quando queria ensinar uma letra nova aos estudantes procedia de maneira próxima ao que costumava fazer nos exercícios de cópia e leitura de textos colocados na lousa. O texto, nestes casos, eram as letras das músicas que deveriam ser copiadas pelos estudantes para, na seqüência, serem lidas e, por fim, cantadas. Já o professor, naquele semestre, empenhou-se em ensinar uma música infantil na língua Xikrin e, para tanto, pediu a dois jovens que traduzissem a letra para a língua indígena. A canção escolhida foi *bom dia*¹²³, cantada pelas crianças logo que chegavam à escola. Embora só o professor tenha ensinado essa música para suas turmas, todas as crianças aprenderam a cantar.

¹²³Música *bom dia*: Bom dia coleguinha, como vai?/A nossa amizade nunca sai/Faremos o possível/Para sermos bons amigos/Bom dia coleguinha, como vai?

Tradução Xikrin feita por Bep Tô e Piýdjô, jovens da aldeia Mrotidjãm, a pedido do professor: Akati mex inhõ bikwa, mánhna kute?/ Gwanh ba nhõ kumbĩ kêt katòro ket. /Arẽ nhũ até mã, ne kam mex inhõ bikwa./ Akati mex inhõ bikwa, mánhna kute.

A originalidade de traduzir uma música infantil do português para o Xikrin não foi do professor. Este apenas estava dando continuidade a uma prática iniciada por uma missionária, Dirce, que morou na aldeia do Bacajá e traduziu, junto com alguns jovens, a música *indiozinho*¹²⁴, também conhecida pelas crianças na aldeia do Mrotidjãm e cantada recorrentemente nas aulas. A finalidade da tradução era valorizar a língua indígena na sala de aula, já que ela não aparece nas falas dos professores em outras circunstâncias. A forma encontrada por eles de suprir uma carência de domínio da língua local, a percepção deste problema, e a falta de orientação para lidar e tentar solucionar a questão foi através da valorização da língua Xikrin nos momentos específicos das músicas. Novamente, a preocupação de introduzir a *cultura Xikrin* na escola aparece nas atividades dos professores, assim como foi discutido para os exercícios de desenhos no papel.

A passagem dessa missionária foi marcante para as escolas Xikrin por diversas razões, e pretendo apresentar algumas que me foram relatadas. Devo dizer, entretanto, que as informações que obtive sobre o trabalho desenvolvido por ela, bem com o seu tempo de permanência na aldeia ou os motivos que a levaram a se retirar da terra indígena são fragmentados e um tanto confusos para mim. Por isso, me deterei apenas nas descrições pertinentes ao debate sobre a música na escola, não pretendendo relatar de maneira detalhada e nem discutir sua atuação junto aos Xikrin, uma vez que não disponho, por ora, de dados sistematizados para apresentar.

É importante ressaltar que em todas as conversas que participei sobre a escola nas diferentes aldeias Xikrin a missionária Dirce é reconhecida como a melhor professora que já tiveram¹²⁵, e isto se deve a dois motivos principalmente: por ela falar a língua Xikrin, conseguindo, assim, explicar melhor os conteúdos para as crianças; e por ela não sair da aldeia e abandonar as aulas no meio do caminho como fazem muitos professores nas áreas indígenas dessa região¹²⁶.

Muitos jovens relatam que começaram a aprender a escrever na língua indígena com Dirce e, depois, alguns deles colaboraram na tradução da música. Este trabalho era

¹²⁴Um, dois, três indiozinhos/quatro, cinco, seis indiozinhos/sete, oito, nove indiozinhos/dez num pequeno bote/Iam navegando/pelo rio abaixo/Quando o jacaré se aproximou/E o pequeno bote dos indiozinhos/quase, quase virou/quase, quase virou/mais não virou!

Tônmêre, jovem da aldeia Bacajá, escreveu a letra em Xikrin no meu caderno de campo: 1-2-3-4 boktire/5-6-7 boktire/8-9-10 boktire/ kàngrire mã wadjà/ ne kam kàngrire ngõ y mã kume oten/ ne kam tu ari ja êrê bê kato/ ne ari umaje kanikâi/ kàngrire mã wadjà.

¹²⁵ A missionária morou no Bacajá quando os Xikrin estavam divididos em apenas duas aldeias, Bacajá e Potikrô. Por isso, grande parte dos membros das oito aldeias atuais teve contato com ela e com seu trabalho na escola e nos cultos religiosos.

¹²⁶ Essa discussão foi apresentada na parte 2 deste trabalho.

reconhecido pelos professores que atuam na Terra Indígena Trincheira-Bacajá como um dos poucos instrumentos que disponibilizavam para aproximar as aulas da vida das crianças. Por isso, era conhecida pela maior parte deles e, se não sabiam a letra, já que era em Xikrin, apenas iniciavam a cantar o primeiro trecho, convidando as crianças a prosseguir, uma vez que estas eram conhecedoras da música.

Os cantos religiosos traduzidos por missionários para as línguas indígenas também não são desconhecidos nas aldeias e, pretendo aqui contextualizar a presença de missionários protestantes entre os Xikrin do Bacajá, a partir de investigações anteriores sobre o assunto, porque as suas músicas também são cantadas nas salas de aula no Mrotidjã.

Neste sentido é o artigo de Cohn (2001, p.11) que explica que o culto protestante foi levado para o Bacajá por um jovem Xikrin da aldeia do Cateté, que havia sido convertido e alfabetizado por lá¹²⁷. O jovem organizou cultos semanais em seu novo local de moradia, que, embora aceitos num primeiro momento, não se mantiveram por muito tempo. Um novo impulso para a disseminação desses cultos ocorreu após a visita de um missionário que trabalhava com outros Kayapó, agradando os Xikrin pelo conhecimento que demonstrou ter da língua e da cultura local. Em decorrência deste encontro, um grupo de quatro jovens começou a freqüentar cursos em São Félix do Xingu para formação religiosa. As informações apresentadas por Cohn (2001) indicam para uma participação conjunta entre o SIL (*Summer Institute of Linguistics*) e o Miceb (Missão Cristã Evangélica do Brasil) nestes eventos. Essas mudanças fizeram retornar os cultos no final dos anos 1990 na aldeia Bacajá.

Esses cursos continuam acontecendo em São Félix do Xingu com a participação de jovens Xikrin que durante duas semanas recebem a formação religiosa. Nas duas ocasiões em que estive no Mrotidjã acompanhei a saída de dois jovens para tal finalidade, mas ao retorno deles não estava presente para saber detalhes sobre o curso. Nesta aldeia há, inclusive, o único Xikrin no Bacajá que se formou missionário. Para tanto teve que permanecer um tempo no Maranhão, acompanhado por sua família, para receber uma formação diferenciada. Mesmo com a presença de um missionário os cultos não estavam acontecendo com freqüência durante as minhas passagens na aldeia e acompanhei a sua realização em poucas ocasiões.

Os jovens que freqüentam os cursos protestantes, de maneira geral, estão participando do magistério indígena ou participaram de alguns de seus módulos. Este fato não é aleatório, uma vez que um dos motivos que leva os Xikrin a freqüentar esses dois eventos, que se distanciam em seus propósitos gerais, é o aprendizado da escrita. No curso em São Félix os

¹²⁷ Este jovem, Bep Kãmati, é atualmente uma das três lideranças da aldeia do Mrotidjã, junto com Bep-Katenti (Maradona) e Tedjore (Domingos).

jovens aprendem a ler e escrever em Kayapó o Novo Testamento e, no magistério indígena, eles aprendem a escrita e a leitura em português. Como já destacado por Cohn (2001, p.12), “A valorização do Novo Testamento liga-se portanto à valorização da palavra escrita e da alfabetização, espaço que a educação formal leiga não conseguiu ocupar em uma longa história de fracassos”.

Isso aparece nas falas dos jovens que participam desses espaços de formação, como na de Bepnhõ, da aldeia Pytakà, que contou que no magistério indígena só se ensina as coisas do *kuben* (branco), enquanto em São Félix é ensinado Xikrin. Isso deve ser entendido em relação à escrita das línguas, tanto em português quanto em Kayapó, cada uma acontecendo em um curso específico. É necessário reforçar que os objetivos dos organizadores desses encontros são divergentes, enquanto um almeja que os indígenas aprendam a ler e escrever a Bíblia, o outro intenta promover a inserção deles dentro em um contexto social amplo, através da aquisição de vários conhecimentos, entre eles, a língua reconhecida como nacional.

Contudo, o que interessa ressaltar sobre esses cursos protestantes, refere-se às músicas que os jovens aprendiam com os missionários e eram levadas para a aldeia. Estas eram gravadas na língua Kayapó, que muito agradava os Xikrin e podiam ser ouvidas em quase todas as casas (COHN, 2001, p.12). Cohn (2001) enfatiza que os cânticos protestantes eram rapidamente aprendidos, principalmente por jovens e crianças, que repetiam suas músicas nos gravadores.

Não ouvi os cantos dos missionários sendo tocados em gravadores ou em outros aparelhos eletrônicos, mas eles continuavam sendo cantados por jovens e crianças nos cultos, e, pelas crianças, na escola. Ao contrário das músicas infantis, aquelas não eram conhecidas dos professores, que não sabiam reproduzi-las, mas eram cantadas por todas as crianças de todas as turmas. Essa era mais uma forma que os professores reconheciam como de valorização da cultura indígena, já que a língua estava sendo respeitada nas músicas, fato que não acontecia nas que eram ensinadas por eles¹²⁸. Embora estas músicas não tenham como local de aprendizado a escola, eram lá reproduzidas e, dessa maneira, mais uma aproximação ocorre entre as duas formações, agora no campo das músicas. Tanto em São Félix do Xingu quanto na escola das aldeias, as crianças e jovens aprendem novos cantos que podem ser reproduzidos nestes e em outros espaços.

¹²⁸ Cabe indicar, ademais, que uma porcentagem dos professores que trabalha nas escolas das aldeias na região de Altamira participa de igrejas evangélicas, incluindo a casal que estava na aldeia do Mrotidjãm. Não observei em nenhum momento uma atuação que lembrasse a de missionários, com o objetivo de evangelização nas aulas, embora a moral cristã estivesse presente de forma diluída nos comentários gerais com as crianças e demais Xikrin.

Na escola as músicas infantis traduzidas do português para o Xikrin, assim como as ensinadas pelos missionários, supriam a necessidade apresentada pelos professores de trabalhar a língua indígena na sala de aula, através da oralidade, ao menos. Os estudantes, por sua vez, gostavam de cantá-las e não havia problema se era na escola ou nos cultos.

Para registrar um exemplo, cito uma atividade promovida por mim, com a ajuda da professora e o consentimento dos estudantes do 5º ano. Na ocasião, pedi para gravar um pequeno vídeo com as crianças cantando no final da aula, pois queria registrar esta atividade que se mostrava importante na escola. Sob a orientação da professora, num primeiro momento, as crianças apenas prosseguiram a canção iniciada por ela que era em português, como de costume. Por fim, as crianças puderam escolher as músicas que queriam gravar e as eleitas foram as cantadas nos cultos.

Entendi que a língua teve papel preponderante na decisão das crianças que diante de um registro feito por alguém de fora, que levaria as imagens e as músicas deles para outros lugares, optaram por ressaltar a língua indígena, indicando, assim, a maneira como queriam aparecer para o outro. As crianças não falam português, logo, as músicas dos cultos, neste contexto, resolveram o constrangimento de terem que se apresentar em uma língua que não manipulam no cotidiano. A questão, neste caso, não é de ordem religiosa, mas de uso da língua indígena.

É necessário esclarecer, ainda, que a escolha não poderia ser pelas músicas rituais, pois além das crianças apresentarem uma postura de vergonha (*pi'am*) na presença de qualquer adulto (COHN, 2000, p.76), quando o que está em pauta é a demonstração do que os Xikrin reconhecem como *kukradjà*, a atitude é intensificada porque alguns conhecimentos só podem ser demonstrados com a maturidade¹²⁹.

Há diversos trabalhos sobre os Kayapó que analisam o termo *kukradjà*¹³⁰, de difícil tradução para o português, pois expressa um conjunto de significados relacionados com o modo de ser Mebengokré. Recupero novamente a explicação de Fisher (2001, p.117) sobre *kukradjà* que ajuda a entender o conjunto de idéias que envolvem esta palavra.

Segundo o antropólogo, ser Kayapó é possuir conhecimentos específicos da cultura tradicional, o que significa, em outros termos, possuir *kukradjà*. E continua: “The hallmark of this knowledge (*kukradjà*) is centered around codes of conduct and health rules, as well as ceremonial knowledge, mythology, and the like.” (FISHER, 2001, p. 117).

¹²⁹ Esta questão será retomada adiante.

¹³⁰ Como em Vidal (1977), Giannini (1991), Fisher (2001), Gordon (2006, 2011) e Lea (2012).

Cohn (2005a) apresenta uma definição de *kukradjà* para os Xikrin do Bacajá, indicando seus diversos significados contextuais, que aparecem nas falas Xikrin, e ressalta que este termo versa sobre a fabricação de pessoas, sobre um modo de estar no mundo.

O *kukradjà*, no uso que ganha entre os Xikrin do Bacajá, refere-se tanto às prerrogativas rituais e aos adornos herdáveis que compõem a pessoa como a um modo de ser e a um conjunto de conhecimentos que definem uma condição de estar no mundo. Fala não só do que (coisas, atributos, capacidades, afetos, relações) compõem as pessoas, mas do modo de fazê-las e fabricá-las. (COHN, 2005a, p. 172)

No que diz respeito à transmissão de prerrogativas às crianças, estas começam a participar de rituais desde cedo para aprender o seu lugar em um determinado ritual e para que seu *kukradjà* seja “mostrado”, evidenciando essas situações como de aprendizagem. Cohn (2000, p.94) esclarece que os adultos não esperam que elas participem sem errar, porque estão aprendendo. É importante destacar, ademais, que elas aprendem suas prerrogativas rituais juntos com seus *ngêt* e *kwatui*, não devendo demonstrar que sabe tanto ou mais do que uma pessoa mais velha que está presente (COHN, 2000, p.94). Para os Xikrin, portanto, é importante saber o momento de demonstrar um conhecimento.

Os professores, contudo, desconheciam essas condutas Xikrin e pediam para os estudantes cantarem as músicas rituais na sala de aula. A reação das crianças era de vergonha (*pia'am*) e de recusa por seguir o pedido dos professores. A vontade destes em promover aulas que se aproximassem da *cultura Xikrin*, criavam situações que caminhavam, justamente, no sentido oposto ao planejado pelos professores, distanciando-se de práticas e do modo de vida das crianças, que se viam compelidas a cantar e dançar, sozinhas, músicas rituais para adultos não Xikrin.

Em outros contextos, a reprodução de danças e cantos indígenas aparece em escolas nas aldeias, sugerindo que este espaço pode ser de convivência entre os saberes do branco e o indígena, como no caso descrito por Nunes (2003) entre os Xavante. No exemplo, os professores são Xavante e buscam construir uma escola que se aproxime das vivências local e de seus conhecimentos. Esta passagem demonstra, ainda, que existe um conjunto de músicas Xavante que é destinado às crianças, o que não acontece para os Xikrin, como se verá adiante.

Antes das atividades começarem e enquanto aguardam que todos cheguem [na escola], porém, três *watebremi*¹³¹ começam a cantar e a dançar reproduzindo sozinhos cantos e danças que são próprios das crianças e que costumam entoar e dançar com o velho Adão no centro da aldeia ou de casa em casa. Para além destes,

¹³¹ Segundo Nunes (2003, p. 175), *watebremi* são meninos com idade entre dois ou três anos até os nove ou dez anos.

tentam reproduzir cantos que ouvem frequentemente aos adultos e em cujas rodas de danças podem também participar. (NUNES, 2003, p. 270-271)

A comparação entre as reações das crianças Xavante¹³² e Xikrin diante da execução de cantos no espaço da escola reforça a ideia de que os conteúdos e as atividades que são ensinados nas escolas precisam ser discutidos e negociados entre os professores e os indígenas, principalmente em um caso como o Xikrin onde os professores são *de fora*, para saber o que cada comunidade espera que seja realizado neste espaço. Além do mais, as crianças também devem ser incluídas nesse processo, se não através do uso do discurso, já que elas podem não se pronunciar diante da oratória dos adultos, mas estando atento e considerando posturas como esta, de recusa de reproduzir músicas em uma situação que não condiz com o que aprendem fora da escola.

Com essas descrições busquei situar o conjunto sonoro reproduzido por estudantes e professores nas aulas no Mrotidjãm, composto pelas músicas infantis em português, as músicas infantis traduzidas para o Xikrin e os cânticos dos cultos protestantes, uma vez que as músicas rituais eram recusadas pelos estudantes naquele espaço. A rotina escolar era, então, ordenada no sentido de ampliar os conhecimentos valorizados pelas crianças, e, ao contrário dos desenhos e das pinturas, eram compartilhados em outros lugares.

Ao andar pela aldeia era possível ver crianças que ainda não estavam com idade escolar brincando nas “cozinhas” das casas e cantando as músicas que eram lá ensinadas. Um dia presenciei um grupo delas brincando de roda e cantarolando as músicas da escola no pátio da aldeia à noite. O que tornava a cena mais interessante é que ao mesmo tempo os homens dançavam e cantavam no *ngà*, preparando-se para a festa do dia do índio que se aproximava. Não houve nenhuma repreensão pelo fato das crianças fazerem barulho ao terem escolhido uma brincadeira que, de certa maneira, concorria com as músicas dos homens naquela situação. Foram elas que decidiram o momento de parar e ir brincar em outro lugar, que, geralmente, era no interior das casas, assistindo aos programas de televisão.

Comparando com as atividades de desenhos e pinturas, também prestigiadas pelas crianças, podemos notar algumas diferenças. Estas são associadas às cópias, letras e palavras, e, portanto, remetem ao espaço da escola, porque é lá que as crianças aprendem a lidar com os lápis, as canetas e os papéis. Isso ajuda a entender a atitude das crianças de jogar fora seus desenhos antes de voltarem para suas casas.

¹³² Uma diferença importante se faz entre os Xikrin e os Xavante em relação às músicas. Enquanto para estes as músicas são recebidas em encontros oníricos, sendo reveladas para diferentes categorias de idade (COELHO DE SOUZA, 1997), para os Xikrin não existe um conjunto de músicas associadas com as divisões etárias, todos cantam as mesmas músicas, crianças, adultos e velhos.

O aprendizado de músicas em português, por outro lado, não é uma novidade que surge na escola para as crianças Xikrin, visto que elas tomam contato com canções do branco e de outras populações indígenas antes de começar a frequentá-la, através dos gravadores, televisores e celulares. As músicas cantadas em português estão na aldeia e o que a escola faz é somar no sentido de fornecer novas canções, ampliando uma atividade realizada pelos Xikrin em diferentes contextos.

Nesse sentido, as músicas infantis em português formavam um conjunto de conhecimentos que os estudantes levavam para fora da escola e dividiam com as demais crianças. Não presenciei outra prática escolar sendo compartilhada pelas crianças de maneira similar, pois as atividades, os comportamentos e as práticas ensinadas na escola se restringiam àquele espaço físico e na relação que desenvolvem com os professores. A maneira como as crianças lidam com essas músicas novas que aprendem na escola pode ser pensada dentro de um contexto geral das músicas dos não-indígenas que chegam à aldeia. Contudo, algumas diferenciações e particularidades se fazem presentes nestes casos e buscar as aproximações e os distanciamentos pode ser interessante para entender a escola.

A primeira diferença a se pontuar diz respeito às particularidades das músicas da escola, que são exclusivamente infantis, como expliquei há pouco, enquanto as que tocam nos aparelhos eletrônicos, nas casas e no pátio, são as que fazem sucesso em Altamira, ou seja, tecnobrega e sertanejo, principalmente. Assim, as crianças aprendem através da escola um estilo de música bem específico dentre as produções sonoras do branco. Esta escolha, como mencionei, parte dos professores e não corresponde a uma prática orientada pela SEMED de Altamira para as escolas indígenas dentro de algum projeto sobre o ensino de músicas não-indígenas.

Outra diferenciação refere-se à forma de manifestação dessas músicas na aldeia. Enquanto as músicas ensinadas na escola ganham as vozes das crianças e dos professores, as que chegam por meio das bandas e cantores(as) que tocam nos televisores e outros equipamentos eletrônicos não são cantadas pelos ouvintes locais¹³³.

Seeger elaborou trabalhos em que discute as performances musicais Suyá, argumentando que a análise destas performances oferece perspectivas diferentes sobre outros aspectos sociais. Dentre seus diversos textos que versam sobre as músicas rituais, concedeu espaço para pensar sobre a influência das músicas sertanejas entre essa população. Estas começaram a ser tocadas em fitas cassete pelos jovens da aldeia e foi observado em sua

¹³³ Sobre as músicas Xikrin, Paes (2011, p. 97) esclarece que “A musicalidade Xikrin é predominantemente vocal. A voz é seu principal instrumento.”

pesquisa nos anos 1990. Deste modo, descreve que em algumas noites os jovens se reuniam nas casas para dançar ao som das músicas, embora houvesse a expressão de desaprovação dos velhos. No que se refere à presença destas músicas na aldeia, uma reveladora constatação é feita por Seeger: as músicas sertanejas não eram tocadas e nem cantadas pelos Suyá, apenas dançada. “One of the important distinctions of this music from others genres is that no Suyá played or sang the songs; they just danced to them.” (SEEGER, 2004, p. 146)

Algo muito semelhante foi observado entre os Xikrin. As músicas que vêm das cidades e vilas próximas eram dançadas pelos jovens Xikrin que se reuniam à noite na casa de uma das lideranças da aldeia. Nestes encontros, vestiam suas roupas de *kuben* (homem branco) e de *kubenira* (mulher branca), organizando um espaço para eles que, aparentemente, não sofria interferência dos adultos. Os mais velhos, por um lado, costumavam reclamar da falta de interesse desses jovens em se reunir no *ngà* com eles para aprender as *coisas de Xikrin*. Entretanto, não tomavam nenhuma medida para coibir as atitudes dos jovens. As crianças, nestas ocasiões, circulavam pela casa, como fazem com todo o espaço da aldeia, podendo permanecer algum tempo por perto, sem, contudo, participar da mesma maneira que os jovens.

Com isso, procuro ressaltar o fato de que as músicas da escola são ensinadas, justamente, para serem *cantadas*, da mesma forma como as que são transmitidas pelos missionários. Além disso, elas são cantadas pelas crianças fora do seu “espaço delimitado”, as salas de aula.

Comparando as músicas infantis da escola e as dos cultos, é necessário dizer, ainda, que as ensinadas na escola são cantadas somente pelas crianças, enquanto as dos missionários são cantadas por crianças e jovens durante os cultos, ou por aquelas, na escola. Quando comecei a indagar alguns jovens e adultos homens sobre as músicas que aprenderam na escola com a finalidade de saber como elas eram trabalhadas em períodos anteriores¹³⁴, os relatos eram no sentido de que gostavam de aprender as músicas. Prosseguindo a conversa, diziam que aprenderam as músicas quando estudantes e, aqueles que pretendem ser professores nas aldeias, afirmavam que continuarão a prática dos professores não-indígenas. Entretanto, quando pedia para citarem exemplos dessas músicas as respostas ganhavam um aspecto de negatividade, repetindo-se com a declaração *esqueci!* Em nenhuma das conversas com os

¹³⁴ Uma investigação mais detida sobre as músicas da escola foi realizada na segunda viagem de campo, entre janeiro e fevereiro de 2012, quando visitei todas as aldeias com a minha orientadora. Nesta viagem, em um período que não havia aulas, aproveitei para conversar mais com jovens e adultos sobre a escola.

jovens homens consegui informações sobre as músicas que cantavam quando eram estudantes nas aldeias.

Para ilustrar a situação, relato uma conversa com Tômêre na aldeia Bacajá. Este jovem cursava o magistério indígena e havia participado da formação em São Félix do Xingu, e sua fala evidencia alguns pontos relevantes sobre as músicas cantadas na escola. Ao ser indagado sobre esse assunto Tômêre disse que gostava de cantar quando estudante na aldeia e que ensinava as canções para seus filhos em casa, porque eles ainda não freqüentavam as aulas. Ao pedir para citar algumas dessas músicas a resposta foi de que havia esquecido e precisava lembrar. Contudo, quando a demanda foi por mostrar as “músicas Xikrin” que cantava na escola não demonstrou constrangimento e um dos hinos protestantes foi entoado para atender o meu pedido.

Esta conversa indicava que as músicas infantis em português não deveriam ser cantadas por um jovem, não na presença de alguém *de fora*, ao menos. Já as músicas ensinadas pelos missionários não recebeu semelhante tratamento e cantar parecia, inclusive, motivo de orgulho. Uma possível explicação pode ser relacionada, mais uma vez, com o uso da língua indígena que a aparece em um estilo de música e não no outro.

Como ele havia tido aula com a missionária Dirce, pedi para escrever a letra da música *indiozinho* traduzida por ela e por outros jovens Xikrin com a finalidade de serem ensinadas na escola. No meu caderno de campo Tômêre começou a fazer a tarefa e depois de um tempo parou de escrever para ler a letra para seus dois pequenos filhos que nos acompanhavam na conversa. Após terminar a leitura disse que estava faltando uma parte e perguntou para as crianças qual era. Sem uma resposta de seus filhos, prosseguiu na escrita até o fim e me entregou o caderno.

A atitude de Tômêre ao demonstrar a necessidade de uma confirmação das crianças para escrever a letra da música de forma correta e completa indica que este conhecimento, ensinado na escola, pertence às crianças.

Em outra conversa, agora com Bêpore na aldeia Potikrô, explicou-me que as músicas ensinadas na escola são cantadas somente lá e, por isso, apenas as crianças, freqüentadoras do espaço, cantam essas canções, ele já não canta mais. Completou o argumento dizendo que se for professor na aldeia voltará a cantar para ensinar os estudantes.

Ao insistir na investigação sobre as músicas cantadas na escola com os jovens que cursavam o magistério indígena, um deles, Tàkàk Jakare, no Mrotidjãm, sugeriu que conversasse com Ireprin, a mãe de sua esposa, que, segundo ele, sabia todas as músicas da escola. Ela se interessou por gravar algumas músicas e nos reunimos, apenas eu, ela e seu

pequeno filho, para tal tarefa. Com o gravador desligado começou a entoar as músicas infantis em português como samba lelê, rebola bola, Teresinha de Jesus, criança feliz, coelhinho (da páscoa), cachorrinho está latindo, etc., e no final, pediu para eu cantar alguma música de escola que conhecia. Depois, ligando o gravador, cantou livremente, sem interferência da minha parte, e o resultado foi uma sequência de músicas rituais Xikrin.

Outras mulheres se engajaram na minha busca por conhecer um pouco sobre as músicas Xikrin, o que me rendeu diversos registros do que iam me explicando ser cantos rituais. Apenas as mulheres mais velhas diziam saber cantos de alguns rituais, como os de nomação *mereremex* e *mebiôk*, enquanto as mais jovens sempre informavam que as músicas faziam parte do ritual *kworo kangô*, de origem Juruna, e de aprendizado mais recente se comparado com os dois primeiros. Kukreiti, uma jovem irmã de Ireprin, ofereceu-se para gravar músicas e, na ocasião, pedi para que cantasse as músicas da escola, afinal esse era o motivo inicial da investigação, embora não fosse o que motivava as mulheres. Depois de apresentar várias músicas rituais, com a minha insistência, ela cantou algumas em português, que aprendeu na escola. O repertório dela foi mais próximo com o que ouvi nas aulas: borboletinha, o sapo não lava o pé, atirei o pau no gato, a barata diz que tem, dorme nenê.

Ao mesmo tempo em que o gravador estimulava alguns a cantarem, promovia o interesse de muitos em escutar o que havia sido registrado. Dessa forma, passar pelas casas para ouvir as músicas no gravador passou a ser rotina. As pessoas reunidas emitiam diversas opiniões e explicações sobre os rituais referentes a cada música. O que me interessa ressaltar aqui, contudo, diz respeito às músicas cantadas em português por Kukreiti. Os adultos, ao escutarem, diziam que se tratava de *músicas de escola* ou *músicas de professor*, marcando o repertório específico daquele local.

Ainda no sentido de comentar os momentos em que tentei envolver os adultos com as músicas da escola, a fim de entender como elas são incorporadas pelos Xikrin, convenci Ireprin, minha primeira cantora, a gravar as músicas em português que, no primeiro dia, havia cantado apenas para mim. Na ocasião, um jovem homem se encontrava no local combinado, fato que gerou o pedido de Ireprin para gravar as músicas no interior de sua casa, fora do alcance de nossos olhos e ouvidos. Assim, ela aprendeu a usar o gravador e entrou em sua casa para atender o meu pedido¹³⁵. Ao retornar para o local em que me encontrava, liguei o pequeno aparelho e escutamos o que acabava de ser gravado: eu, Ireprin e o jovem. Disse que

¹³⁵ As músicas gravadas por Ireprin foram, basicamente, as mesmas cantadas no primeiro dia, que citei acima.

as músicas em português que ela acabara de cantar eram bonitas, opinião com a qual ela concordou, adicionando, porém, que se tratava de *brincadeira de criança (meprire bixaere)*.

Estas longas descrições pretendem ilustrar a contribuição da escola no sentido de organizar e oferecer aos Xikrin um repertório musical que passa a ser reconhecido como de exclusividade das crianças e que, portanto, deve ser cantado por elas. Quando Cohn (2000) fez sua pesquisa na aldeia do Bacajá, nos anos 1990, as crianças cantavam as músicas rituais que aprendiam com os adultos, não havendo um repertório específico para elas.

Contudo, não há entre os Xikrin um repertório musical infantil, como não há também para os adultos um repertório musical que seja independente de festas; tanto adultos como crianças cantam no cotidiano as músicas dos rituais, *mengrere*. (COHN, 2000, p. 62-63)

Os Xikrin continuam explicando que não há músicas só para crianças, nem só para adultos, todos cantam as mesmas e não há situações específicas para seu aprendizado. Isso se refere, entretanto, às músicas rituais Xikrin e não à totalidade de canções que eles estão tendo acesso, cuja origem é quase que exclusiva do branco, em português. A escola aparece neste novo cenário como um lugar em que estas músicas são levadas para a aldeia e que revela o tratamento diferenciado dado pelos Xikrin à seleção musical com a qual começam a tomar contato. Ela cria um conjunto de canções para as crianças, uma vez que suas músicas não são cantadas pelos demais da aldeia.

As duas únicas mulheres que aceitaram a minha proposta de cantar essas músicas, só participaram em situações em que estavam sozinhas ou contavam apenas com a minha presença e de (outras) crianças, sugerindo que elas não devem ser entoadas na frente de um Xikrin (embora possam ser mostradas no gravador). As repostas dos jovens homens que afirmavam haver esquecido essas músicas indica que eles não poderiam demonstrar esse conhecimento em um contexto diferente da escola.

Intentando sintetizar um quadro geral das músicas na aldeia do Mrotidjãm temos o seguinte: somente as crianças cantam as músicas de escola, tanto nas aulas quanto em outras situações; as canções dos cultos protestantes são entoadas por crianças e jovens, dentro e fora da escola, uma vez que também são reconhecidas como atividade escolar; as crianças, os jovens e os adultos cantam as músicas rituais fora da escola. As músicas que os Xikrin conseguem recentemente nas viagens, com os brancos, não são cantadas, mas apenas reproduzidas em aparelhos eletrônicos.

A literatura antropológica tem mostrado a importância da música para as populações indígenas no Brasil e o rendimento que os estudos sobre os rituais oferecem para o entendimento de outros aspectos da experiência social. No que diz respeito aos estudos com os Xikrin, o trabalho de Paes (2005) se debruça detidamente sobre os rituais e as músicas dos Xikrin do Cateté, a partir de materiais documentados por outros antropólogos como gravações, vídeos e fotos.

Este e outros trabalhos explicam que as músicas Xikrin foram ensinadas por animais, tendo uma origem na exterioridade (Giannini, 1991, p.183; Vidal, 2001, p. 210; Paes, 2005, p. 113; Cohn 2005a, p.106)¹³⁶. Neste caso, o mediador entre diferentes domínios é o xamã (*wayangá*) que, entre outras sabedorias que domina, tem a capacidade de comunicar-se com o mundo animal e, neste convívio aprende músicas e danças, como esclarece Giannini (1991, p.183) “Através de suas metamorfoses, o xamã entra em contato com os diferentes animais, com os quais convive tomando parte de sua sociedade, aprendendo cantos e danças.”

Como demonstrado por Cohn (2005a, p. 103-111), este não é o único meio de conseguir novas músicas para os rituais, que estão sempre sendo recriados, para continuar produzindo novas pessoas e coletivos Xikrin. A incorporação de músicas que vem *de fora* faz parte da prática Xikrin de abertura para o outro, sendo garantido na interlocução com *outros mundos* por meio dos xamãs, das guerras ou trocas (COHN, 2005a, p.106). Os Xikrin se constroem através da relação com a exterioridade e os cantos são elementos que eles buscam pelo contato. Como destaca Cohn

A incorporação contínua de elementos tomados dos Outros demonstra que, se o processo de formação das diferenças internas teve início no tempo mítico, ele não foi interrompido, mas, ao contrário, é permanente reelaborado a partir de relações efetivas e históricas que estabelecem com os diversos tipos de Outros. (COHN, 2005a, p. 26)

Seja em relações belicosas, em que as motivações para o ataque a outros indígenas tenha sido o interesse por conseguir novas canções, seja em tempos de pacificação, em que a forma de aquisição de músicas parece ser mais intensa com o branco, embora as trocas com outras aldeias Kayapó continuem existindo, as novas canções são necessárias para continuar produzindo *kukradjà*.

Por esses rituais, cria-se e celebra-se diferenças que produzem pessoas. Por eles, cria-se a congregação dessas pessoas, e sua participação no ritual, e por isso, em

¹³⁶ Essa discussão aparece para outros grupos Kayapó, como em Lea (2012, p. 231) para os Mëtyktire e Turner (1993, p. 94) para os Gorotire.

suas diferenças e nos repertórios próprios e sempre mutáveis, eles são meio privilegiado de criação e consolidação de novas coletividades. Quanto mais rico o repertório ritual, mais alegres ficam as pessoas, mais forte dançam, e mais potente o ritual. Daí, a incansável busca por novas músicas, novos passos, novas danças. (COHN, 2005a, p. 111)

Cohn (2005a, p. 108) cita exemplos de músicas do branco que foram introduzidas nos rituais no Bacajá, como *Moreninha*, ensinada por um Gorotire que fazia parte da equipe de atração para pacificar os Xikrin, e *Mamãe eu quero* que também foi incorporada no ritual. Dentre as músicas cantadas por Ireprin, esta última foi lembrada, assim como *Mulher rendeira*, que não foi mencionada por Cohn (2005a), mas constou na série de músicas rituais gravadas durante a minha pesquisa.

É importante comentar que estas músicas têm algumas partes em Xikrin e outras em português, “misturando” as línguas. Elas são reconhecidas aos nossos ouvidos por sua melodia e pelos trechos que foram mantidos na língua original da canção. Não posso afirmar se Xikrin fazem uma tradução, como os missionários e os professores, ou se usam a melodia, alguns trechos da música em português e compõem a outra parte, uma vez que não investiguei a questão, e Cohn (2005a, p. 107-108) demonstrou que a atividade de compor novas músicas faz parte das práticas Xikrin.

O relato de Giannini (2000) sobre uma festa de sete de setembro no Cateté também é elucidativo no sentido de fornecer um exemplo de como os Xikrin do Cateté mobilizaram uma série de agentes externos e de conhecimentos que adquiriram do branco para realizar um ritual. Fato que corrobora a necessidade dos Xikrin de enriquecer os rituais para que ele fique mais “potente”. Giannini descreve as escolhas que foram feitas pelos Xikrin do Cateté no sentido das roupas adequadas e das performances selecionadas e organizadas durante o ritual, que incluiu desde o hasteamento da bandeira do Brasil, o canto do hino nacional, a leitura de um trecho da bíblia na língua Kayapó, uniformes de times de futebol, bem como cocares, bandoleiras de algodão, corte de cabelo “ao modelo Xikrin” e comidas para os participantes no final da festa.

O Ritual é um campo privilegiado para a análise de questões como processo de conhecimento, tradição, inovação, interpretação, compreensão e a expressão do modo Xikrin de vivenciar, pensar sua participação em um mundo ampliado e em constante e rápida transformação. O ritual é a expressão sintética de conceitos e verdades fundamentais para os Xikrin e a visão que eles têm de si mesmo, de sua sociedade e do seu universo. Os aspectos essenciais são transmitidos de modo claro, explícito, ordenado, mostrando que os Xikrin estão conscientemente em comando de seu mundo. (GIANNINI, 2000, p. 497)

Turner (1993) comenta que a aldeia Kubenkranken, Gorotire, apropriou-se da celebração da festa de sete de setembro pela primeira vez em 1989, evento que presenciou. De acordo com seu relato, os Gorotire foram incentivados pelos professores não-indígenas que atuavam na aldeia e por funcionários da FUNAI a preparar tal festa. O antropólogo não oferece uma descrição como Giannini (2000), mas a sugestão que fica para quem lê seu texto é que se tratava da reprodução de um desfile cívico, de maneira similar aos que ocorrem nas cidades, implicando na necessidade de uniformes e instrumentos adequados. Turner (1993) afirma que após tentar outras “versões” do ritual a partir de mudanças que introduziram em relação à primeira apresentação, os Gorotire abandonaram esta prática.

A tentativa de reformular novas versões da festa de sete de setembro e, por fim, a sua desistência, indica algo na direção da observação de Giannini (2000) de que, assim como os Xikrin do Cateté, os Gorotire fazem suas escolhas e decidem o que querem ou não incorporar de suas relações com o outros, em seus rituais neste caso específico, e que podemos estender para um contexto mais geral.

Diante deste cenário de estudos com os Kayapó, que explicam que os rituais com seus cantos, danças e performances, são constantemente recriados pelos indígenas na relação com diferentes outros, como ilustrado com esses exemplos, trago a questão da escola como pauta de questionamento: por que as músicas ensinadas na escola não entram neste processo de incorporação de canções nos rituais? Por que elas não são cantadas por jovens e adultos que estão sempre buscando novas músicas em suas viagens?

A indicação feita pelos próprios Xikrin é no sentido de dizer que estas são *músicas de criança*, como procurei descrever acima. Dessa maneira, tanto as atividades de desenho e pintura no papel, quanto as músicas em português são designadas como sendo práticas das crianças que vão para a escola. A pergunta, então, pode ser reformulada da seguinte forma: por que os Xikrin associam as atividades escolares, que reconhecidamente pertencem ao mundo do branco, às crianças?

Não intento elaborar uma resposta para esta questão, pois muitas dúvidas cercam a discussão e um investimento maior de pesquisa e estudos seria necessário para buscar um entendimento mais adequado. Entretanto, procurei fazer uma reflexão a partir de trabalhos anteriores que enfatizam os processos de transmissão de conhecimentos Xikrin para compará-lo com o que acompanhei na escola e nas conversas sobre as suas atividades.

5.3 Conhecimentos escolares e conhecimentos Xikrin

Os conhecimentos Xikrin são designados pela palavra *kukradjà*, que remete a um modo de ser e estar no mundo (COHN, 2005a, p.172). Quando se trata da transmissão desses conhecimentos para a continuidade de seus coletivos e pessoas, o destaque é conferido ao momento em que se deve demonstrá-lo e não ao momento de aprendizagem (COHN, 2000, p.131). Tendo como referência esta informação, procuro estabelecer uma comparação entre as formas como ocorrem as efetivações desses saberes e dos saberes escolares.

Para tanto, começo com uma apresentação sobre as especificidades Xikrin. Retomo a discussão sobre o corpo para enfatizar outro aspecto sobre a sua formação, que permite associá-lo com os processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, uma vez que o desenvolvimento corporal está intimamente ligado às capacidades expressivas daqueles. O assunto foi abordado por Paes (2005) e Silva (2011) para os Xikrin do Cateté, Cohn (2000) e Fisher (2001) para os Xikrin do Bacajá.

O corpo, como já apontado, é constituído de elementos materiais, como ossos, carne, órgãos, sangue e pele, e por elementos imateriais, como o *karon* (alma). Ele vai sendo construído desde a sua concepção e passa por diversos processos para o fortalecimento e, dessa maneira, a pessoa pode ser integrada à “vida social” (GIANNINI, 1991, p.146).

Cohn (2000, p.86-92) apresenta detalhadamente os processos de desenvolvimento físico da criança, desde seu nascimento. Descreve como o corpo é moldado com as “massagens” da *kwatui* logo após o parto, e, depois de um tempo, enfeitado com os adornos auriculares, meninos e meninas, e labiais, apenas os meninos. Ressalta também os cuidados com a alimentação da pequena criança e dos pais durante o resguardo. Essas tarefas, entre outras, representam uma série de atenções que os adultos devem ter com as crianças recém-nascidas porque seus corpos ainda não estão *duros (tox)*, correndo o risco mais facilmente de perder o *karon* (alma), o que levaria a morte, como explicam os Xikrin.

Além disso, endurecer o corpo faz parte de um desenvolvimento físico que possibilita o aprendizado dos conhecimentos Xikrin. Os órgãos que precisam estar fortalecidos são indicados como sendo os olhos (*no*) e os ouvidos (*mak*). Cohn (2000, p. 118) esclarece que os Xikrin têm dois modos de afirmar o conhecimento: *arym ba kuma* e *arym ba omunh*, que significa *eu já ouvi* e *eu já vi*, respectivamente.

Como as crianças têm os olhos e ouvidos *fracos (rerekre)*, os adultos não esperam que elas saibam como se comportar, pois só saberão a modo correto quando esses órgãos estiverem fortes. É necessário explicar, entretanto, que essas posturas e conhecimentos se

referem ao que os Xikrin nomeiam de *kukradjà*. Neste sentido é que se compreende a afirmação Xikrin, anunciada por Cohn (2000, p.10) no início de seu texto, de que “as crianças tudo vêem e ouvem, e que portanto tudo sabem, mas que nada sabem, porque ainda são crianças”.

Ter ouvidos e olhos fortes não remete ao tempo específico para aprender algo, mas ao momento de efetivação do conhecimento. Cohn (2000) ressalta, mais uma vez

....os Xikrin marcam não o momento e a ocasião do aprendizado, estando de fato livres para aprender a qualquer momento e com quem lhes parecer mais adequado, por meio de um pedido de sua iniciativa e respeitando as regras de relações com as diversas categorias de pessoas, mas *o momento em que esse aprendizado pode e deve ser explicitado*: quando se tem um filho, e se começa a fazer para eles adorno, quando não se tem mais *pia'am*, vergonha, ou quando velho/a, *kubengêt*. (COHN, 2000, p. 131) [grifo meu]

Antecipar o tempo para expressar um conhecimento é envelhecer precocemente (Cohn, 2000, p. 131 e Silva, 2011, p.186), é não acompanhar o desenvolvimento biológico, de fortalecimento dos olhos e ouvidos, e, por consequência, o desenvolvimento social. Fisher (2001, p. 120) também argumenta no sentido de existir uma continuidade biológica e social, constituindo-se como um processo unitário, uma vez que os conhecimentos são associados com certas potencialidades corporais.

Se os conhecimentos Xikrin precisam de olhos e ouvidos fortalecidos para que possam ser demonstrados, e são, portanto, de domínio dos velhos, as atividades escolares parecem ocupar o extremo oposto das categorias de idade, pois são executadas, justamente, pelas crianças e jovens (estes apenas em algumas situações específicas).

Quando queremos aprender algum canto ritual ou história dos antigos, não são todos os interlocutores que dizem saber sobre o assunto e a indicação dos velhos é uma constante no sentido de dizer que é com eles que aprenderemos. Quando o assunto remete às atividades escolares, os Xikrin apontam as crianças como as detentoras desses conhecimentos, como no caso das músicas, ou crianças e jovens, com os desenhos.

A associação das atividades escolares com essas categorias de idade evidencia-se nas atividades de desenhos, pinturas e músicas, como procurei mostrar ao longo das seções. No entanto, podemos entender estas associações dentro do contexto escolar na aldeia que não ultrapasse o 5º ano do Ensino Fundamental, onde estas são as tarefas recorrentes. Quando olhamos para outras situações, como as que envolvem a habilidade da escrita do português, que é de conhecimento de alguns jovens, verificamos que este não é acionado pelos adultos, que, em alguns casos, também sabem escrever algumas palavras e frases. É o que observamos

com as listas de compras elaboradas mensalmente por funcionários que estão na aldeia e não por um jovem Xikrin.

Os adultos, dessa maneira, parecem não recorrer aos conhecimentos que aprendem na escola em situações em que poderiam usá-los, como no caso da escrita do português. Embora o ensino não ocorra de maneira satisfatória, a insistência de alguns jovens de continuar repetindo o 5º ano do Ensino Fundamental e, agora, a continuidade dos estudos com o magistério indígena, capacita alguns a escrever palavras e pequenos textos, e, portanto, eles poderiam fazer as listas de pedidos de compras.

Em relação ao aprendizado da fala em português e do significado das palavras, os jovens Xikrin não reconhecem a escola como local em que adquiriram esse conhecimento, mas enfatizam outras situações de contato com o branco, como em trabalhos na farmácia, viagens para Altamira, ou através do ensinamento passado por algum Xikrin mais velho que já conhece a língua.

A escola, nesse sentido, é reconhecida como o local para as crianças aprenderem técnicas e habilidades dos brancos, porém, quando se atinge certa maturidade, os Xikrin acionam outras situações para explicar como os conhecimentos do branco foram adquiridos. Enfatizam, dessa maneira, o hiato que existe entre a instituição que *forma os brancos* e os processos de aprendizagens Xikrin, os conhecimentos que são valorizados por eles como sendo Xikrin. Parece que existe uma espécie de recusa em falar que se aprendeu algo dentro do *espaço de formação dos brancos*.

Outra situação que mostra a ligação que eles estabelecem entre a escola e as crianças aparece na fala de Manoel Gavião. Quando perguntei quando tinha sido instalada a primeira escola na aldeia, os homens com quem conversava não souberam dizer uma data, mas Manoel fez a interessante observação: na aldeia Bacajá, naquela época, não havia crianças para mandar para a escola e quem começou a freqüentar as aulas foram os meninos e meninas mais velhos. Só depois as crianças participaram das aulas.

Ressaltar a ausência de crianças em um primeiro momento de contato com a escola parece ser mais um indicativo de que o esperado é a participação delas neste espaço. Além disso, vale lembrar que as crianças participam não apenas das aulas, mas em outras atividades que envolvem a manutenção da escola na aldeia, como a limpeza das salas, o preparo da merenda, as informações solicitadas pelos professores, etc¹³⁷. São elas que devem se envolver com este espaço e que expressam os conhecimentos lá ensinados, assim como alguns jovens

¹³⁷ Descrição feita na parte 2 deste trabalho.

que estão fazendo o magistério indígena e que são solicitados para desempenhar as *tarefas escolares* fora de seu espaço, como aconteceu durante os estudos do rio Bacajá, condicionante da obra da hidrelétrica de Belo Monte no ano de 2011. Nenhum adulto frequenta o magistério indígena ou realiza estas atividades.

Sugiro, portanto, que as crianças aprendem e manipulam os conhecimentos dos brancos porque não se espera que elas se comportem como um adulto Xikrin, pois ainda têm olhos e ouvidos fracos. O que as atividades de desenho, pintura, músicas em português informam, junto com estes outros exemplos que citei, é que existe o tempo para que os conhecimentos escolares sejam demonstrados, assim como há o momento certo para demonstrar o *kukradjà*.

O fato das escolas das terras indígenas da região de Altamira oferecer apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental é, sem dúvida, um problema sério de políticas públicas voltadas para as escolas indígenas, contudo, a associação que os Xikrin estabelecem entre as suas crianças e as atividades escolares não se resolve por esta constatação. Os adultos que já passaram pela escola não esqueceram, necessariamente, o que lá aprenderam. Isto foi visto no desenho feito por Bep Djare e Bep Djai da escola (figura 11) e na escrita da letra da música *indiozinho* por Tômêre. O que eles explicam todo o tempo, através das conversas ou das práticas, é que não devem mais demonstrar o que aprenderam no espaço dos brancos. Os adultos recorrem ao termo *esqueci* quando o assunto são as atividades escolares, assim como explicam que *não sabem* quando o tema envolve algumas especificidades do *kukradjà*. A efetivação de conhecimentos está em pauta nas duas situações.

É preciso entender, portanto, a escola como o local onde os brancos levam suas crianças para que estas aprendam o seu modo de ser, para que se formem como adultos brancos. Quando os Xikrin aceitam esta instituição em sua aldeia a motivação é que suas crianças também aprendam o português, que remete não apenas à língua, mas ao conjunto de saberes e técnicas dos brancos. Isto implica, contudo, em alguns riscos, como, por exemplo, o da criança crescer e se transformar em um *outro* que não Xikrin. Por isso diversos cuidados são tomados para tentar manter um controle sobre a influência da escola no dia a dia da aldeia, como a proximidade do cemitério, por exemplo.

Os estudos realizados com os Kayapó são repletos da temática que aborda o medo do contato excessivo com o branco, após o processo de pacificação, levar a uma dissolução da alteridade. Para citar apenas dois exemplos, remeto às passagens de Lea (2012) e Cohn (2005a)

A ubiqüidade da metamorfose ajuda a explicar o medo constante expresso pelos Mëbëngôkre de que se transformem em kubê [*branco*]. E quando estavam especialmente insatisfeitos com a Funai, ameaçavam abandonar o Parque do Xingu e voltar a ser ‘índios bravos’. Nunca cansavam de lembrar os kubê de que eram ‘mansos apenas um pouquinho. (LEA, 2012, p. 219)

Um dia, Bep-Djoti me confessou um temor: dizia-me que o uso indiscriminado de roupas poderia levá-los a se tornar brancos, *amin o kuben*, em um verdadeiro processo de metamorfose. Como dizíamos, e já se notou em outros lugares, virar Kuben é uma possibilidade lógica aos olhos dos Xikrin, assim como é uma possibilidade de torná-los Mebengokré. (COHN, 2005a, p. 177)

A escola, talvez, possa ser pensada nesta mesma lógica de representar um perigo constante de transformar as crianças em futuros brancos, caso esqueçam-se das *coisas Xikrin*. Este risco remete ao intenso contato que passaram a ter com os brancos e a dependência de seus bens materiais. A escola se insere neste contexto ao possibilitar o aprendizado de seus saberes e técnicas.

Contudo, é preciso ressaltar que quando os velhos discursam sobre a preocupação da grande influência do uso *das coisas* do branco, como fez Bep-Djoti, não incluem a escola como um problema, mas destacam as roupas, as comida, as músicas, a televisão, etc. A escola não é anunciada como algo ruim, ela é vista como algo bom e que precisa ser ampliada em sua capacidade de receber mais estudantes e que estes permaneçam mais tempo nas salas de aula. Ela é vista como o meio que dará acesso aos conhecimentos dos brancos e que permitirá romper com a dependência excessiva de seus bens na medida em que aprenderem a produzi-los. Com o conhecimento do português eles não precisarão da intermediação de brancos para negociar com os próprios brancos, aprenderão a fazer projetos para melhorar a aldeia e serão capacitados para exercer certas funções que admiram, como pilotar aviões, dirigir carros, atuar como mecânicos, etc¹³⁸.

A possibilidade de dominar os conhecimentos e técnicas do branco pode levar à diminuição da dependência que sentem tão intensamente nos dias de hoje. Por isso, aceitam os riscos que a escola proporciona para as suas crianças e aceitam redimensionar o tempo que elas permanecem com seus pais e outros parentes, nas tarefas e brincadeiras rotineiras na aldeia, e com os professores, na sala de aula. Mas, é por isso também que inúmeros cuidados são tomados para lembrar, a todo o momento, que devem continuar sendo Xikrin e aprendendo o *kukradjà*, o que exige, em alguns casos, *esquecer* o que aprenderam naquele local. Encontrar um equilíbrio entre o domínio desses dois mundos é um dos desafios que eles

¹³⁸ Todos estes itens foram mencionados pelos adultos Xikrin quando perguntei os motivos de quererem a escola na aldeia. Os verbos foram colocados no tempo futuro, porque esses desejos não foram alcançados até o momento, mas são idéias que impulsionam os Xikrin a manterem a escola na aldeia.

enfrentam, como já salientaram Cohn (2005a, p.177-178) e Gordon (2006, p. 414-415), e a escola deve ser entendida como um dos elementos que compõe este cenário de difíceis escolhas com as quais os Xikrin aceitaram conviver.

6 Considerações Finais

Neste trabalho apresentei algumas reflexões resultantes da pesquisa de campo realizada na aldeia Mrotidjãm, buscando entender como os Xikrin se apropriam da escola e concedem significados às suas atividades. Para tanto, acompanhei as aulas durante o primeiro semestre de 2011 e participei de conversas com os homens sobre este assunto. O material foi analisado à luz da literatura antropológica sobre os Mebengokré, o que possibilitou pensar a respeito do lugar que esta instituição ocupa no cotidiano Xikrin. Nesta trajetória a escola apareceu como o espaço de formação do branco, para onde os Xikrin mandam suas crianças a fim de que elas possam vivenciar esta experiência. São os saberes e modo de ser do branco que devem ser aprendidos e reproduzidos naquele local. A escola ensina o português, como comentaram incansavelmente os homens, e por isso a aceitam em seu meio.

Diante dessa associação entre a escola e os saberes do *outro*, um dos problemas colocados para os Xikrin, que se refere a esta instituição, é o espaço que ela assume frente aos seus conhecimentos. Ou, em outras palavras, qual é o local destinado aos conhecimentos dos bancos?

Podemos sugerir uma resposta a partir de dois referenciais, um espacial, e outro que leva em conta a diferenciação de idade. No primeiro caso, os Xikrin fazem a opção de arranjar um espaço fora do círculo das casas, longe do rio e ao lado do cemitério para alojar a escola e os funcionários não-indígenas que estão na aldeia. Com isso eles demarcam o espaço dos Xikrin e dos brancos, como anunciou Domingos. Se o rio é apreciado pelas crianças para brincar, é o local em que as famílias se dirigem para banhar, é onde as mulheres lavam as roupas, ou seja, onde eles passam grande parte do dia, são os brancos que devem sair de perto dele. Se as crianças não se aproximam do cemitério, então, colocando a escola nos seus arredores, elas não irão para lá fora do horário de aula. Dessa forma, os Xikrin controlam a permanência das crianças em um espaço regrado por adultos não Xikrin e determinam que o movimento é sempre dos Xikrin para os serviços oferecidos na aldeia, escola e farmácia, e não o contrário.

No que se refere ao segundo ponto, discutido na parte 3, verificou-se que os Xikrin marcam diferenças de vivências com a escola, gerando grupos internos que apresentei como sendo formados pelas crianças, jovens, adultos e velhos. Este agrupamento se distancia das categorias de idade na qual os Xikrin estão organizados (VIDAL, 1977), porém são gerados a partir das experiências escolares e passam a conviver simultaneamente com aquelas. Nestes

parâmetros eles indicam que as atividades escolares, suas práticas e conhecimentos devem ser demonstradas pelos mais novos, crianças e jovens, pois eles ainda não podem demonstrar os saberes Xikrin. A discussão, portanto, passa a ser sobre a efetivação dos conhecimentos e a solução encontrada parece ser a de colocar o conjunto de saberes que vem *de fora*, através da escola, para ser manipulados pelos que ainda não tem responsabilidade de ensinar o *kukradjà*, garantindo, assim, que este não seja esquecido por falta de transmissão.

A responsabilidade dos mais novos com a escola foi visto em várias práticas e não apenas durante as aulas, em tarefas que extrapolavam o papel de estudantes, como no envolvimento das crianças com as atividades rotineiras de manutenção da escola, sua limpeza e preparo da merenda, por exemplo. Não são os adultos que realizam esses trabalhos e colaboram com o funcionamento escolar, mas as crianças que acabam desenvolvendo atividades que não realizam em outros momentos. A participação dos jovens atuando como tradutores nas aulas, orientando as crianças como elas devem se comportar e explicando como fazem as atividades ou fornecendo as respostas, também é um indicativo de suas responsabilidades. Este é um trabalho que cabe a eles, não apenas durante as aulas, mas também nas casas, para ensinar os significados do português às crianças. As atividades de desenho e pintura no papel, levadas pela escola, também demonstraram que estas devem ser feitas apenas pelos mais novos, bem como as músicas ensinadas durante as aulas, que os mais velhos (incluindo os jovens) afirmam haver esquecido. Podemos pensar, inclusive, que os jovens assumem a responsabilidade de transmitir os conhecimentos escolares, uma vez que podem demonstrá-los.

Reconhecer que a escola e suas práticas pertencem aos mais novos não quer dizer que os conhecimentos Xikrin são deixados de lado: eles continuam sendo transmitidos e aprendidos pelas crianças. Estas têm liberdade para transitar pela aldeia e estão em todos os lugares aprendendo as regras sociais e estabelecendo as primeiras relações. Percebemos que estes conhecimentos estão vivos através do uso da língua indígena ou, até mesmo, na atividade de pintura corporal realizada na escola. Nesta ocasião, os estudantes demonstraram conhecer sobre o assunto, mas não apenas isso, eles partiram de um conhecimento adquirido com seus parentes e passaram para um modelo escolar, como demandado pelo professor.

Contudo, reconhecer a necessidade de conceder um espaço para que as crianças aprendam o modo de ser do branco e não apenas o Xikrin implica em aceitar correr certos riscos. Deste modo a presença da escola precisa ser controlada. Se suas crianças começam a fazer só as coisas dos brancos e esquecem do modo de ser Xikrin elas podem se transformar em brancos. É necessário dizer que este perigo não é levado apenas pela escola como bem

demonstrou Gordon (2006) em suas análises sobre o aumento do consumo de bens dos brancos pelos Xikrin do Cateté. Embora exista o desejo por cada vez mais objetos que vem de fora, eles afirmam que não querem virar branco

Os Xikrin dizem que não querem virar branco, que isso seria ruim (*punure*), pois os brancos não são como os Mebêngôkre, não reconhecem os parentes, são outro tipo de gente. (GORDON, 2006, p.414)

Aceitar na aldeia um lugar específico para aprender português e deixar que suas crianças o freqüentem diariamente é reforçar a influência dos brancos e, portanto, os mecanismos de controle devem ser empregados. Quando cheguei ao Mrotidjãm e vi a instalação da escola em uma situação que parecia estar em completo abandono, não coincidindo com a sua valorização anunciada anteriormente, não sabia ainda o cuidado que ela demanda. Cuidado, porém, que não é o mesmo demonstrado pelos professores de organização do local, mas outro, o de não deixar que suas crianças se interessem demais por ele. Assim, parece mais pertinente, agora, responder que os Xikrin não querem ocupar este espaço em outros momentos que não durante as aulas, pois isso poderia aumentar os perigos para suas crianças ao passarem tempo excessivo com os brancos.

Quando elas estão na escola devem seguir suas regras, desta forma os adultos e jovens exigem que os estudantes façam silêncio, fiquem sentados e afirmam que eles precisam fazer tudo o que é pedido pelo professor. Por isso, também, os Xikrin exigem os mesmos recursos que são disponibilizados para as escolas das cidades.

Tudo isso explica porque a escola é tão demandada, por um lado, mas tem uma atuação limitada (não apenas por problemas estruturais). Os Xikrin a valorizam, mas, de certa forma, negam estes conhecimentos. A incorporação da exterioridade, neste caso, é diferente, porque os conhecimentos escolares não se tornam *kukradjà*. Podemos pensar que a escola e a farmácia entram em outra lógica de incorporação: elas formam corpos, pessoas, mas nunca deixam de ser “do branco” – os funcionários locais estão na aldeia para serem brancos, para fazerem serviços de brancos, são *outros*. Não estão lá para se tornarem Mebengokré e fazerem *kukradjà*, como os Xikrin buscavam com os cativos (COHN, 2005a). Não podem, por outro lado, torná-los cativos e, portanto, têm suas atuações e suas relações limitadas.

As crianças logo aprendem as diferenças levadas pela escola e passam a reproduzir suas regras neste espaço. Um relato de campo ilustra essa percepção das crianças. No primeiro dia de aula os estudantes foram para a entrada da escola esperando ouvir o seu nome ser pronunciado pela professora, sinal que informava que deveriam entrar na sala indicada,

ou, em caso de não ser chamado, voltar para a casa. No momento em que era anunciada a turma do 1º ano, uma menina ao ouvir seu nome correu para a sala, porém ao pisar na escola todas as crianças começaram a rir e fazer brincadeiras sobre ela. O motivo era que ela estava sem roupa, sem o vestido costumeiramente usado pelas mulheres Mebengokré. As crianças até certa idade ficam na aldeia sem o que eles nomeiam de *kuben kà* (roupas, “pele de branco”) e, por isso, esta menina não estava diferente das demais da sua faixa de idade. Enquanto ela estava fora da escola, isto não foi motivo de estranhamento ou comentários, entretanto, ao entrar no espaço dos brancos parecia que tudo havia mudado. Os que aguardavam serem chamados pelos professores já haviam aprendido que ali era preciso estar da forma como o branco se apresenta e o primeiro indício é o uso da roupa.

Deve-se fazer como os brancos e estes para aprender escrevem, logo para adquirir seus conhecimentos é preciso ter o caderno cheio de exercícios. Porém, a escrita para os Xikrin é entendida como cópia da lousa, assim, copiar da forma como o professor faz é a tarefa dos estudantes, sejam letras, palavras, textos ou desenhos. Os papéis, lápis e canetas são instrumentos usados apenas na escola e as formas criadas a partir desses materiais seguem as regras dos professores. Nesse sentido, encontramos uma correspondência entre desenhar e escrever, ambos elaborados a partir de modelos prévios ensinados na escola. Mesmo quando as crianças estão fazendo uma atividade que visa reproduzir os grafismos corporais no papel, devemos entender que os significados gerados por esta atividade são produzidos dentro do espaço escolar. Assim, sugiro que a escrita e os desenhos ensinados na escola não encontram correspondência com os grafismos feitos pelas mulheres¹³⁹. Estas podem conferir o mesmo tratamento que dão aos corpos às folhas, fazendo destas, corpos (VIDAL, 1992). Mas isso só seria possível fora da escola.

Estudantes e professores constroem relações que não se observa em outros momentos na aldeia. Os significados que elas produzem, portanto, não podem ser comparados com as relações que estabelecem com os adultos Xikrin. Assim, quando há tentativa dos professores de levar o que eles reconhecem como *cultura Xikrin* para a escola, o resultado não é o esperado por eles, uma vez que as atividades acabam adquirindo outros significados para os estudantes.

É preciso ressaltar, contudo, que a aceitação das regras escolares pelas crianças não impede que demonstrem preferências dentre as atividades que são feitas na escola e, por isso,

¹³⁹ Vidal (2001, p. 212), ao comentar em uma passagem rápida sobre o assunto disse que “Por outro lado, os índios usam a palavra ôk (pintura do nosso ponto de vista) para nomear a nossa escrita, o que faz pensar mais em grafismo do que em pintura. Na verdade as duas coisas estão, para eles, intimamente relacionadas.”

tentam negociar em algumas situações com os professores. Isso foi visto nos momentos de pintura e desenho, no aprendizado de novas músicas em português, quando invadiam as salas para participar dessas atividades ou, até mesmo, quando ajudavam os mais novos que ainda não sabiam.

Quando ampliamos o olhar dos impactos da escola para fora da sala de aula vemos que o conhecimento do português e do mundo do branco, de maneira geral, são importantes nas relações que os Xikrin constroem com o exterior. As atuais lideranças sabem falar português para negociar com diferentes atores. Porém, começam a perceber que precisam aprender mais, pois o que sabem já não é suficiente nestas negociações. É preciso dizer que a maioria das lideranças não teve uma formação escolar, tendo permanecido alguns poucos anos na escola e, por isso, o conhecimento que adquiriram do português remete a outros espaços. Contudo, reconhecem que precisam da escola para enfrentar a situação atual em que o contato com o branco é cada vez mais intenso, por isso, algumas lideranças mantêm seus filhos estudando na cidade.

Embora a escola seja uma exterioridade marcada geograficamente na aldeia e indicada como fornecedora de conhecimentos para os mais novos, é algo valorizado e desejado por todos os Xikrin. Cada aldeia quer a sua escola e eles querem que o ensino seja prolongado para que as crianças possam estudar por mais tempo. Aprender as coisas do branco sem esquecer os conhecimentos Xikrin, esta é a escolha feita por eles, na qual a escola está inserida num movimento que indica vontade de mudança e preservação da tradição, como já indicado por Fisher (1991, p. 38) e Gordon (2006, p. 62). Maradona disse certa vez que queria fazer diferente dos antigos: *É preciso aprender outras coisas, 'pra frente'. Aqui ninguém tem faculdade, mas é preciso ter faculdade para aprender mais: pilotar avião, formar juiz*. Entretanto, prossegue no seu relato: *É ruim quando jovem vai estudar na cidade, porque se fica muito tempo na cidade esquece as coisas Xikrin, então tem que voltar para não esquecer*.

Encontrar um equilíbrio entre esses saberes não é fácil e nesse processo os Xikrin vão definindo e redefinindo o espaço que concedem aos conhecimentos do branco e aos seus próprios. A escola, neste contexto, é um dos caminhos para conhecer o mundo *do outro* e aprender suas técnicas e o seu modo de ser.

Referências

ALVARES, M. M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, Recife, v.15, n. 1, p. 49-78, 2004.

BARCELOS NETO, A. **A arte do sonho**: uma iconografia ameríndia. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

BRASIL. Decreto 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 de fevereiro de 1991. Seção 1, p. 2.487.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Observatório da Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2009a. Edital nº 01/2009/CAPES/SECAD/INEP.

BRASIL. Casa Civil. Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 de maio de 2009b. p. 23.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Os mortos e os outros**: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os Krahó. São Paulo: Hucitec, 1978.

COELHO DE SOUZA, M. S. Resenhas: Performing Dreams. Discourses of immortality among the Xavante of Central Brazil. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 1997 .

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>

Acesso em: julho/2013.

COELHO DE SOUZA, M. Nós, os vivos: "construção da pessoa" e "construção do parentesco" entre alguns grupos Jê. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 69-96, junho, 2001.

COHN, C. **A criança indígena**: a concepção xicrin de infância e aprendizado. Dissertação de Mestrado. 2000. 186f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COHN, C. Índios missionários: cultos protestantes entre os xicrin do Bacajá. **Revista campos**, Paraná, v.1, p. 9- 29, 2001.

COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xicrin. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A.V.L.S.; NUNES, A. (Org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 117-149.

COHN, C. **Relações de diferença no Brasil Central: os Mebengokré e seus outros**. 2005. 185f. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005a.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**. Florianópolis, v.1, n.1, p. 485-515, 2005b.

COHN, C. O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré – xikrin. In: VI Reunião de Antropologia do Mercosul, 2005, Montevideo. **Anais da VI Reunião de Antropologia do Mercosul**, Montevideo, Uruguai, 2005c.

COHN, C. A tradução de cultura: os Mebengokré-Xikrin. In: 26º Reunião de Antropologia, 2008, Porto Seguro. **Anais da 26ª RBA**, 2008.

COHN, C. A criança, a morte e os mortos: o caso Mebengokré-Xikrin. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v.16, n. 34, p.93-115, 2010.

COHN, C. A presença das crianças na coleção. In: SILVA, F. A.; GORDON, C. (Org.). **Xikrin: uma coleção etnográfica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p.125-135.

COLLET, C. L. G. **“Quero progresso sendo índio”**: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

COLLET, C. L. G. **Ritos de civilização e cultura**: a escola bakairi. Tese, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DA MATTA, R. Uma reconsideração da morfologia social Apinayé. In: SCHADEN, E. **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 149-163.

FISHER, W. H. **Dualism and its discontents**: social organization and village fissioning among the Xikrin-Kayapo of Central Brazil. 1991. 528f. Dissertation. Faculty of the Graduate School of Cornell University, 1991.

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.

GALLOIS, D. T. A arte iconográfica Waiãpi. In: VIDAL, L. (Org.). **Grafismo indígena**. São Paulo: Studio Nobel; Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 1992. p. 209-230.

GIANNINI, I. V. **A ave resgatada**: “a impossibilidade da leveza do ser”. 1991. 205f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

GIANNINI, I.V. O ritual sete de setembro. In: RICARDO, C. A. (Ed.). **Povos indígenas no Brasil, 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 497.

GIANNINI, I. V. Ornamentos, cantos e coreografias: expressões da cosmovisão xikrin. In: SILVA, F. A.; GORDON, C. (Org.). **Xikrin**: uma coleção etnográfica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 59-73.

GOMES, A. M. R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro. v.11, n. 32, p. 316-327, 2006.

GORDON, C. **Economia selvagem**: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre. São Paulo: Editora UNESP; ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

GORDON, C. Em nome do belo: o valor das coisas xikrin-mebêngôkre. In: SILVA, F. A.; GORDON, C. (Org.). **Xikrin**: uma coleção etnográfica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 207-223.

GOW, P. **Of mixed-blood**: kinship and history in Peruvian Amazonia. Oxford: Clarendon Press, 1991.

GRUBER, J. G. A arte gráfica Ticuna. In: VIDAL, L. (Org.). **Grafismo indígena**. São Paulo: Studio Nobel; Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 1992. p. 249-264.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240f. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LADEIRA, M. E. Uma aldeia Timbira. In: NOVAES, S. C. (Org.). **Habitações indígenas**. São Paulo: Nobel; Edusp, 1983. p. 11-31.

LADEIRA, M. E. 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, M. E. De “Povos ágrafos” a “cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. **Centro de trabalho indigenista – CTI**, 2005.

Disponível em:

<<http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/povosagrafoscidadaosanalfabetos.pdf>>.

Acesso em: julho/2013.

LAGROU, E. **A arte indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

LEA, V. R. **Riquezas intangíveis de pessoas partíveis**: os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2012.

LOPES DA SILVA, A. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. 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. 9-25.

LOPES DA SILVA, A.; VIDAL, L. Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In: VIDAL, L. (Org.). **Grafismo indígena**. São Paulo: Studio Nobel; Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 1992. p. 279-293.

MARQUI, A. R. **Tornar-se aluno(a) indígena**: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá. 2012. 147f. Dissertação de Mestrado. Programa de Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MAYBURY-LEWIS, D. Introduction. In: **Dialectical societies**: the Gê and Bororo of Central Brazil. Cambridge: Harvard University Press, 1979. p. 1-13.

MEAD, M. **Educacion y cultura em Nueva Guinea**: estudio comparativo de la educación entre los pueblos primitivos. Barcelona: Paidós, 1962.

MELATTI, J. C. Nominadores e genitores: um aspecto do dualismo Krahó. In: SCHADEN, E. **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p.139-148.

MELATTI, J. C. Nota sobre a música kraô. **Revista goiana de artes**. Goiânia, v. 3, n. 1, Universidade Federal de Goiás, Instituto de Artes, p. 29-40, 1982.

MENEZES BASTOS, R. J. de. Esboço de uma teoria da música: para além de uma antropologia sem música e de uma musicologia sem homem. **Anuário antropológico/1993**. Brasília, p. 9-73, 1995.

MENEZES BASTOS, R. J. de. Música nas terras baixas da América do Sul: ensaio a partir da escuta de um disco de música Xikrin. **Anuário antropológico/1995**, Brasília, p. 251-236, 1996.

MENEZES BASTOS, R. J. de. Música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul: estado da arte. **Mana**, Rio de Janeiro. v.13, n. 2, p 293-316, 2007.

NUNES, A. **Brincando de ser criança**: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. 2003. 341f. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo; ISTEAC, Lisboa, Portugal, 2003.

OLIVEIRA, M. S. Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu – SC. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 13, p. 75-89, 2005.

PAES, F. S. **Os modelos da experiência ou a experiência dos modelos**: introdução ao estudo da cerimonial Xikrin. 2005. 275f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PAES, F. S. Os três lados de uma moeda: conjecturas sobre o estudo de instrumentos musicais xikrin-kayapó. In: SILVA, F. A.; GORDON, C. (Org.). **Xikrin**: uma coleção etnográfica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 97-113.

SANTIAGO, A. E. **A interculturalidade nos documentos oficiais para a escola indígena**. 2011. 113f. Monografia de conclusão de curso – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SANTIAGO, A. E.; BELTRAME, C. B. O caminho dos documentos escolares das aldeias indígenas da região de Altamira – PA. In: XI Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2012, Araraquara. **Cadernos de resumos: as ciências sociais e os desafios da interdisciplina**/ Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Araraquara: UNESP, 2012. p.106.

SEEGER, A. Por que os Suyá cantam para as suas irmãs? In: VELHO, G. **Arte e sociedade: ensaios de sociologia da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. p. 39-63.

SEEGER, A. **Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.

SEEGER, A. **Why Suyá sing: a musical anthropology of an Amazonian people**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2004.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS de CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979.

SILVA, F. A. A tecnologia da cestaria entre os Xikrin-Kayapó. In: SILVA, F. A.; GORDON, C. (Org.). **Xikrin: uma coleção etnográfica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 173-190.

SILVA, F. A.; GORDON, C. Histórias de uma coleção indisciplinada. In: _____. **Xikrin: uma coleção etnográfica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 37-54. Depoimento de Lux Vidal à Fabiola Andrea Silva e Cesar Gordon.

SIQUEIRA JUNIOR, J. G. A iconografia Kadiweu atual. In: VIDAL, L. (Org.). **Grafismo indígena**. São Paulo: Studio Nobel; Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 1992. p. 265-277.

STEIN, M. R. A. Kyringue mborai: os caminhos de uma etnografia musical entre crianças Mbya-Guarani na terra indígena Tekoa Nhundy (Rio Grande do Sul). **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18 n. 30, p. 51-80, 2007.

TASSINARI, A. I. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a Sociedade contra a escola. In: 33º Encontro Anual da ANPOCS, 2009, Caxambu (MG). **Anais do 33º Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 2009.

TASSINARI, A. I.; COHN, C. “Opening to the Other”: schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. **Anthropology & Education Quarterly**. v.40, p.150–169, 2009.

TRAGANTE, C. A. “**Mas professora, isso é arte?**”: uma abordagem antropológica da arte na sala de aula. 2011. 148f. Dissertação Mestrado. Programa de Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

TURNER, T. Imagens desafiantes: a apropriação Kayapó do vídeo. **Revista de antropologia**, São Paulo, v. 36, p. 81-121, 1993.

TURNER, T. Social body and embodied subject: bodiliness, subjectivity, and sociality among the Kayapo. **Cultural anthropology**, v. 10, n. 2, p. 143- 170,1995.

VIDAL, L. **Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1977.

VIDAL, L. A pintura corporal entre índios brasileiros. **Revista de antropologia**, São Paulo, v. 21, p. 87-93,1978.

VIDAL, L. A morte entre os índios Kayapó. In: MARTINS, J. S. (Org.). **A morte e os mortos na sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Hucitec, 1983a. p. 315-322.

VIDAL, L. O espaço habitado entre os Kaiapó-Xikrin (Jê) e os Paraknã (Tupi), do Médio Tocantins, Pará. In: NOVAES, S. C. (Org.). **Habitações Indígenas**. São Paulo: Nobel; Edusp, 1983b. p. 77- 102.

VIDAL, L. As pesquisas mais freqüentes em etnologia e história indígena na Amazônia: uma abordagem musical. **Revista de antropologia**, São Paulo, p. 183-196, 1991.

VIDAL, L. 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, L. 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, E. **Araweté, os deuses canibais**. Rio de Janeiro: Anpocs; Zahar, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.