



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

VERONICA MONACHINI DE CARVALHO

Nañ etu: crianças kalapalo entre a aldeia e a cidade

**CAMPINAS
2021**

VERONICA MONACHINI DE CARVALHO

Naũ etu: crianças kalapalo entre a aldeia e a cidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como requisito para a obtenção do título de Mestra em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Guerreiro Junior

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA VERONICA MONACHINI DE CARVALHO, E ORIENTADA PELO PROF. DR. ANTONIO ROBERTO GUERREIRO JUNIOR.

**CAMPINAS
2021**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

M74n Monachini de Carvalho, Veronica, 1992-
Naũ etu : crianças kalapalo entre a aldeia e a cidade / Veronica Monachini de Carvalho. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Antonio Roberto Guerreiro Junior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Crianças indígenas. 2. Índios Kalapalo. 3. Índios da América do Sul - Brasil - Alto Xingu. 4. Alteridade. I. Guerreiro Junior, Antonio Roberto, 1984-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: *Naũ etu* : Kalapalo children between the village and the city

Palavras-chave em inglês:

Indigenous children

Kalapalo Indians

Indians of South America - Brazil - Alto Xingu

Otherness

Área de concentração: Antropologia Social

Titulação: Mestra em Antropologia Social

Banca examinadora:

Antonio Roberto Guerreiro Junior [Orientador]

Clarice Cohn

Artionka Manuela Góes Capiberibe

Data de defesa: 25-02-2021

Programa de Pós-Graduação: Antropologia Social

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0001-5583-5505>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7766704030418030>



Universidade Estadual de Campinas

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa da Dissertação de Mestrado, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 25/02/2021, considerou a candidata Veronica Monachini de Carvalho aprovada.

Prof. Dr. Antonio Roberto Guerreiro Junior (Orientador)

Profa. Dra. Clarice Cohn

Profa. Dra. Artionka Manuela Góes Capiberibe

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

*Para Agutsingi Kalapalo, meu filho Martim
e à todas as crianças Kalapalo que tanto me ensinam*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os Kalapalo com quem tive o prazer de conviver nos últimos anos pela generosidade e alegria com que me receberam em sua aldeia e em suas vidas. À Kahagahü, Luka, Sakuãgu, Maü, Ugise, Kambetse, Haja, Hinhuka e Amaugi agradeço pelo cuidado e carinho com que me receberam em sua casa. Ao meu pai Tafukumã e à minha mãe Sangai, agradeço por me aconselharem constantemente, me rezarem e me fazerem gente. À Kuogo, Tugusa, Majay, Yakulu, Sula e Maitsa, minhas irmãs, obrigada pelas conversas no final da tarde e ensinamentos de belos cantos. Agradeço especialmente às crianças que sempre me acompanharam em minhas andanças na aldeia Aiha: na roça, nas visitas em casas de parentes, nas viagens às cidades e nos longos banhos na lagoa. Foram elas minhas maiores companheiras e com quem mais aprendi: Tinka, Itsapu, Tshika, Johilu, Leijalu, Agahika, Jepe, Jutu, Balu;

Aos amigos e colegas do Projeto Jovem Pesquisador “Sistemas Regionais Ameríndios em transformação: o caso do Alto Xingu” (processo Fapesp nº 13/26676-0): Gabriela Aguilar, Diogo Henrique Cardoso, Fernanda Amaro, Luisa Serber, Ian Packer, Marina Souza, Betânia Lima, Aline Iubel, Adriana Testa e Aline Regitano, pelas conversas e partilhas;

Aos queridos companheiros do PPGAS de 2017, Jefferson, Isaura, Denise e Raquel e aos que se multiplicaram e que juntos criaram a Maloca - Revista de Estudos Indígenas: Arianne Lovo, Karine Assumpção, Fernanda Borges, João Bort, Lucas Maciel, agradeço pela parceria e presença num ambiente que poderia ser tão solitário como o meio acadêmico, mas que com vocês se fez solo fértil para a criação. Ao João também agradeço a parceria na criação do Ciclo de Cinema Indígena, que hoje se tornou o Ciclo Guatá de encontros indígenas;

A Antonio Guerreiro, meu orientador, sempre atencioso, agradeço imensamente por toda a dedicação a meu trabalho, pelas precisas e valiosas sugestões e principalmente por ter me apresentado aos Kalapalo, abrindo os caminhos para a concretização desta pesquisa. Admiração, respeito e amizade foram sendo nutridas ao longo desses anos de trabalho juntos;

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) agradeço pelo suporte financeiro para a realização do mestrado (processo Fapesp nº 2017/13930-7) e para a realização do estágio de pesquisa no exterior (processo Fapesp nº 19/18587-4), apoios fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa em campo, nas universidades e ao longo da escrita;

A Clarice Cohn e Aline Iubel, agradeço pelos ricos comentários feitos no exame de qualificação, que foram fundamentais para os desdobramentos da pesquisa, e a Artionka

Capiberibe pela participação na banca de defesa, agregando contribuições fundamentais não só para o mestrado, mas para a continuidade da pesquisa no doutorado. Agradeço ainda a Joana Cabral de Oliveira por ter aceitado o convite para compor a banca como suplentes;

À minha mãe Maristela, meus irmãos Bruno e Ligia, minha tia Marilda e primas Carolina e Luiza por todo o amor e incentivo. Agradeço aos pequenos Lucca, Laura, Mateus e Sofia pela alegria e vontade de viver.

Por fim, agradeço profundamente ao Thomaz por todo o amor e companheirismo que se tornaram flor com a chegada do Martim, Agutisngi, pescador e pássaro, forte e desbravador que me abre para as maiores aventuras. Com você a vida fez mais sentido, filho, eu te amo muito.

RESUMO

Esta é uma pesquisa sobre a socialidade das crianças Kalapalo, focalizando suas relações com o mundo dos *brancos*. Partindo daí, pretendeu-se contribuir para os estudos da antropologia que tratam da criança e, mais especificamente, das constantes atualizações na vida do povo Kalapalo, uma das populações indígenas do Alto Xingu, em contato constante com o mundo urbano. Buscou-se compreender a produção e a formação da pessoa no Alto Xingu com um enfoque na relação com o mundo dos *brancos* em dois eixos etnográficos: (a) o da socialidade das crianças na própria aldeia e (b) o da circulação e viagens das crianças às cidades de Canarana e Querência, localizadas na fronteira do Território Indígena do Xingu (TIX), no estado do Mato Grosso.

Palavras-chave: Crianças indígenas; Kalapalo; Alto Xingu; Conhecimentos Tradicionais Indígenas; Relações de Alteridade

ABSTRACT

This is a research on the sociality of Kalapalo children, focusing on their relations to what they refer to as "the world of white people". From there, it was intended to contribute to the studies of anthropology that deal with children and, more specifically, the constant updates in the lives of the Kalapalo people, one of the indigenous populations of the Upper Xingu, in constant contact with the urban world. We sought to understand local concepts such as the production and training of people in the Upper Xingu with a focus on the relationship with the world of whites in two ethnographic perspectives: (a) that of the sociality of children in the village itself and (b) the circulation and travel of children to the cities of Canarana and Querência, located on the border of the Xingu Indigenous Territory (TIX), in the state of Mato Grosso.

Keywords: Indigenous Children; Kalapalo; Alto Xingu; Traditional Indigenous Knowledge; Otherness Relations

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

DSEI - Distrito de Saúde Indígena

EEIC-Aiha – Escola Estadual Indígena Central Aiha

EEIC-Karib – Escola Estadual Indígena Central Karib

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

MEC – Ministério da Educação

PBF – Programa Bolsa Família

SEDUC – Secretaria de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

TIX – Território Indígena do Xingu

UBS - Unidade Básica de Saúde

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

Figura 1 - Passeando em Querência com parentes Kalapalo	20
Figura 2 - De carona no caminhão da aldeia indo para Querência	42
Figura 3 – Atravessando parte do caminho da estrada Aiha-Querência a pé porque o caminhão atolou	42
Figura 4 – A. em trabalho de parto, deitada na rede feita de buriti, em companhia de suas mães e irmãs, além de outras mulheres e meninas da aldeia Aiha, em junho de 2018. No desenho já estão presentes duas enfermeiras e um médico cubano que acompanharam, de longe, o decorrer do trabalho de parto desde o final da tarde até às 8h da manhã do dia seguinte, quando A. foi removida de avião monomotor para realizar seu parto em um hospital em Água Boa. Pintura: Veronica Monachini de Carvalho	49
Figura 5 - desenho de K. Kalapalo sobre a aldeia no futuro.	51
Figura 6 - desenho de U. Kalapalo sobre a aldeia no futuro.	52
Figura 7 - desenho de F. Kalapalo sobre a aldeia no futuro.	53
Figura 8 - família indo para a roça. Foto: Thomaz Pedro	64
Figura 9 - <i>hüati</i> (“pajé”) cuidando de bebê, no colo da mãe, na rede, com o irmão mais velho à frente. Foto: Veronica Monachini de Carvalho	71
Figura 10 –Escola Estadual Indígena Central Aiha em 2018. Foto: Veronica Monachini de Carvalho	81
Figura 11 - Turma do terceiro ciclo de ensino, estudantes sentados nas carteiras escolares da EEIC-Aiha copiando a lousa, 2018. Foto: Veronica Monachini de Carvalho	83
Figura 12 – aula realizada embaixo de uma árvore	85
Figura 13 - voltando para a aldeia, após uma ida para a cidade de Querência/MT para votar no segundo turno das eleições presidenciais de 2018. O caminhão da aldeia voltou tão cheio de crianças, mulheres e homens, que grande parte das pessoas tiveram que ir de pé, se segurando na parte de trás da cabine. Pintura: Veronica Monachini de Carvalho	91
Mapa 1: mapa indicando a distância das cidades de Canarana e Querência em relação à aldeia Aiha e a distância entre essas duas cidades. Aiha-Canarana 190 km de distância, enquanto Aiha-Querência apenas 120 km e Canarana-Querência por 213 km.	93

Figura 14 - Comprando sorvete na cidade de Canarana, 2018. Foto: Veronica Monachini de Carvalho	99
Figura 15 - desenho de S. Kalapalo, 9 anos de idade. “Do que gosta na cidade”.	109
Figura 16 - desenho de S. Kalapalo, 9 anos de idade. “Do que não gosta na cidade”.	110
Figura 17 - desenho de R. Kalapalo, 9 anos de idade. “Do que gosta na cidade”.	110
Figura 18 - desenho de R. Kalapalo, 9 anos de idade. “Do que gosta na cidade”.	111
Figura 19 - desenho de I. Kalapalo, 9 anos de idade. “como se imagina no futuro”.	114
Figura 20 - desenho de Y. Kalapalo, 11 anos de idade. “como se imagina no futuro”.	114
Figura 21 - desenho de T. Kalapalo, 9 anos de idade. “como se imagina no futuro”.	115
Figura 22 - desenho de F. Kalapalo, 11 anos de idade. “como se imagina no futuro”.	115
Figura 23 - desenho de A. Kalapalo, 11 anos de idade. “como se imagina no futuro”.	116
Figura 24 – Pintura realizada num período de muitos ataques de onça na região do Alto Xingu. As crianças, que iam para a lagoa todos os dias, pararam de frequentá-la, e me alertavam a todo momento dos perigos dos ataques de onças, preocupadas com minhas insistentes idas à lagoa. Pintura: Veronica Monachini de Carvalho	119
Figura 25 – Reunião com a comunidade escolar para elaborar o PPP da EEIC-Aiha	121
Figura 26 – J., <i>masope</i> ao centro, com o celular na mão, assistindo a gravações de um filme que aconteceu no centro da aldeia naquele mesmo dia, mas que não pudera participar por estar em reclusão pubertária, “presa” em sua casa. Foto: Thomaz Pedro	136
Figura 27 - Crianças brincando de <i>Ta</i>	143
Figura 28 - Crianças jogando futebol	144

SUMÁRIO

GRAFIA E PRONÚNCIA.....	15
PRIMEIRAS PALAVRAS.....	17
Entre a aldeia e a cidade: hipóteses e perguntas de partida.....	17
Caminhar junto aos Kalapalo e os percursos do campo: reflexões metodológicas.....	25
Novos caminhos para naĩ etu.....	42
Estrutura da dissertação.....	46
CAPÍTULO I – <i>Kangamuke ügühütu</i> (“O jeito das crianças”).....	49
1.1 Os Kalapalo e o complexo multicomunitário do Alto Xingu.....	54
1.2 Novos caminhos: abertura da estrada.....	56
1.3 Estar criança e estar pessoa.....	58
1.4 Movimentos das crianças pela aldeia: as casas e as roças.....	61
1.5 Movimentos das crianças pela aldeia: a circulação das coisas.....	67
1.5.1 Fazendo pessoas.....	67
1.5.2 Atualizando a fabricação de pessoas.....	72
1.6 Movimentos das crianças pela aldeia: escola.....	77
1.7 Movimentos das crianças pela aldeia: acompanhando os brancos.....	86
CAPÍTULO II – <i>Naĩ etu</i> - “Lugar dos brancos”.....	91
2.1 Os brancos.....	92
2.2 Entre desejos e perigos.....	95
2.3 A circulação das crianças nas cidades.....	97
2.4 Os moradores.....	100
2.5 Criando na cidade: cuidados aos modos dos brancos?.....	103
2.5.1 Nascer nos brancos: fazer brancos?.....	106
2.6 Desenhando: as crianças na cidade.....	107
2.7 Virar branco?.....	117

CAPÍTULO III – Modos de conhecimento: <i>Uketinghelü gepagü</i>	119
3.1 Noções Kalapalo de ensino e aprendizagem	123
3.2 Olhos e ouvidos bem abertos.....	124
3.3 A hora certa de aprender.....	128
3.4 A pessoa não é, ela está sendo.....	131
3.5 Transformações nas formas de aprendizagem: <i>tetsualü</i>	132
3.6 Aprendendo entre crianças	137
Considerações finais, ou até o próximo encontro	147
Referências	149

GRAFIA E PRONÚNCIA

As convenções sobre a grafia utilizadas nesta dissertação são adaptadas de Guerreiro (2016). Utilizo todos os termos e expressões em karib em itálico, à exceção dos nomes próprios, que optei por suprimir e manter apenas a inicial, para resguardar as identidades de meus interlocutores. As palavras em karib seguem a ortografia produzida pela linguista Bruna Franchetto em parceria com professores indígenas Kalapalo. Na segmentação e glosa de palavras, me baseio nos trabalhos de Mara Santos e Mutua Mehinaku. Apesar disso, não utilizo a terminologia técnica propostas pela linguista para análises etimológicas. Apenas me baseio em interpretações construídas junto a colabores indígenas a partir da minha linguagem leiga e de sugestões do meu orientador, Antonio Guerreiro.

Indicações de pronúncia:

Consoantes:

/p/: oclusiva bilabial surda (como *p* em português)

/b/: oclusiva bilabial sonora (como *b* em português), sempre pré-nasalizada

/d/: oclusiva alveolar sonora (como em *data*), sempre pré-nasalizada

/t/: oclusiva alveolar surda (como *t* em português, não africada)

/j/: oclusiva palatal sonora (semelhante a *dj*)

/k/: oclusiva velar surda (como *c* em *casa*)

/g/: flap uvular

/s/: fricativa alveolar surda (como em *saia*)

/h/: fricativa glotal sonora (como em inglês *hat*)

/ts/: africada alveolar surda

/l/: lateral alveolar sonora (como *l* em português)

/m/: nasal bilabial (como *m* em português)

/n/: nasal alveolar (como *n* em português)

/nh/: nasal palatal sonora (como em *minha*)

/ng/: nasal velar sonora

/w/: aproximante bilabial (como em inglês *window*)

	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Faringal	Glotal
Oclusiva	p [ᵐb]	t [ᵐd]	j	k		
Tepe/flap					g (flap uvular)	
Fricativa		s				h
Africada		ts [dʒ]				
Lateral		l				
Nasal	m	n	nh	ng		
Aproximante	w					

Vogais:

/e/: anterior média (como em português; /ẽ/ quando nasalizada)

/i/: anterior alta (como em português; /ĩ/ quando nasalizada)

/a/: central baixa (como em português)

/ü/: central alta (/ũ/ quando nasalizada)

/o/: posterior média arredondada (como em português; /õ/ quando nasalizada)

/u/: posterior alta arredondada (/ũ/ quando nasalizada)

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i	ü	u
Média	e		o
Baixa		a	

PRIMEIRAS PALAVRAS

Entre a aldeia e a cidade: hipóteses e perguntas de partida

Cena 1¹: Estava terminando de me arrumar às pressas quando ouvi minha carona estacionar em frente à casa em que me hospedo sempre que vou à aldeia Aiha. Ouvi, de longe, meu anfitrião, o *dono*² da casa, conversando na língua kalapalo com o caronista, seu cunhado, mas não pude compreender ou prestar muita atenção ao que estava sendo dito. Quando dei por mim, o carro já havia ido embora e se iniciara uma grande movimentação em minha casa. Perguntei e U. me disse que ele e a sua família nuclear também pegariam aquela carona para Querência/MT, cidade à borda do TIX, atualmente conectada a Aiha diretamente por uma estrada de terra. Achei curioso, pois dias antes ele vinha me dizendo que queria muito ir à cidade, mas não tinha dinheiro para levar sua família: “se eu tivesse dinheiro, eu ia com você” – frase dita não só por U., mas por diversas pessoas, quando regresso à cidade.

O carro voltou a parar na porta de casa, coloquei minhas coisas na carroceria e vi H., um sobrinho uterino de U., que morava em outra casa, se aproximar de camiseta polo, calça jeans colada, tênis fluorescente, colar da moda, de pingente de pedra falsa em obelisco, no pescoço, mochila nas costas e óculos escuros – vestimenta que nunca o havia visto usar antes. Em seguida, A., um filho classificatório de U. também se aproximou com o mesmo estilo de vestimentas, um pouco menos adornado por não ter os acessórios: estavam prontos para “passar na cidade”. Ambos se sentaram na carroceria, esperando. Perguntei-lhes, então: “*Angi eteta kagaihana gehale?*” (“Vocês também estão indo para a cidade?”³) e os dois apenas confirmaram com a cabeça. Então entraram no carro U., sua esposa, M., os dois filhos mais novos e apenas uma de suas filhas, que também se sentou na carroceria. Só não estava na carona a filha mais velha, que estava em reclusão pubertária⁴ e que ficou em casa aos cuidados de suas

¹ Novembro de 2018, aldeia Aiha.

² Para melhor organização, nesta dissertação utilizarei o itálico para me referir a termos e conceitos indígenas, as aspas para destacar afirmações de meus interlocutores e o sublinhado para destaques meus. No Alto Xingu tudo tem um *dono*, que é responsável por cuidar ou coordenar os cuidados das coisas que possuem, sendo elas coisas, conhecimentos tradicionais ou festas.

³ Literalmente: “Vocês também estão indo nos brancos?”

⁴ Em outra viagem de regresso que fiz, esta moça havia pegado carona para passar o dia em Querência, com toda sua família nuclear, com o objetivo de fazer escova progressiva no cabelo, pois iria participar do *egitsü* (ritual mortuário mais conhecido como Kuarup) *kuikuro*, como uma das *masope* (“mulher em reclusão pubertária”), a convite da família *kuikuro* de sua mãe. Neste momento só *masope* de famílias importantes (cf. GUERREIRO, 2016, sobre a chefia Kalapalo) dançam com grandes lutadores, momento de muito prestígio. Idealmente, para os povos karib, é neste ritual que as *masope* têm suas franjas cortadas, indicando o final da reclusão. Isso se difere dos tupi, que idealmente patrocinam um *jamugikumalu* para a saída da reclusão de meninas chefes (MELLO, 2005). Fui descobrir que muitas mulheres fazem escova progressiva e um número ainda maior pinta o cabelo de

tias. Como comentado anteriormente, estranhei toda a movimentação repentina, definida ‘em cima da hora’, e, ao longo do trajeto, fui tentando compreender o que estavam indo fazer “*kagaihate*” (“na cidade”, ou literalmente “nos brancos⁵”). Me disseram que filho mais novo de U. precisava de um chinelo, pois havia perdido o seu; mas os outros não tinham motivos pontuais para a ida. Eis que, em um determinado momento da conversa entre eles em kalapalo, entendo a esposa de U. dizer que seus sobrinhos estavam indo como *kuiganda hipügü*, ou seja, como “pagamento⁶ pelo trabalho na roça”.

Em meados de outubro, e antes do começo das chuvas, era tempo de plantio de mandioca e todos os *donos* de roça estavam correndo para conseguir terminar seus plantios. Durante as semanas anteriores, sempre havia mutirões organizados para ajudar o plantio da roça de alguns moradores de Aiha que ainda estavam atrasados, uma vez que a atividade deveria ser concluída antes que as chuvas começassem, pois caso contrário não seria possível terminar a plantação.

A roça de U. não recebeu mutirão. Isso se deveu ao fato de que um de seus irmãos co-residentes plantou também uma roça e a comunidade estava priorizando a segurança alimentar da aldeia como um todo, assegurando que cada casa tivesse pelo menos uma roça bem concluída a tempo. Foi por isso que U. pediu ajuda de sua família estendida para finalizar a sua roça, prometendo a esses dois jovens uma ida à cidade como pagamento de seu trabalho. Para seus filhos, esse *kuiganda ihipügü* tinha um caráter educativo, além do pagamento pelo serviço em si. Esta situação se repetiu ao longo da convivência com a família; não é que U. não

preto, sendo ambos “cuidados” iniciados na reclusão pubertária. Estes e outros cuidados estéticos provenientes do contato com o mundo não indígena têm sido inseridos na lógica de fabricação ideal de pessoa Kalapalo que inclui ter o cabelo bem preto e liso. Nos casos comuns em que as pessoas não têm cabelos pretos e lisos, são elaboradas diversas teorias em relação aos cuidados exercidos pelos pais durante a gestação – e consequente fabricação do bebê. Em relação ao cabelo “crespo”, costumam associá-lo à ingestão de alface ou outros alimentos “enrolados” durante a gestação por seus parentes. Em relação ao cabelo “branco”/loiro (*talakinhü*), já ouvi que é provável que tenham sonhado com mandioca branca, e é comum cortar as mechas loiras enquanto a criança é pequena até que nasça preto de verdade. Entre os recém-nascidos e reclusos, que estão com corpos se transformando, os cuidados exercidos sob os corpos são os de fazer o corpo ideal, forte e com cabelos bem pretos. Como o cabelo fica mais claro com a exposição aos raios do sol, é prescrito. Em relação à cor dos olhos, o ideal também é que seja bem preto, e quando a criança tem o olho claro é porque os pais não sopraram o olho da criança ao nascer.

⁵ Optei por manter o termo branco para me referir a não indígenas independentemente de sua cor ou raça, por ser esta a opção kalapalo.

⁶ Sobre o pagamento (*hipügü*), Pereira Novo (2018) apresenta que para os Kalapalo existem três categorias de pagamento. A primeira, que é a mobilizada no caso citado nesta introdução, *hipügü*, pode se referir a alguma troca, pagamento realizado na compra mercadorias nas cidades, ou pagamento por um casamento. Acrescento aqui o sentido dado por meus interlocutores nesta cena, em que pagamento por um trabalho prestado, que pode ser desde o pagamento a um mecânico pelo concerto de uma moto, como por um trabalho na roça. Novo aponta para a utilização do termo *endu* para este tipo de pagamento de trabalho, normalmente coletivo e em forma de mutirões, que acontece na forma de pagamento com comidas. Como, neste caso, o pagamento da roça não se deu com a alimentação pós-trabalho, como usual, e sim na forma de uma ida a cidade, além de não ter sido coletivo, é tido como *hipügü*.

fosse levar os filhos consigo para a cidade como uma punição, mas para incentivá-los a cumprir seu papel na aldeia, e as idas à cidade eram lembradas como uma condição pelo trabalho/manutenção de seus modos de vida, sendo valorizadas, da mesma forma que pagamentos valiosos como um colar de caramujo. Certa vez, U. me disse que já não sabia se levaria o filho mais novo, de 4 anos, à cidade, pois ele estava com preguiça de se banhar pela manhã e de acompanhar a mãe à roça. U. disse que já tentara de todas as formas *aconselhar* o filho, mas só quando dizia que não iria mais à cidade é que ele se mobilizava para o banho ou para as idas à roça. As idas à cidade eram usadas para incentivar o outro filho, de 6 anos de idade, a cortar o cabelo “de forma tradicional”. A menina, de cerca de 9 anos de idade, tinha como condição o trabalho⁷ na roça e no pequisal. Esta menina estava um pouco sobrecarregada, segundo ela mesma e sua mãe, pois como a irmã mais velha estava *masope* (“menina em período de reclusão pubertária”), só havia ela de mulher para ajudar a mãe e, por isso, a *masope* sairia da reclusão ainda naquele ano, apesar de idealmente dever ficar por mais um ano, uma vez que é filha de um chefe importante e deve ser feita como chefe durante este período de reclusão.

⁷ A noção de trabalho na infância é um aspecto importante na sociedade Kalapalo, bem como em outras sociedades ameríndias (TASSINARI, 2018), uma vez que a criança não está excluída das atividades produtivas. Trabalho aqui não tem uma conotação pejorativa, como algo enfadonho, mas como uma tarefa cotidiana e um jeito de ser, de estar no mundo. A tradução da palavra trabalho (*ka-*) entre os Kalapalo pode ser mais aproximada a uma noção euro-americana de ‘atividade’ do que de trabalho em si. Neste sentido, os Kalapalo usam o termo *katsu* (“trabalhar” ou “atividade”), por exemplo, para as idas das crianças à escola e para se referir a relações sexuais ou a produção de um bebê na barriga da mãe. Entre as crianças, por exemplo, ir para a escola também é considerado um trabalho.



Figura 1 – passeando em Querência com parentes Kalapalo. Foto: Veronica Monachini de Carvalho.⁸

Esta cena condensa alguns dos problemas que pretendo explorar ao longo deste trabalho, tendo em vista que trata da vontade e do desejo que as crianças kalapalo têm de ir à cidade, podendo ser valorizada a ponto de se tornar um pagamento (*hipügü*), uma contrapartida de seu trabalho ou da manutenção das tradições kalapalo na aldeia, como no caso do corte de cabelo tradicional. Também considero uma cena interessante por demonstrar não só a vontade e o desejo de *ir* à cidade, mas por nos dar pistas das *ideias* que essas crianças têm da cidade. Por se enquadrar numa situação da ordem do pagamento/troca e, pelo que acompanhei, por envolver de fato um pagamento em dinheiro, esta cena também retrata a lógica de troca e generosidade Kalapalo, principalmente entre parentes, que são responsáveis pelo bem-estar uns dos outros (temática que será explorada mais adiante, no primeiro capítulo desta dissertação). O que é valorizado, nesse sentido, é muito além de bens materiais: saberes, conhecimentos e anseios entram numa lógica de um valor moral que circulam com esses pagamentos. Iniciar a introdução com esta cena também retrata a lógica de circulação para a cidade, bem como sua intensificação, problemas-chave para esta pesquisa, como elaborarei a seguir.

⁸ Fotos de meu arquivo pessoal, tiradas por mim ou por meu companheiro de campo Thomaz Marcondes Garcia Pedro, entre 2015 e 2018. As pessoas que aparecem nas fotos autorizaram a publicação das imagens.

Como já foi dito, esta pesquisa busca investigar algumas modificações no mundo vivido⁹ (GOW, 2001) das crianças da etnia Kalapalo, povo falante de karib, habitantes da região do Alto Xingu/MT, devido a um progressivo aumento do contato com vida não indígena. Este contato é antigo, mas recentemente tem se intensificado com a facilidade do acesso às cidades, inclusive por crianças que quase nunca as frequentavam. Quando vão, as crianças costumam acompanhar seus pais. Há tempos a relação com os não indígenas e o acesso às “coisas dos brancos” se dão de diversas formas: mediados pela televisão, com filmes, novelas e noticiários que retratam diversos contextos sociais não indígenas cotidianamente inseridos na vida kalapalo; pela chegada de objetos não indígenas na aldeia¹⁰; pela presença cotidiana das crianças na escola da aldeia, espaço por excelência não indígena que, com um “formato de branco”, mas com um “jeito kalapalo”, busca integrar conhecimentos indígenas e não indígenas; ou, como apontei anteriormente, pelos deslocamentos das crianças entre Aiha e algum espaço citadino; e mesmo pelas idas de não indígenas para a aldeia. Os últimos dois fatores têm se intensificado nos últimos tempos, principalmente a partir da abertura da estrada Aiha-Querência, que apresentarei no primeiro capítulo. Todas essas formas de acesso à alteridade dos brancos fazem com que as crianças kalapalo criem ideias sobre o que é ser branco, o que fazem, como vivem, e se relacionem, cada uma à sua maneira, com este universo “outro” em seu próprio cotidiano e tradições.

Os adultos falam das transformações no modo de vida das crianças com frequência, e muitas vezes em tom de lamentação, dizendo que “hoje em dia as crianças falam uma língua diferente”; que “elas usam palavras de branco” em seu cotidiano; ou que elas “não aguentam arrancar¹¹ como antigamente”; ou mesmo que “não estão pensando” e “respeitando os mais velhos”. Muitas vezes, essas mudanças são associadas de forma explícita ao contato com o mundo não indígena. Com este cenário de contato e maior acesso ao mundo dos brancos em mente, parto da constatação de que a aproximação com a cidade gera uma série de

⁹ No sentido proposto por Gow (2001), mundo vivido é um conceito para além das noções de cultura e história, que engessam a sociedade num espaço e tempo específico. Mundo vivido, ao contrário, amplia a dimensão da trajetória realizada até aqui, considerando a vida se que faz, e que se transforma e se atualiza a todo o momento, não permanecendo intacto como nas proposições de história e cultura.

¹⁰ A chegada de objetos mobiliza muitos impactos na vida social kalapalo, alterando seus modos de vida, como facilitando a colheita da mandioca na roça, retratado no filme realizado em uma das oficinas de vídeo que produzi em Aiha, denominado “*Bisi Etimbepügü - A chegada da bicicleta*”, dirigido por Yuahula Alay Matipu, Hehu Matipu e Orlando Kalapalo. A chegada de alimentos industrializados, como se sabe, também exerce um grande impacto e será abordado adiante, em relato sobre um trabalho sobre obesidade na aldeia kalapalo, de médicos do Projeto de Extensão Xingu, da Unifesp, realizado durante o mês de outubro na aldeia kalapalo, durante minha estadia.

¹¹ Arranhar diz respeito à escarificação corporal, cuidado essencial “para o corpo ficar forte”, “por tirar o sangue parado”.

transformações no modo de vida das crianças, mas, diferentemente do que os adultos kalapalo costumam evocar, parto da hipótese de que tais transformações não são experimentadas pelas crianças (nem completamente pelos adultos) na chave de uma oposição excludente entre “tradicional” e “branco”, nem de um movimento unidirecional, mas são experimentadas como formas diversas de transitar entre esses dois “limites”, combinando-os de formas diversas em suas trajetórias pessoais. Em diversas situações, adultos marcam que são “índios puros” em oposição a parentes que vivem na cidade e talvez nem sejam mais indígenas. Também são eles que muitas vezes me afirmam, com pesar, que as crianças e jovens não se interessam mais por suas tradições, mas percebi que, apesar de não demonstrarem o interesse da forma que os adultos esperam, as crianças estão a todo tempo atentas e aprendendo suas tradições, como irei apresentar ao longo desta pesquisa.

A pesquisa se dá na aldeia Aiha, onde realizo trabalho de campo desde 2015, tendo ido 9 vezes e totalizando cerca de 9 meses de campo, e nos deslocamentos das crianças dessa aldeia para as cidades do entorno do Território Indígena do Xingu, como as cidades de Canarana, Gaúcha do Norte e Querência, todas localizadas no estado do Mato Grosso, Brasil. Aiha é tida como a principal aldeia kalapalo, sendo, inclusive, a maior entre as 11 aldeias desta etnia. Ela é localizada à direita do rio Culuene, e lá habitam cerca de 270 pessoas, segundo o censo da UBS Kalapalo de 2018, atualizado por mim com os 5 nascimentos ocorridos naquele ano.

Como recorte analítico, abordarei as relações das crianças de Aiha com o mundo dos brancos em três “espaço-tempos intersubjetivos” (MUNN, 1992): a socialidade das crianças na aldeia; a socialidade das crianças nas cidades; e as relações das crianças com diferentes modos de conhecimentos por esses espaços em que circulam, sendo um deles a escola (EEIC-Aiha). Espaço-tempo diz respeito a práticas e relações que se dão em um determinado recorte territorial e cronológico. Esses espaço-tempos são intersubjetivos por compreender uma dimensão simbólica e interativa nos processos, que envolvem a experiência vivida das pessoas, no caso, das crianças kalapalo. Para isso, apresentarei, no primeiro capítulo, o cotidiano das crianças de Aiha: o quê e como fazem, para então, discutir situações em que o mundo não indígena aparece nesse cotidiano. Este contato se dá de diversas formas, e envolve tanto uma presença midiática, como a presença física, materializada por deslocamentos de brancos para aldeias, perpassando o contato das crianças com diversas “coisas de branco” que circulam, principalmente, a partir da ida de brancos ou com o retorno de pessoas Kalapalo das cidades para as aldeias. Estas coisas não são só objetos, mas palavras, relações, conhecimentos, dentre outras características subjetivas e sensíveis não materiais.

No segundo capítulo, abordarei os deslocamentos das crianças às cidades, esse espaço-tempo que se faz e refaz a partir das experiências intersubjetivas das pessoas e suas famílias. Enfocarei a análise nas idas às cidades de Canarana e Querência. Para tanto, partirei das circulações esporádicas dos Kalapalo a esses espaços. Em algumas delas, acompanhei todo o percurso de famílias indo para a cidade e voltando à aldeia, enquanto em outras viajei, encontrei, cruzei ou circulei com alguns Kalapalo por esses espaços citadinos. O enfoque selecionado em ambas as cidades se dá tanto por serem aquelas mais frequentadas pelos Kalapalo de Aiha, quanto por terem sido as cidades em que pude acompanhar de perto a circulação de famílias, apesar de tê-los recebido diversas vezes em minha casa, em São Paulo, e tê-los acompanhado em visitas às cidades de Campinas/SP, Goiânia/GO e Porto Alegre/PR. Optei por não incluir essas viagens no escopo etnográfico desta dissertação por serem visitas esporádicas, que necessitariam análises a partir de outro lugar, ainda não desenvolvidas por mim. Além disso, a circulação nessas grandes cidades poucas vezes envolveu as crianças, muito pelo encarecimento da viagem, e o recorte que proponho é partir da experiência dessas pequenas, mas não menos importantes, pessoas.

Por fim, no terceiro capítulo, discutirei como, a partir da minha pesquisa de campo, questões que giram em torno das ideias de aprendizagem e de conhecimento na vida social desse povo se tornaram centrais. Ao observar as formas de aprendizagem e a relação com os conhecimentos, pude notar diversos aspectos de transformação entre as crianças. Estas transformações aparecem nos discursos, nas variações das formas de aprendizagem e no interesse por diversos tipos de conhecimento, entre eles os conhecimentos da vida não indígena, uma vez que as formas de aprender e o que é aprendido se transformam constantemente.

Uso aqui o termo *transformações*, pois é um termo utilizado pelos próprios kalapalo ao se referir às variações que são inerentes à vida social. Este termo costuma aparecer principalmente na fala dos mais velhos, que falam de *transformações* em comparação ao que já fora, ao que era *tradicional*. É comum ouvir os mais velhos dizendo que “antigamente as crianças ouviam os conselhos dos adultos” ou que “antigamente as crianças respeitavam mais as regras” sociais, evocando um pessimismo e um medo de mudanças estruturais em sua socialidade. A partir dos dados etnográficos desta pesquisa, parto da hipótese de que essas transformações, apesar de acontecerem de fato, não estão “acabando com o tradicional”, como alguns velhos e adultos costumam afirmar. A transformação é inerente a todas as formas de vida, e tem-se percebido que o que se transforma está dentro dos termos que organizam o regime kalapalo de criatividade e pensamento. Algumas transformações podem levar à reconfiguração das estruturas sociais, levando a uma mudança histórica (SAHLINS, 1985), que, ao se dar em

socialidades indígenas, é por elas atualizadas de acordo com suas próprias formas de pensar e experienciar o mundo, como explica Viveiros de Castro (2012, p. 161):

A mudança histórica é, na caracterização precisa de Sahlins, “externamente induzida mas indigenamente orquestrada” (Sahlins, 1985: viii). Notem que ele fala em indução, não em causação; e em orquestração, o que sugere menos uma criação original que um arranjo, uma bricolagem, uma transposição: a música não é nativa, mas os nativos a dançam conforme o ritmo (e os instrumentos, e o que mais) que impuseram a ela. Como sabemos, há arranjos que mudam completamente a música. A causalidade histórica é subdeterminante.

Essas transformações podem ser, muitas vezes, utilizadas “em favor da cultura”, como os Kalapalo costumam dizer, tanto como *tsügiühütü ongitelü* (“guardar a cultura”, categoria mobilizada por Fausto [2011] junto aos Kuikuro), com o registro de elementos tradicionais como músicas e rituais, quanto pela escola da aldeia kalapalo, que, como apresentarei, tem buscado trazer os “conhecimentos tradicionais” para si. Desse modo, as transformações estão atreladas a novas formas de aprendizagem e a mudanças na fabricação da pessoa – uma vez que conhecer e ser estão atrelados –, com nascimentos nas cidades e com mudanças alimentares na utilização de medicamentos industrializados.

É importante buscar estabelecer uma diferença entre o conceito de transformação e a novidade. Na aldeia, as novidades são constantes e podem ser observadas a todo momento. Elas podem ser efêmeras, como a primeira vez que um trator chegou à aldeia abrindo a estrada; ou a primeira vez que levaram materiais de alvenaria para a construção de uma escola de concreto na aldeia, onde todas as construções são de sapé; ou, ainda, a rápida circulação de “balinhas” para todas as crianças a cada vez que um Kalapalo volta de algum meio urbano. Entretanto novos eventos podem se tornar transformações quando levam à reconfiguração de relações entre pessoas e de relações entre pessoas, coisas e conhecimentos. A “balinha”, por exemplo, é uma novidade recorrente em um processo mais lento e amplo de transformação da alimentação kalapalo. A novidade da presença da escola na aldeia, por exemplo, passa a ser determinante na formação de cada criança e a obrigatoriedade escolar¹² assim como a sua estrutura curricular,

¹² Apesar da obrigatoriedade, estipulada principalmente a partir do acesso dos Kalapalo aos programas de benefícios sociais, como o bolsa família, que tem como requisito a frequência escolar, vacinação, dentre outras, os Kalapalo dizem que seus filhos ficam ansiosos para ir para a escola, e, no cotidiano da aldeia, principalmente quando passei a dar aulas, percebi o envolvimento das crianças com a escola, e com os encontros que ela estabelece, que buscarei apresentar no capítulo 1, no subitem “a escola como produção de afetos”.

que, apesar de ser diferenciada¹³, segue padrões não indígenas a todo momento, são certamente elementos que acarretam transformações nas dinâmicas sociais Kalapalo (o que não significa, mais uma vez, que essas transformações devam ser vistas com pessimismo, pois mudar não necessariamente significa perder algo). Muitas vezes a mudança convive com o que era antes. No caso da escola, por exemplo, que modificou a rotina das crianças: a modificou durante meio período do dia, mas, no tempo restante, as crianças seguem convivendo com suas famílias, circulando por onde costumavam ir, ou seja, seguem participando da vida social Kalapalo.

Caminhar junto aos Kalapalo e os percursos do campo: reflexões metodológicas

Meu interesse pelas crianças e suas formas de compreender o mundo se deram há muito tempo. Sempre gostei de brincar e nunca deixei isso se distanciar da minha pessoa adulta. Em 2010, quando entrei na graduação em Ciências Sociais na Unicamp, me aproximei de um coletivo de Extensão Universitária chamado Universidade Popular (“UP”), que trabalhava com Educação Popular numa Comuna Urbana do MST em Limeira, o “Elizabeth Teixeira”. Junto ao “UP”, passei a compreender as crianças como pessoas atuantes em seus contextos sociais, que significam e atualizam a todo momento a vida social, e não como pessoas apartadas das dinâmicas sociais, que têm espaços específicos distintos dos espaços dos adultos, numa constante oposição dicotômica entre adultos e crianças, e trabalho e escola. Na Comuna Urbana Elizabeth Teixeira, as crianças tinham espaços para brincar, mas também trabalhavam na terra como seus pais, conhecendo desde cedo os ensinamentos que a própria terra traz, como os ensinamentos que os mais velhos e o movimento social de que elas fazem parte, o MST, traz de acúmulo. Trabalhar com crianças foi um passo muito importante para então pesquisar com crianças. Estar junto a elas já nos faz olhar para os mundos possíveis de diferentes maneiras.

Numa pesquisa anterior de iniciação científica (cf. MONACHINI, 2015), realizei uma revisão bibliográfica sobre a infância no Alto Xingu e uma pesquisa etnográfica sobre a concepção de infância kalapalo. A presente pesquisa tem como proposta dar continuidade a uma investigação em que se buscou sistematizar os processos próprios de formação de pessoa kalapalo e entender como as crianças percebem, se apropriam e reformulam constantemente os conhecimentos ditos “tradicionais”.

¹³ A educação escolar indígena foi garantida com a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, garantindo aos indígenas o direito à diversidade enquanto indígenas e enquanto pluralidade étnica, reconhecendo a eles o direito de poder criar sua própria escola, com suas próprias diretrizes, de acordo com as especificidades diferenciadas de cada etnia.

Para este trabalho, realizei duas visitas, totalizando três meses, à aldeia Aiha Kalapalo e uma participação no encontro de professores do Polo Pavuru no Médio Xingu. Com eles aprendi, no decorrer daquela pesquisa, que a concepção kalapalo de pessoa é baseada na ideia de que esta não nasce pronta, mas é preciso fabricá-la constantemente, inclusive na vida adulta (SEEGER, DAMATTA e VIVEIROS DE CASTRO, 1987). Pude observar também que este processo conta em boa medida com a mediação dos pais (seus *donos*), mas que também importa que a criança vivencie diferentes processos de aprendizagem, de experimentação e de descobertas que, na maior parte das vezes, não são mediados pelos adultos. Por participarem da maioria dos momentos da vida, as crianças de Aiha transitam pelos espaços da aldeia com bastante liberdade. Com isso observam, ouvem, brincam, treinam e aprendem constantemente. O brincar para essas crianças não tem hora para acontecer e é nele que aprendem as diversas formas de ser Kalapalo. A palavra brincar vem de brinco, que significa vínculo (OLIVEIRA, 2002). Neste sentido, brincar é vincular-se às pessoas com quem se relacionam. Entre os Kalapalo existem mais de uma palavras que são traduzidas por brincar. A jocosidade é muito presente nas relações entre os diferentes gêneros e entre cunhados, que dizem **tegun ou atahandun** (“brincar”) entre si ao fazer piadas que ocultam rivalidades. **atahandun também pode ser traduzido por enganar, enquanto tegun é quando “não estão falando a sério”: utegunda akae** “eu estou brincando com você (não estou falando ou fazendo algo seriamente)”. Da mesma forma, primos rivalizam entre si, inclusive em espaços rituais como o hagaka, festa em que primos devem lançar flechas para acertar o outro e fazer piadas públicas sobre os primos, num espaço claro de rivalidade. Existem outras brincadeiras realizadas pelos adultos, mas, por mais ‘brincalhões’ que sejam, as brincadeiras não são intergeracionais. É raro ver adultos brincando com crianças, e, se crianças fizerem “brincadeiras” / chacotas com adultos é visto como desrespeito. Nesse sentido, por mais que o brincar crie vínculos, o vínculo entre adultos e crianças se dá de outras formas e é baseado pelo respeito e pelo cuidado.

O brincar referente a brincadeiras é **itangun**. Quando dizem (“**kangamukeko itangunda**/ as crianças estão brincando”), é que as crianças estão sozinhas, brincando entre si, algo aproximado ao brincar livre. O brincar livre diz respeito a autonomia das crianças, que descubrem o mundo por meio de experimentações e pesquisa, ou do brincar, que seriam brincadeiras sem regras pré-estabelecidas. Brincadeiras com regras podem ser associadas a atividades. Ao contrário, itangun, parte do interesse de cada criança, que se relaciona e descobre o mundo a sua volta.

A infância é marcada pela experimentação e pela autonomia, uma vez que as crianças não apenas reproduzem o que os adultos e os *kagaiha* (“não indígenas”) fazem, mas vivem explorando e realizando descobertas entre seus pares. Elas aprendem muito entre si, mostrando o que já conhecem e sabem umas às outras.

O interesse pelas distintas formas de aprendizado das crianças kalapalo me permitiu levantar dados etnográficos que indicam possíveis flexibilizações e transformações na concepção e na formação da pessoa. Como discuti em minha monografia, o discurso dos adultos costuma enfatizar essas transformações, valorizando um passado “tradicional de verdade”, como diziam meus interlocutores professores Kalapalo da aldeia Aiha. As crianças com quem me relatei, em contraponto, não falavam em transformações, mas elucidavam uma forte vontade de aprender, tanto o que se chamava “conhecimento tradicional”, quanto os conhecimentos relacionados ao mundo dos brancos. Morena, de 12 anos de idade, e seu irmão, André, de 10 anos, dois irmãos de uma família Kuikuro que moraram em Canarana (MT) por quatro anos e haviam acabado de voltar para a aldeia em 2015, me contaram que aprenderam muitas coisas interessantes na cidade, mas que, ao retornarem para a aldeia depois de tanto tempo longe, perceberam que o conhecimento necessário para a vida na aldeia era de outra ordem, e que precisariam aprender mais sobre suas *tradições*, ainda que sua cosmologia e modo de ver o mundo sempre terem sido a de um alto-xinguano. Ou seja, apesar de partirem de uma “relação com o mundo” indígena, mais especificamente Kuikuro, no caso, esses irmãos aprenderam “jeitos de ser de branco”, por frequentarem a escola e outros lugares na cidade, este “lugar de branco”, conhecimentos que não foram tão importantes ao voltarem para a aldeia, por remarcarem sentir falta de saber mais sobre o próprio modo de vida na aldeia. A influência destes dois mundos na vida destas crianças não parecia dizer se eles eram mais ou menos xinguanos ou, como dizem os professores indígenas, que eles teriam “perdido suas tradições”. Ao que parece, elas eram capazes de combinar e dominar uma gama múltipla de conhecimentos que não eram excludentes entre si. Ao mesmo tempo, parece haver diversos desdobramentos entre o contato com esses dois mundos e esses dois tipos de conhecimento, que pretendo discutir ao longo desta dissertação.

Entre os adultos, por exemplo, apesar de haver discursos pessimistas de “perda de tradição”, alguns conhecimentos do mundo dos brancos são valorizados, garantem cargos remunerados na aldeia, e, com eles, bons casamentos hoje em dia, enquanto outros são tidos como ‘fortalecedores da cultura’, por auxiliar na ação política, conquista de editais, escrita de dissertações, realizações audiovisuais, dentre outros recursos que valorizem o patrimônio cultural.

Além de um maior contato com a língua portuguesa e com conhecimentos de branco, as transformações envolvem maior acesso a bens materiais como televisores, celulares e computadores que permitem trocas de informações. Estes recursos têm sido uma porta de entrada para a cultura dos brancos, o que pode ser notado por incorporações de referências não indígenas ao repertório, tais como as músicas cantadas pelas crianças e as referências visuais nos grafismos corporais. Depoimentos de alguns adultos sugerirem que essas mudanças produzem (ou provocam) “flexibilizações” de algumas restrições e prescrições alimentares e sexuais xinguanas¹⁴.

As crianças têm vontade e curiosidade de ir para a cidade e de se aproximar do mundo dos brancos, tanto que, quando há brancos na aldeia, são elas as pessoas mais abertas e disponíveis para se relacionar com eles. Não desvinculados, estão a vontade e o desejo de ter as “coisas dos brancos”, que acabam circulando pela aldeia tanto pela presença de pessoas de fora em Aiha como pelas incursões dos Kalapalo na cidade. São, nesse sentido, diversos os motivos que fazem os Kalapalo, e, em especial as crianças, circularem pelas cidades do entorno do TIX, como pretendo apresentar a seguir.

Durante a pesquisa de campo, ouvi relatos de alguns Kalapalo adultos que não estavam satisfeitos com a escola da aldeia, almejando o modelo formal de educação da cidade. Para isso, muitas vezes, levam seus filhos para estudar nas cidades na fronteira do TIX, onde poderão receber cuidados “à maneira dos brancos”, buscando formar uma criança que fale bem português, saiba escrever e, posteriormente, consiga um emprego formal. Como recentemente a EEIC-Aiha conta com dois professores brancos no Ensino Médio, este movimento diminuiu drasticamente, uma vez que o “aprender a maneira dos brancos” está, aos poucos, mais presente dentro da própria aldeia. Além disso, como, ao falar em educação, não me refiro apenas à educação escolar formalizada, mas a todas as influências nos repertórios e à formação da pessoa Kalapalo, esta pesquisa pretende apresentar as diversas confluências de relação entre as crianças de Aiha e o mundo dos brancos, que passam pela televisão, a ida às cidades e a ida dos próprios brancos para a aldeia. É importante ressaltar que é claro para os Kalapalo que não há apenas um tipo de branco, mas uma diversidade, que se apresenta de muitas formas. Eles mesmos os diferem entre algumas categorias, como os gaúchos de Querência e Canarana, os paulistas, os negros, dentre outros, que buscarei aprofundar no segundo capítulo.

¹⁴ Ao relatar as restrições relacionadas aos cuidados com as crianças, um interlocutor ponderou que “hoje em dia não é mais assim” ou “a gente não aguenta fazer assim, como os antigos faziam”.

Partindo dessa preocupação indígena, bem como das aparentes distinções na forma de adultos e crianças perceberem as influências resultantes do contato com o mundo dos brancos, esta pesquisa pretende focar as suas análises nas possíveis transformações, como atualizações nas concepções e na formação da pessoa kalapalo, decorrentes de tais relações.

Esta pesquisa é, portanto, continuação de uma pesquisa de Iniciação Científica, que posteriormente se tornou uma Monografia de conclusão de curso, realizada durante os anos de 2014 e 2015. Nela busquei compreender as noções de infância Kalapalo e identifiquei algumas possíveis flexibilizações em relação às restrições e às prescrições alimentares e sexuais que envolvem os cuidados com as crianças. Dado o escopo de uma pesquisa de iniciação científica, concluí que seria necessário aprofundar as investigações, e esta dissertação é, dessa forma, parte desse esforço. Durante aquele período da iniciação científica, realizei três idas a campo que somam juntas quase três meses no total.

Essas idas a campo não seriam possíveis sem o convite e a mediação de meu orientador, Antonio Guerreiro, que me acompanhou em minha na primeira ida, e em duas outras subsequentes. Chegamos juntos, em fevereiro de 2015, para uma estadia de um mês, acompanhados também pela antropóloga Marina Pereira Novo. Fiquei hospedada na casa dos irmãos do Antonio, cunhados da Marina, onde fui muito bem recebida, e onde passei a me hospedar desde então. Antonio havia contado de meus interesses de pesquisa aos Kalapalo, que aceitaram me receber em sua aldeia. Em meu primeiro dia lá, tivemos uma conversa de apresentação no centro da aldeia, na qual o cacique, que viria a se tornar meu pai, disse que agora deveria caminhar com eles, e ser parceira, como o Antonio e a Marina, ajudando-os sempre que necessário.

Os Kalapalo e eu estabelecemos uma relação baseada numa parceria que se aproxima da noção de pacto etnográfico desenvolvida por Kopenawa & Albert (2015). Nela, minha produção antropológica, que possui um formato restrito e ainda pouco acessível para a maioria deles, era apenas um de meus objetivos em campo. Nossa relação é, sem dúvida, para muito além de minha monografia, dissertação e títulos. Estabeleci uma relação de parceria, com amigos e parentes, que envolve questões políticas e éticas sobre uma forma de praticar antropologia, que, assim como Albert, procuro fazer desde o início de minha relação.

Este jeito de estar em campo se opõe a uma antropologia positivista, em que o etnógrafo acreditava estar colhendo dados, mas, na verdade, está sendo reeducado, pacificado, e transformado, por aqueles que aceitaram sua presença, para atuar como intérprete a serviço de sua causa na mediação da relação com o mundo dos brancos. Nas palavras de Albert:

Esse é o pacto etnográfico, que implica relações sérias ao etnógrafo que vão muito além de meros agradecimentos no início de seu texto. É necessário um engajamento mútuo, um comprometimento a longo prazo com os interlocutores como contrapartida pelos “dados etnográficos” (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p. 520).

Com isso no horizonte, um dos resultados dessa relação, além do texto da Monografia, foi a realização do filme “*Osiba Kangamuke, Vamos Lá, Criançada*” (2016, direção Tawana Kalapalo, Haja Kalapalo, Thomaz Pedro e Veronica Monachini)¹⁵, uma produção audiovisual compartilhada que trata do universo das crianças da aldeia. Em um artigo em coautoria com outros pesquisadores (MACIEL, MONACHINI e PEDRO, 2018), analisamos o processo de produção compartilhada deste filme. O contato com os Kalapalo continuou mesmo já terminada a IC e as idas à aldeia, que só retornaram após meu ingresso no mestrado, em 2017. Desde então recebo diversos amigos e parentes em minha residência, em São Paulo/SP, inclusive famílias com crianças, o que me fez continuar atenta a diversas questões referentes à sua vida nas cidades, como quais são seus interesses e por onde circulam.

Com o início da pesquisa de mestrado em 2017, pude realizar cinco incursões a campo, somando pouco mais de seis meses no total. Em julho de 2017, durante o período de férias letivas, realizei a primeira ida a Aiha para apresentar minha proposta de pesquisa e levantar os primeiros dados etnográficos. Nessa ida, por demanda dos próprios Kalapalo, realizamos conversas com toda a *comunidade* para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Central Aiha, recém instituída e centralizada pela Secretaria do Estado do Mato Grosso (Seduc) e pelo Ministério da Educação (MEC). A escola da aldeia antes era uma sala anexa da Escola Central Karib, sediada na aldeia kuikuro Ipatse, o que não deixava os Kalapalo plenamente satisfeitos, pois, além de outros motivos, a escola central ser localizada do outro lado do rio dificultava imensamente a comunicação e a entrega de materiais escolares e didáticos. Além disso, Aiha é uma aldeia grande, que atualmente recebe 188 alunos, segundo dados da Seduc, quantidade suficiente para a centralização. Os Kalapalo reivindicavam também que, apesar de fazerem parte de um conjunto de etnias que partilham diversas semelhanças, ser parte da escola de uma diferente etnia não contemplava especificidades de seu povo¹⁶, e gostariam de uma escola baseada em suas próprias diretrizes. Dessa forma, para que pudesse ser desenvolvido o novo Projeto Político Pedagógico, foi necessário reunir toda a comunidade

¹⁵ Disponível em: <https://vimeo.com/187484839>.

¹⁶ Esses tipos de dinâmicas políticas são comuns no Alto Xingu, um conjunto multiétnico, em que por vezes é necessário enfatizar as semelhanças, enquanto outras situações expõem as diferenças, de acordo com o interlocutor e objetivos almejados. Nesse caso, se diferenciar dos Kuikuro, falantes da mesma família linguística, e com quem compartilham diversos parentes, se fez necessário frente a um órgão do Estado.

para discutir ideias em torno das noções de pessoa, da relação com o mundo não indígena e das expectativas em torno da escola e espaços de circulação e de aprendizagem das crianças. Essas conversas, registradas em vídeo, foram um material importante para desenvolvimento desta pesquisa.

No período em campo de julho de 2017, após discutirmos muito sobre a falta de materiais didáticos para a escola e como poderíamos solucionar tal questão, realizei, com o professor de audiovisual e pesquisador Thomaz Marcondes Garcia Pedro, novas oficinas de vídeo voltadas para a elaboração de vídeos educativos a serem utilizadas na escola. Nessa oficina muitos jovens se envolveram e, além dos vídeos didáticos, se empenharam em realizar dois filmes curta-metragem de ficção, nos quais se vestiam de "forma tradicional", com os corpos pintados e com enfeites utilizados em *festas*: o curta-metragem *Bisi Etimbepügü - A Chegada da Bicicleta* (2018, direção Yuahula Alay Kalapalo, Hehu Matipu, e Orlando Kalapalo) trata da relação e do impacto da chegada dos brancos na aldeia, na forma de um não indígena que trazia uma bicicleta e suas posteriores transformações e impactos na vida kalapalo; e o outro curta-metragem, *Itandene Ügühütu* (2018, direção Tawana Kalapalo) trata da temática dos namoros e casamentos na aldeia, tema de jocosidade constante entre os Kalapalo e que me atravessou constantemente ao longo dos campos que se seguiram.

No período de 2018, realizei três entradas em campo, desta vez de maior duração, o que me permitiu entrar de fato no cotidiano da aldeia e observar relações que não me eram claras, ou que não podia perceber numa estadia de pouca duração. A primeira delas se deu entre maio e julho de 2018, seguida de uma breve ida ao *egitsü*, ritual mortuário alto-xinguano¹⁷ no final de agosto, e, posteriormente, de um campo mais longo de setembro até novembro do mesmo ano. Em 2019, voltei à aldeia por um período curto de uma semana, para desenvolver um projeto de educação de extensão comunitária, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unicamp PROEC/Unicamp. Nessa última ida, já estava grávida, o que fez com que os cuidados com a gestação de que só ouvia falar e observava de longe fossem sentidos diretamente por mim e meu filho, ainda na barriga. Ouvi diversas restrições alimentares, conselhos, e até "fui rezada" por uma *dona* de rezas e grande parteira da aldeia. Esses cuidados serão abordados brevemente no capítulo 1, no qual trarei algumas reflexões com relação a esses conselhos que me foram instruídos.

No final de maio de 2018, passei cerca de 15 dias na cidade de Canarana/MT, que era a cidade mais próxima e de referência para os Kalapalo, uma vez que o percurso para chegar

¹⁷ Para uma etnografia completa da festa ver Guerreiro (2015).

a qualquer cidade incluía impreterivelmente a travessia do Rio Culuene. Após julho de 2018, a abertura de uma estrada ligando diretamente Aiha à cidade de Querência mudou de forma significativa a relação de proximidade e transporte até à cidade.

Ainda assim, Canarana, que é consideravelmente maior que Querência, segue sendo a cidade mais frequentada pelos alto-xinguanos de maneira geral, e lá pude conviver não só com pessoas Kalapalo que por ali transitavam, mas também de diversas outras etnias em diferentes circunstâncias. Visitei famílias assalariadas que moram naquela cidade, que possuem empregos diversos, que variam de instituições ligadas aos direitos indígenas, como o Distrito de Saúde Indígena (DSEI) e a Associação Terra Indígena do Xingu (ATIX); há pessoas que se empregam como pedreiros em construções eventuais, pessoas que vão para estudar, especialmente em cursos técnicos de enfermagem ou para concluir o Ensino Médio¹⁸. Também conheci famílias que estavam com alguma questão de saúde e se hospedavam na Casa de Saúde do Índio; mulheres grávidas, seus filhos e maridos que muitas vezes quando não há mais vagas na CASAI ficam hospedados num hotel fornecido pelo Distrito de Saúde Indígena esperando o momento de parir¹⁹; bem como pessoas de passagem, que foram para comprar algo, pagar algum boleto ou retirar algum auxílio ou salário no banco.

Lá pude perceber como a relação das crianças com o desejo é perigosa, uma vez que seu corpo ainda não está completamente protegido dos perigos dos *itseke*²⁰, e que a criança ainda não consegue se controlar como o adulto. Pude presenciar conselhos (*hangaküjü*) dos pais, alertando-os dos perigos dos desejos, bem como pais se endividando para comprar algo que a criança deseje muito. Ou seja, os perigos se colocam tanto aos adultos quanto às crianças. Para os adultos, há o perigo de endividamento, por exemplo, enquanto para as crianças os perigos são outros.

¹⁸ Até 2016, em Aiha, por exemplo, não havia Ensino Médio, o que fazia com que as pessoas que tivessem interesse em concluir o Ensino Básico se mudassem para as cidades do entorno do TIX, e, como Canarana era mais acessível pelos meios de transporte e estradas disponíveis, era para lá que a maioria desses estudantes e trabalhadores se direcionavam.

¹⁹ Nunca encontrei, porém, mulheres kalapalo nessa situação. Conheci mulheres kuikuro e mehinaku. A única gestante Kalapalo que encontrei na CASAI de Querência, em fevereiro de 2019, estava lá por causa de diabetes gestacional, e necessitava acompanhamento. Tanto as mulheres jovens como as mais velhas, que terão o primeiro filho ou já fizeram mais de um parto, preferem ter seus filhos na aldeia, onde se sentem seguras perto de suas mães ou parentes próximas que possuem rezas e já acompanharam diversos partos. Desde 2015 acompanhei pelo menos cinco partos na aldeia, e apenas um deles contou com complicações e uma pajelança que durou a noite inteira pois “a *intsü* (“avó”, ou “espírito placenta”) não estava ajudando no parto”. A mãe da jovem parturiente já havia realizado diversos partos, e disse ter demorado para chamar os agentes de saúde, que, por sua vez, chamariam os enfermeiros *kagaiha*, por medo dos procedimentos dos brancos. Ao amanhecer, os enfermeiros chamaram um avião da SESAI para levar a parturiente até o hospital de Água Boa, onde “tomou um comprimido” (provavelmente acompanhado de ocitocina), fez uma episiotomia, e deu à luz ao bebê.

²⁰ Seres antigos, comumente traduzido por “espíritos”.

Ainda nesse período de campo, acompanhei a ida de quatro grupos não indígenas à aldeia, que foram ou a turismo ou a trabalho, com equipes fotográficas, que serão discutidas no primeiro capítulo.

Tive uma breve entrada de campo em agosto de 2018 para acompanhar o *egitsü* Kalapalo e, nela, me hospedei e conheci pela primeira vez a cidade de Querência/MT, município em que a aldeia Aiha se situa. Um momento importante para a pesquisa foi que, em meu regresso da aldeia, uma família pegou carona comigo para Querência, para “comprar algumas coisas” e fazer um alisamento no cabelo de uma menina em reclusão pubertária, que iria “aparecer pela primeira vez” numa grande *festa*, o *egitsü* kuikuro. Discutirei este caso no segundo capítulo.

Já em minha terceira entrada em campo, passei a substituir um professor Kalapalo que teve que ir para a Casa de Saúde Indígena de Brasília com seu pai, que estava com problemas de saúde. As aulas foram momentos muito interessantes para acessar o ponto de vista das crianças, especialmente em relação às suas idas às cidades do entorno do Território Indígena do Xingu, que, além de ser o tema desta pesquisa, foi o tema de diversas aulas que lecionei, por partir de uma demanda e de um interesse deles mesmos. A partir dessa temática, as crianças elaboraram desenhos e pequenos textos sobre “o que fazem quando vão na cidade”, “o que mais gostam nas cidades”, “quais são as cidades que mais frequentam”, dentre outros materiais, que pretendo analisar com mais cuidado no segundo capítulo desta dissertação.

Nesse mesmo período, pude presenciar mais um grupo de turistas e dois grupos de experiências bem distintas de pesquisadores: um vinculado a um projeto de extensão de mais de 20 anos de duração em todo o Xingu, o “Projeto Xingu”, do Departamento de Medicina da Unifesp; e outro de um grupo de biólogos vinculados a universidades da República Tcheca, que buscavam pela primeira vez um contato com “algum povo indígena do Brasil” com a intenção de realizar “alguma pesquisa”. O grupo estabeleceu contato com a aldeia por meio de uma bióloga indigenista que conheceu alguns kalapalo no I Encontro de Cineastas do Alto Xingu, realizado em março de 2018 no pólo Leonardo Villas-Boas. Apesar de ter acompanhado o grupo de tchecos em sua estadia de uma semana na aldeia, a bióloga não era fluente em inglês, e intermediei como tradutora do grupo. Os Kalapalo ficaram tão desgostosos com a falta de propostas dos pesquisadores que, em determinado momento de reunião no centro da aldeia, disseram, em Kalapalo, que talvez eu não estivesse traduzindo direito, pois não estavam entendendo onde os estrangeiros queriam chegar. Já os tchecos, alegavam ser importante ter uma primeira incursão em campo para conhecer a etnia com quem pretendiam trabalhar, e a partir daí propor um projeto de pesquisa, mas os Kalapalo, que queriam saber qual era o trabalho

deles, e qual seria a contrapartida da pesquisa, não se identificaram com este procedimento. De toda forma, ao final da reunião, os Kalapalo disseram que autorizariam a pesquisa caso tivessem acesso ao projeto antes de sua execução, e se as contrapartidas solicitadas por eles fossem cumpridas. Segundo alguns interlocutores, ainda não obtiveram notícias dos pesquisadores tchecos, mas a mediadora bióloga de Goiânia está tentando editais para a realização de um projeto com pássaros e audiovisual na aldeia.

Além desses não indígenas que frequentaram a aldeia no ano de 2018, a presença dos brancos se dá cotidianamente pelos dois professores do Ensino Médio da EEIC-Aiha; pela minha presença e de três outros pesquisadores que trabalham há muitos anos em Aiha: Antonio Guerreiro, Marina Pereira Novo e sua pequena filha, Lis, e Thomaz Pedro. Também se dá pelos enfermeiros e médicos que atuam no posto Leonardo e que frequentam Aiha pelo menos uma vez por mês, pelos enfermeiros vinculados ao projeto de vacinação no Xingu que passam apenas uma vez por ano por todas as aldeias do TIX.

Assim, as incursões a campo em 2018 foram as mais relevantes na medida em que pude conviver mais intensamente com as dinâmicas cotidianas de minha família anfitriã, acompanhando as mulheres no roçado, na coleta de pequi e em seu respectivo beneficiamento. A minha presença ali tinha uma dinâmica própria, principalmente em relação à alimentação, que não posso deixar de citar, por modificar a rotina dessa família e, como me interessa perceber, especialmente a rotina de suas crianças. Todos os dias eu cozinhava arroz, feijão e macarrão para mim e para toda a família. Essa dinâmica se diferenciava da rotina dos Kalapalo que em geral se alimentavam prioritariamente de peixes e beiju e de forma mais espaçada durante o dia²¹. Acredito que estabelecer essa dinâmica de alimentação é importante, já que eu não pesco ou processo mandioca cotidianamente, como eles, portanto, não produzo os meios para alimentação e estabeleci essa forma de contribuir com a alimentação na família. Além disso, passo a entrar em uma lógica de comensalidade Kalapalo e a dividir a minha comida, assim como eles dividem os mingaus, beiju e peixe, o que me parece ser um elemento importante para a minha socialidade na casa. Essa prática se tornou importante para a análise, já que a minha presença era um dos catalisadores da entrada de mercadoria e bens industrializados na casa. Dessa forma, mais uma vez parece importante ressaltar como minha presença na aldeia – ou a de outros não indígenas que a frequentam –, bem como de minhas

²¹ Estudos da Escola Paulista de Medicina abordam a rotina alimentar dos povos do Xingu e discutem como a dinâmica anual de fartura e escassez faz com que eles se acostumem a comer bastante quando há fartura e a se manter quando há escassez, sem necessariamente passar fome e perder seus nutrientes. Minha dieta alimentar, por outro lado, faz com que sinta fraqueza e fome ao não comer, o que me faz ter esta dinâmica específica de fazer almoço frequentemente na aldeia.

“coisas”, afetam diretamente as pessoas com as quais convivo, me afetam, e me fazem refletir constantemente sobre a relação dos Kalapalo com não indígenas e suas “coisas”²².

Foi nesse período também que passei a estudar sistematicamente a língua e a compreender conversas cotidianas, bem como travar diálogos com crianças e adultos. Por ser muito próxima das crianças, sempre aprendi muito com elas, e com relação ao aprendizado da língua não foi diferente: elas passaram a me ensinar algumas palavras e pequenas frases. O aprendizado da língua kalapalo, mesmo que ainda incipiente, foi central para o desenvolvimento da pesquisa. Quando passei a compreender melhor a língua, não só passei a apreender melhor o que se passava no cotidiano das crianças, como passei a ser localizada num lugar distinto, de constante jocosidade tanto entre adultos como entre crianças. A jocosidade alto-xinguana não é novidade entre os estudos da região, conforme nos aponta Basso (1973) entre os Kalapalo. Acredito que o fato de as relações jocosas terem perpassado a minha relação na aldeia, a partir de uma imersão mais intensa, nos mostra como essa jacosidade parece, de fato, ser um elemento central na socialidade alto-xinguana. Eu, como não indígena, e na maioria das vezes “por brincadeira”, passei a ser associada a – ou pelo menos comecei a perceber – pelo menos três características que se distinguem do ideal de pessoa Kalapalo. São elas: *tüitunkinhü* (“egoísta”), *egetsoko* (“preguiçosa”) e *tükotinhü* (“brava”). As três costumam ser associadas aos brancos em geral, que “não trabalham como os indígenas”, “brigam com frequência” e “são egoístas”, ou não distribuem seus bens, como um *kuge hekugu* (“pessoa de verdade”) deve fazer.

Pereira Novo (2018) discute, a partir do mito de origem kalapalo²³, que, para eles, distribuir as “coisas de branco” é obrigação dos não indígenas, bem como fazer circular os colares de caramujo – especialidade dos povos karib, como Kalapalo e Kuikuro – é obrigação destes distribuir as panelas de barro, é dever dos povos aruak, como Wauja e Mehinaku, e assim por diante. As crianças em especial, principalmente de casas distantes da minha rede de parentesco, muitas vezes passavam por mim e diziam “Veronica *egetsoko*” ou “Veronica *tüitunkinhü*”. Por mais que constantemente distribuísse minhas “coisas e comidas de branco” sempre era associada a essas características, talvez por nunca ter o suficiente para a aldeia toda.

²² Esta temática foi discutida de forma aprofundada, entre os próprios Kalapalo da aldeia Aiha, na tese de Marina Pereira Novo (2018).

²³ Resumidamente, neste mito, cada etnia do Alto Xingu, bem como os brancos, é presenteada pelo demiurgo com algum objeto de especialidade alto-xinguana, fundamental para a vida nessas sociedades. Cada etnia deve escolher um dos objetos para ser presenteada e se tornar *dona*. Enquanto os Kalapalo escolhem os colares de caramujo, e os Wauja, por exemplo, as panelas de cerâmica, os brancos escolhem a arma de fogo. Se tornar *dono* de um objeto pode envolver diversas relações (como desenvolvido por Guerreiro, 2016, e Pereira Novo, 2018), e dentre elas está a responsabilidade de fazer este bem circular entre as 10 etnias do Alto Xingu. Da mesma forma, é responsabilidade dos brancos fazer circular as coisas de branco.

Alguns interlocutores me disseram que não se pode dizer essas palavras nem por “brincadeira”, e que antigamente nem as crianças nem os adultos costumavam “brincar assim”. Isso se daria, uma vez que o *ethos* ideal da pessoa é ser sério, dotado de *ihütisu*, termo comumente traduzido por “vergonha”, associado à ideia de conseguir se controlar (BASSO, 1973).

O primeiro cacique de Aiha (meu *apa* [“pai”]) e meu anfitrião na aldeia (meu primo) são pessoas que reconheço como minhas *donas*. Os pais sempre são tidos como *donos* (*otomo*) de seus filhos (BASSO, 1973; FRANCHETTO, 1986; GUERREIRO JÚNIOR, 2008, 2016), não só por terem gerado seus filhos, que os faz *donos* da mesma forma que um *dono* planta seu próprio pé de pequi, mas por criarem-nos e cuidar-nos. Criar e cuidar de alguém é uma forma de torná-lo parecido a si, como, por exemplo, Guerreiro (2016) demonstra que só um chefe pode fazer de outra pessoa – no caso seu filho – um chefe. No caso de minha relação de parentesco na aldeia, meu pai sempre se preocupa em me fazer gente kalapalo, procurando me alimentar com as mesmas comidas que come e me aconselhando constantemente. Meu anfitrião na aldeia é meu primo, sobrinho uterino de meu pai, que me recebe desde minha primeira ida por ser irmão de meu orientador, Antonio Guerreiro, que me levou para a aldeia pela primeira vez. É lá que me hospedo desde então, e só dois anos depois fui adotada de fato pela família de meu pai, o que expandiu minhas relações não só na aldeia, como em todo o Alto Xingu. Meu anfitrião é tido como o *dono* de muitos brancos que frequentam a aldeia, por desde jovem dominar fluentemente o português. Da mesma forma, é uma das principais lideranças e tradutor dos dois caciques da aldeia (sendo o primeiro meu pai e o segundo meu cunhado). Ser *dono* de muitos brancos pode conferir a ele algum tipo de prestígio, uma vez que sua fala é valorizada no centro da aldeia ao traduzir a fala dos brancos, e por poder receber dádivas (materiais e imateriais) destas pessoas. Por se preocuparem com meu bem-estar na aldeia, costumam me *aconselhar* constantemente sobre o modo de vida kalapalo, sempre me lembrando do ideal de pessoa, dizendo que “deveria me controlar” e “não rir alto”. Foram eles, também, que me disseram, num tom de lamento, que hoje em dia as pessoas não “respeitam mais como antes”, que “os jovens não estão pensando” e “não ouvem os conselhos dos mais velhos”.

Ser adotada por uma família indígena não é novidade na forma ameríndia de se relacionar com o outro e é descrito na bibliografia das terras baixas sul-americanas como filiação adotiva. Guerreiro (2015) aponta para o fato de os Kalapalo identificarem um *dono de branco*, alguém que vá cuidar e ser responsável por esse branco durante sua estadia na aldeia, que, no meu caso, eram meu pai e meu irmão, U., que domina bem o português e sabe se relacionar com brancos. Além disso, é preciso saber ensinar os brancos a se relacionarem bem

com os índios, aconselhando-os, a partir de uma metodologia própria para repassar conhecimentos a um outro, diferente de si, que não compreende suas regras sociais. Por serem meus *donos*, eles me aconselham, para que não me sinta só na aldeia e para que compreenda seus costumes sem desrespeitá-los, como seria o caso de menstruar e não dizer nada. Isso seria extremamente perigoso a meus parentes, que ingeririam comidas com sangue e poderiam ficar fracos.

Passar a fazer parte de uma família, compreender sua língua, e participar do dia a dia da aldeia, inserida nas tarefas domésticas (das mulheres, no caso) de minha própria casa – que envolvem os cuidados com as crianças e os trabalhos na roça e a produção da mandioca e na colheita de pequi –, e, inesperadamente entrar nas relações de jocosidade, neste “jeito de ser” que, como pesquisadora distanciada, que passava curtos períodos na aldeia, desconhecia, me fez acessar sentidos do campo que não se dão pela observação ou interpretação. Posso dizer, que fui, de fato, afetada pelo campo (FAVRET-SAADA, 2005), tendo meu corpo diretamente implicado ali, vivendo um cotidiano atravessado por novas experiências e novos estranhamentos, que me faziam repensar meu próprio modo de ser e meu modo de ver o mundo, uma vez que “aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. (...) Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível” (FAVRET-SAADA, 2015, p. 160). Além disso, a convivência e o compartilhar são fundamentais para a produção de um corpo social comum, para se produzirem parentes entre os povos ameríndios. Dessa forma, compartilhar a rede, os alimentos, os adornos, remédios tradicionais, trocas de substâncias em todas as relações com meus parentes na aldeia nos fizeram mais próximos e “mais parentes”. Meu corpo, agora forte, escarificado, engrossado pela amarração na perna nos dias de *festa* e pela ingestão de mingau, beiju e peixe não é o mesmo desde que fui para a aldeia pela primeira vez, e isso me é lembrado constantemente por aqueles que me fizeram (ou pelo menos seguem tentando...) *kuge* (“gente xingwana”) – sem romantizar, sabendo que sempre serei, também, *kagaiha*. Nesse sentido, a ideia de transformação que evoco também ressoa: por mais que me faça Kalapalo, as transformações não são definitivas. Apesar de ter o corpo transformado, isso não faz com que deixe de ser branca, da mesma forma que as crianças Kalapalo não deixam de ser indígenas por terem corpos domesticados no formato escola, que faz das crianças expectadoras, por exemplo. Até porque a relação com a escola é muito mais complexa do que apenas as transformações que elas trazem no cotidiano, e discutirei isso adiante, mas cabe introduzir que a escola produz novas relações que as crianças não vivenciariam não fosse aquele espaço, e que isso é muito produtivo. Na escola, as crianças

experimentam ser expectadoras, mas também vivem diversos momentos de transmissão horizontal de saberes (CODONHO, 2007), por circularem entre as carteiras se ajudando nas tarefas escolares. Além disso, as crianças sempre me dizem gostar muito de frequentar a escola e dizem também sentir falta da socialidade presente nesse espaço quando não têm aulas.

Estava, dessa forma, experienciando no cotidiano de trabalho árduo da roça, de corpo de mulher por vezes desejado por homens que me abordavam, e posteriormente, de mulher que também engravida e dá à luz²⁴, me fez atravessada por afecções semelhantes às dos corpos dos meus interlocutores, viabilizando um modo de acesso aos sentidos do campo que não acessava antes como pesquisadora/observadora/distanciada. Minha relação com as crianças, de certa forma, sempre me trouxe mais para um campo de afecções, com uma entrada mais direta nas relações sociais em que estava inserida, mas não posso deixar de notar que entrar numa lógica de parentesco mudou minha relação com mulheres, com homens, e com as próprias crianças, que antes me localizavam num lugar entre o “ser adulta” e “ser criança”, já que me dispunha a brincar com elas, diferentemente dos adultos, que apesar da convivência constante com as crianças, não entram em seus momentos lúdicos. Ter um filho, no ano de 2019, também fez com que fosse vista como uma mulher mais responsável, pois, como irei discutir no primeiro capítulo, ter um filho é um marcador decisivo na entrada da vida adulta, pois a pessoa passa a assumir novas responsabilidades (por uma nova vida totalmente dependente de si e) em seu meio social.

Ser adulta e pesquisar crianças me colocou em posições controversas na aldeia, da mesma forma que entre outros autores que se propõem a realizar pesquisas com e não sobre as crianças (COHN, 2001; CORSARO, 2003; PIRES, 2007). Para me aproximar delas, propunha diversas brincadeiras, atividades de desenhos, e, dessa forma, nunca estava sozinha. As crianças me seguem para todos os lados, pedem para irmos para a lagoa todos os dias, e raramente me deixam sozinha. Em minha monografia (MONACHINI, 2015), relato um caso em que estava cansada de ser seguida pelas crianças e segui meu caminho sem respondê-las e dizendo apenas “*inhalü*” (“não”, devido a meu repertório limitado à época em que não sabia elaborar a frase completa), como quem pede para não ser seguida. Só que o fato de não responder fez com que tanto as crianças quanto os adultos se preocupassem com meu estado de humanidade, uma vez que este seria um sinal de rapto por seres sobrenaturais.

²⁴ Por ser casada há cinco anos, e por ter a companhia de meu marido em diversas idas a campo, o fato de não termos “trabalhado” ou “feito um filho” ainda era motivo de constante estranhamento e jocosidade. Certa vez um cunhado deu ‘um tapinha’ na minha barriga e disse “que barriga preguiçosa”; e uma irmã me perguntou com preocupação se tinha algum problema para não conseguir engravidar. Ter um corpo que “faz um filho”, gesta e dá à luz é algo que me aproximou das mulheres em minha última ida à aldeia, em fevereiro de 2019, já grávida.

Além disso, os adultos constantemente me aconselham a “buscar o respeito das crianças”, dizendo que para “ser levado a sério” não podemos “brincar” como elas. Percebi que em determinado momento da pesquisa os próprios adultos estavam me levando “menos à sério” por causa dessa posição de adulta que brinca e não é respeitada pelas crianças, como aconteceu com Pires (2007) com as crianças de Catingueira, no semiárido da Paraíba. Desde então busco conciliar uma boa relação com as crianças, impondo limites quando estou realizando outro trabalho, ou simplesmente não estou com vontade de brincar com elas. Entre os adultos, muitas vezes sou reconhecida num limiar entre criança e adulta, pois, além de estar sempre com as crianças, já me fora dito que sou muito curiosa, como as crianças, não apenas por ter interesses de pesquisa, mas por não falar a língua, e diversas vezes pedir para que me traduzam. As crianças, inclusive, são minhas principais tradutoras, e me ajudam constantemente a corrigir meu sotaque, ou a compreender palavras que desconhecia, da mesma forma que Corsaro (2003), que identifica nessa posição de não falar bem a língua nativa (no caso, o italiano), como uma aprendizagem vivenciada por ele da mesma forma que as aprendizagens cotidianas das crianças com quem trabalha. Essa analogia de ser como uma criança em constante aprendizagem em campo também foi feita por Seeger (1980), que dizia ocupar essa posição de criança do ponto de vista de seus interlocutores Suyá.

Ao propor um estudo focado nas crianças, é fundamental apresentar qual noção de criança e infância que discuto (COHN, 2000c). Realizei esse esforço em minha monografia, na qual apresentei a noção de infância entre os Kalapalo, analisando as experiências das crianças em seu contexto sociocultural (COHN, 2005). Isso porque infância é uma categoria socialmente construída que varia de acordo com o contexto histórico e sociocultural em que se insere, como demonstra Àries ao apresentar que a noção de infância não existia na idade média, antes da cisão entre o mundo do trabalho e a vida social. A concepção de infância Kalapalo, nesse sentido, é de que as crianças possuem autonomia e independência em suas relações com pessoas, lugares e conhecimentos. Ainda assim, conhecem os modos de vida de seu povo, e sabem os limites dessa circulação e das relações, uma vez que, por exemplo, existem perigos ao caminhar para longe da aldeia, e devem respeitar os adultos, evitando brincar com eles. Isso, como me foi evidenciado em interlocução pessoal com Clarice Cohn, é uma chave importante para compreender o meu lugar de pesquisadora adulta e branca: é preciso compreender que, se, na concepção de infância Kalapalo, as crianças não devem brincar com adultos, devo respeitar esses modos de vida em minhas próprias relações na aldeia, o que me fora ensinado depois de anos de pesquisa, com a insistência para que eu me controlasse e brincasse menos. Antes, quando havia ido poucas vezes para a aldeia, “meu jeito” não incomodava tanto meus parentes

e amigos Kalapalo, mas, com a intensificação da convivência, foram me aconselhando (*hangaküjü*) a me controlar mais e a brincar menos.

De toda forma, realizar pesquisas com crianças, ainda mais crianças falantes de uma língua diferente da minha, diversas outras metodologias e formas de aproximação se fazem necessárias, mas podem variar de acordo com cada pesquisa, perfil de pesquisador e interlocutores. Estar junto das crianças em diversos momentos se fez necessário na minha pesquisa. No início acompanhava mais as crianças em suas circulações entre seus pares e brincava muito com elas. Em minhas primeiras idas, como já disse, a escola não funcionava, por me dizerem que ela estava precária, mas também, acredito, por quererem que eu, que estava com o olhar atento para as crianças, pudesse compreender a infância Kalapalo como ela deve ser, segundo os próprio Kalapalo: fora da escola, ou além dela.

Como recurso metodológico de análise, mas também de aproximação, costumava propor diversas atividades de desenhos e de escrita para elas, em diversos espaços e momentos. Muitas vezes elas mesmas vinham pedir para fazer desenhos, e eu deixava as atividades livres, sem uma orientação específica, o que se mostrou rentável em algumas situações específicas, em que me apresentavam suas visões de mundo, desenhando principalmente o que conheciam: a aldeia, a lagoa, árvores e pessoas (quando identificadas normalmente eram eu ou sua família). Também tive uma inserção na escola a pedido dos professores, como já destaquei aqui, e, nesse espaço, experimentei dar alguns enunciados diretos, mas abertos para a imaginação. No segundo capítulo discuto a análise de duas propostas: a de “do que gostam” e “do que não gostam nas cidades” e a de “como se imaginam no futuro”. Cohn (2005) diferencia essas duas formas de desenhos feito pelas crianças Xikrin, sendo uma delas os desenhos feitos com ela, e em outra, desenhos elaborados a partir de enunciados pelos professores brancos da escola, apontando que há diferenças estéticas e de interação no processo de produção. No contexto escolar, as crianças não podiam interagir entre si e seguiam enunciados claros dos professores, que moldavam, de certa forma, a criatividade das crianças, enquanto fora do contexto escolar elas desenhavam mais livremente, interagindo entre seus pares. Também identifico uma diferenciação clara na relação das crianças Kalapalo com os desenhos em contextos de aulas e fora delas. As principais delas, a meu ver, perpassam a noção de seguir um enunciado e a relação dos estudantes com os professores indígenas. Quando são eles que solicitam desenhos às crianças, vejo que elas levam a tarefa mais a sério, como se fosse um dever de fato. Quando eu solicito que desenhem, seja na escola ou fora dela, deixo em aberto se querem me mostrar, se querem deixar o desenho comigo ou não, e deixo se relacionarem com seus colegas ao longo do processo, diferentemente de propostas metodológicas de desenhos mais regradas como a de

Toren (1999). Apesar dessa ressalva, uso três contribuições de seu método no meu: o de conversar com as crianças sobre o desenho, se quiserem; o de dar um enunciado claro e aberto para a imaginação; e o de registrar as idades das crianças, por identificar diferentes abordagens entre as faixas etárias, que lá funcionam não pela idade em si, mas pelas responsabilidades e vivências das crianças²⁵.

Com o passar do tempo, passei a não mais a brincar com as crianças, por ter aprendido que essas brincadeiras não acontecem entre adultos e crianças, assim como vivenciei Cohn (2000) entre os Xikrin. Em vez disso, passei a viver a vida Kalapalo como uma mulher, participando de suas atividades cotidianas, me inserindo quando possível, e me distanciando quando não me sentia convidada para participar. Viver os modos de vidas das mulheres está, na verdade, intensamente atrelado à convivência com as crianças, em especial com as meninas. Ao acompanhar as mulheres nas roças, nas colheitas de pequi, na lagoa para lavar roupas e na produção dos alimentos, sempre estávamos acompanhadas das meninas, que não vivem apartadas da vida dos adultos. Eram elas, aliás, que me ensinavam a amarrar vestidos para fazer de sacos para colher os pequis; a descascar a mandioca da forma correta, com o apoio do pé; a fazer colares e pulseiras de miçangas; a falar a língua Kalapalo; e como deveria me comportar nas diversas situações vividas com elas nesses anos todos de pesquisa.

²⁵ No segundo capítulo, por exemplo, analiso desenhos de dois meninos de 11, quase entrando na reclusão pubertária, que demonstram se preocuparem com o bem-estar de suas famílias por já terem mais responsabilidades de prover comida para elas, tendo que ajudar na pescaria e, em breve, manter suas próprias roças.

Novos caminhos para *naũ etu*



Figura 2 – De carona no caminhão da aldeia indo para Querência



Figura 3 – Atravessando parte do caminho da estrada Aiha-Querência a pé porque o caminhão atolou

Em julho de 2018, entre duas de minhas estadias em campo, pude acompanhar uma grande transformação: a abertura de uma estrada que liga a aldeia Kalapalo ao município de Querência, que, apesar de recente, já trouxe diversas influências e reflexões para esta pesquisa.

A estrada fora aberta pela prefeitura de Querência/ MT por requisição dos próprios indígenas. Em 2015, iniciaram uma picada que vincularia a aldeia Aiha à estrada que conecta o polo Wawi, do povo Kisedje, à cidade de Querência. Depois disso, em 2016, motos já conseguiam realizar o percurso de Aiha para Querência, e foi aí que passaram a reivindicar à prefeitura da cidade que fosse aberta oficialmente uma estrada. Esse processo envolveu muitas controvérsias com os povos vizinhos Kisedje e com os do próprio Alto Xingu, que, num primeiro momento, eram contrários a essa abertura. O próprio primeiro cacique de Aiha era receoso com a solicitação de alguns representantes de seu povo. A Funai, o órgão indigenista responsável pela autorização, que teria um poder de veto importante nessa decisão, também ponderou diversas vezes a intensificação da entrada de brancos em caráter ilegal, principalmente para a pesca, tendendo sempre a uma negativa. A relação com os fazendeiros também teve de ser negociada, pois a estrada passaria por dentro de duas fazendas da vizinhança. Após diversas reuniões e negociações entre os povos do Alto Xingu, seus vizinhos, a prefeitura de Querência e a Funai tivemos um encontro decisivo em maio de 2018, de que pude participar, com dois secretários da prefeitura e com o Coordenador Regional da Funai para definir que a estrada seria construída com a condição de que se respeitasse a abertura já realizada pelas picadas, evitando, assim, o desmatamento excessivo. Nesse ano deixei a aldeia no início de julho de moto numa estrada fechada pela mata densa, com muitos troncos perigosos apontando para os motoqueiros devido a falta de manutenção da picada, e retornei em setembro do mesmo ano de caminhão da aldeia pela mesma estrada, agora aberta, com espaço para a passagem de dois veículos. Além disso, deixei uma aldeia sem carros e sem conexão e retornei para uma aldeia com três veículos pessoais (que desde lá já aumentou para cerca de 10 caminhonetes) e com conexão Wi-fi de Internet ligada por meio de placas solares e transmissores.

A abertura da estrada fez com que outros não indígenas circulassem cotidianamente por Aiha, como os freteiros²⁶. Ainda com a abertura da estrada, pessoas que frequentam outras aldeias do TIX passaram a circular por Aiha, que virou a maneira mais econômica e rápida de chegar ao Alto Xingu. Essas pessoas costumam ser vinculadas a ONGs, como o Instituto

²⁶ Taxistas das cidades de fronteira do TIX que fretam seus veículos para viagens às aldeias.

Socioambiental (ISA), a Associação do Território do Xingu (ATIX), dentre outros. Cito aqui esse aumento da presença não indígena na aldeia com o seguinte propósito: é evidente que, a partir do ano de 2018, a ampliação da presença não indígena na aldeia se deu de forma rápida e dinâmica, tendo afetado a vida de todos na aldeia, mas também seus modos de estar na cidade, que se tornou mais acessível.

As crianças se relacionaram direta e intensamente com diversos desses brancos que passaram a frequentar a aldeia, principalmente com os grupos de turismo e com as equipes de fotógrafos, que costumam ir para a lagoa banhar-se com as crianças – prática cotidiana delas, e que, com a presença não indígena, se intensifica. As crianças são muito receptivas e brincam com os não indígenas mesmo sem ter uma comunicação linguística direta, por não falarem a mesma língua. Por isso são elas as pessoas mais acessíveis a quem é de fora, uma vez que os adultos muitas vezes se mostram distantes e desconfiados. Abordarei, mais adiante, alguns dos casos em que a relação dos não indígenas com as crianças produziram influências e transformações em seus modos de vida, ou mesmo casos em que as crianças ficaram com saudades (*otonunda*) de adultos que pela aldeia passaram pela aldeia – fator que pode vir a ser perigoso, segundo os próprios Kalapalo, como discutirei no primeiro capítulo.

Por fim, nesta terceira estadia, acompanhei os Kalapalo em três idas a Querência: uma em que peguei uma carona para comprar mantimentos e fui acompanhada por uma família de um casal e duas filhas; e outras duas para as eleições presidenciais de 2018. As eleições presidenciais ocorreram nos dias 7 e 28 de outubro, ambos domingos. No primeiro turno fui à cidade de Canarana, um pouco mais afastada de Aiha, e o ônibus que levou alguns dos eleitores sediados nesta cidade saiu no sábado pela manhã, com o retorno na segunda-feira pela manhã. Como essa logística envolvia mais gastos financeiros de alimentação e, para quem não tem parentes na cidade, gastos com hospedagem, poucas pessoas foram.

Dentro de uma mesma aldeia há eleitores vinculados a diferentes municípios, pois isso é determinado por onde a pessoa tirou seu título de eleitor, e, por ser um procedimento extremamente burocrático, poucos resolvem mudar o município do título, e acabam por justificar o voto quando necessário. Alguns eleitores de Aiha são vinculados ao município de Gaúcha do Norte e votam no Posto Leonardo Villas Boas, localizado dentro do TIX, e alguns eleitores são vinculados ao município de Querência. Estes são em geral os mais jovens, que tiraram o título há pouco tempo, desde que a relação com este município se tornou mais intensa. Os mais velhos são ou vinculados a Gaúcha do Norte ou a Canarana. Há cerca de cinco anos

houve um “mutirão”²⁷ no Posto Leonardo para que pessoas que não tinham título o obtivessem, e para algumas pessoas alterarem seu vínculo à cidade de Gaúcha do Norte para poder votar no posto Leonardo, para, então, poderem votar e não dependerem de caronas para as cidades em épocas de eleição. As principais lideranças também optaram pelo vínculo com Gaúcha do Norte, para que assim pudessem “exercer a cidadania” e votar, num lugar bem mais acessível para eles.

Ainda sobre a ida a Canarana no primeiro turno das eleições presidenciais, algumas pessoas que precisavam ir para tal cidade por diversos motivos, “aproveitaram a carona” e foram passar o final de semana lá, tendo que justificar o voto. O ônibus de volta retornou bem mais cheio do que na ida, pois muitas pessoas de todo o TIX haviam ido em caronas anteriores ao longo da semana para resolver diversas pendências burocráticas que só podem ser resolvidas lá, por ter uma maior quantidade de bancos e instituições; ou mesmo visitar parentes em Canarana. Muitas pessoas só conseguem ir para as cidades por causa das caronas, que se tornaram mais frequentes desde a abertura da estrada Querência-Aiha.

Entre as eleições, os Kalapalo viram em rede nacional uma parente da mesma etnia se manifestando publicamente a favor do candidato Jair Bolsonaro. Este candidato não tinha apoio dos eleitores de Aiha, que haviam decidido em unanimidade votar na oposição, Fernando Haddad. Com o apoio em rede nacional da parente, os Kalapalo não se sentiram contemplados pela imagem de sua etnia vinculada ao candidato da extrema-direita. Se viram, então, mais envolvidos com o processo eleitoral, garantindo a ida de todos os eleitores da aldeia para as três cidades onde estão cadastrados, e resolveram, também coletivamente, fazer duas manifestações virtuais para marcar seu posicionamento político. O primeiro foi um vídeo com a gravação de uma fala do primeiro cacique se opondo à postura e ao posicionamento da parente mencionada, que, nas palavras dele, é “mentirosa” e “não representa os Kalapalo”. Uma segunda manifestação foi a gravação de um rap, produzido em outra ocasião pelo professor *kagaiha* da aldeia em parceria com um de seus alunos do Ensino Médio, em sala de aula. A letra do rap fala sobre os modos de vida kalapalo, e questiona “como ficariam” (os Kalapalo, espíritos, xamãs, caciques e os próprios brancos) caso perdessem suas terras, caso a mata acabasse, caso

²⁷ Esses mutirões para a emissão de documentos são eficazes por auxiliar os indígenas do TIX a lidarem com o aparato burocrático e emitirem seus documentos, obrigatórios nos dias atuais. Acontece que diversas vezes, por lidarem com uma quantidade grande de documentos de uma vez, os funcionários acabam redigindo nomes de modo errado, ou trocando as fotos das identidades. Já vi dois casos de pessoas com fotos trocadas, mas disseram haver mais. O mais complicado, porém, é quando o nome ou algum dígito de algum documento está errado, pois a pessoa acaba tendo incompatibilidade dos dados, gerando problemas de identidade. Um primo meu, apesar de querer muito votar, não conseguiu emitir seu título de eleitor a tempo por incongruência de dados entre seu RG e CPF.

os rios secassem, tudo devido à exploração das terras e às revisões em suas demarcações, propostas pelo então candidato da oposição e atual Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Bolsonaro.

Na eleição do segundo turno, então, devido a essa maior mobilização, os dois ônibus que saíram domingo pela manhã com retorno no mesmo dia foram e voltaram lotados de adultos e crianças que foram acompanhando seus pais, que depois de votar aproveitaram “para comprar algumas coisas”.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação é composta por esta introdução e três capítulos. O processo da escrita e da revisita a meus dados de campo têm revelado novas reflexões, se mostrando um verdadeiro “efeito etnográfico” (STRATHERN, 2014).

No título optei pelo termo “entre” a aldeia e a cidade, pois não queria criar uma dicotomia entre os dois. O entre lugar é onde são configuradas novas relações. As crianças estão em constante relação com o mundo indígena e com o mundo dos brancos, seja nos tempo-espacos da aldeia, seja nos tempo-espacos das cidades pelas quais circulam.

No primeiro capítulo, parto da socialidade das crianças na aldeia, discutindo o que é ser criança para os Kalapalo e como seu modo de vida se entrecruza com o modo de vida não indígena na própria aldeia. Pretendo discutir ideias Kalapalo de como as coisas circulam, por meio de quem elas circulam, quem são as pessoas que devem fazê-las circular, e passar pelas categorias de pagamento, trabalho, presente e desejo, principalmente no que diz respeito ao uso destas categorias pelas crianças e em situações que as envolvem.

Além disso, ainda nesse capítulo, apresento a circulação de algumas coisas não indígenas, que são muitas, mas enfocarei apenas nas que interessam às reflexões suscitadas nesta pesquisa, como a influência da alimentação industrializada na formação da pessoa, e como isso modifica cuidados, restrições e prescrições, tidos como fundamentais para a fabricação da pessoa, que não nasce pronta, mas deve ser feita Kalapalo ao longo da vida. Ao final do capítulo, apresento alguns casos da ainda recente entrada – e sua respectiva influência – de diversos não indígenas na aldeia, que se intensificaram desde julho de 2018 após a abertura de uma estrada que conecta a aldeia kalapalo à cidade de Querência/MT.

A partir do gancho da entrada de não indígenas na aldeia e seus impactos recentes, o segundo capítulo explora a socialidade das crianças nas cidades do entorno do Território Indígena do Xingu, que também aparecem em diversas formas. Nele apresento materiais

etnográficos de crianças visitando esporadicamente as cidades de Canarana e de Querência, bem como o mundo vivido (GOW, 2001) de crianças que moram com suas famílias nessas cidades. Também discuto casos de crianças que moram com famílias brancas, que normalmente são amigas de seus pais biológicos. Em alguns casos, as crianças são criadas por brancos e, em outros, passam um tempo morando com brancos para estudar em escolas não indígenas. Além disso, apresento casos de nascimentos de crianças em contextos citadinos para refletir sobre os modos de fabricação da pessoa indígena ao modo dos brancos, e qual a sua influência na formação da pessoa Kalapalo. Nesse capítulo também apresento a percepção das crianças sobre as cidades a partir da análise de alguns desenhos realizados por elas. Por fim, trago reflexões sobre a vida indígena na cidade em diálogo com a literatura sobre “virar branco” (KELLY, 2005; GOLDMAN, 2015), procurando discutir os modos de ser Kalapalo na cidade e entre os brancos.

No terceiro capítulo, são abordados os modos de conhecimento Kalapalo e suas transformações, discutindo como estas aparecem nos discursos relacionados a conhecimentos, bem como sobre as aparentes mudanças nos interesses dos jovens e nas formas de aprendizagem. O capítulo apresenta uma discussão sobre a aparente dicotomia entre os discursos que mobilizam categorias como “tradicional” e “dos brancos” com relação ao interesse e à aprendizagem dos alunos, tão presente entre os professores, mestres de conhecimentos especializados, mas que, na prática das crianças, se dissolve, uma vez que em seu cotidiano demonstram se interessar pelos conhecimentos tradicionais sim, apesar do receio dos mais velhos, já que muitas vezes elas aprendem por recursos não indígenas como por gravações de áudio dos *donos* de canto e de vídeos de *festas*. Para mobilizar essa discussão, dialogo com a categoria indígena de *tetsualü* (“mistura, misturado”), utilizada por Mutua Mehinaku (2010) em sua dissertação de mestrado, que apresenta como as noções de amálgama e diferenciação sempre estiveram presentes no Alto Xingu, sendo que cada etnia ora marca sua diferenciação com relação aos outros povos, ora suas semelhanças. O mesmo parece vir ocorrendo com relação ao mundo dos *brancos*: em alguns aspectos, ou quando é de interesse dos Kalapalo, eles demonstram estar em consonância e apropriados de características dos *brancos*, porém, em determinadas circunstâncias, reafirmam categoricamente suas diferenças, enunciando ideias de “pureza” e “tradicionalidade”. Além disso, discuto a partir de dados etnográficos, como as crianças aprendem entre si, por meio da transmissão horizontal de conhecimentos (CODONHO, 2007). Também localizarei a escola nesse cenário, que é um espaço de fronteiras (TASSINARI, 2001), por ser central para a relação com o mundo não

indígena, seja pelo seu formato já exógeno, seja pelo reivindicado aprendizado dos “conhecimentos de *branco*”, enfatizados pela presença de dois professores não indígenas.

Nesta dissertação optei por manter apenas as iniciais dos nomes de meus interlocutores e amigos, para preservar suas identidades, uma vez que conhecê-las não alterará os conteúdos propostos em minhas reflexões. Além disso, acredito estar tratando de temas ainda delicados na socialidade Kalapalo, sobre os quais muitas vezes não há consenso, e as situações aqui apresentadas em formatos de cenas poderiam expor intimidades de meus parentes, que preferiram se manter anônimos. Abro cada um dos capítulos com uma aquarela feita por mim em campo, que narram situações vividas e atravessadas por mim, que acredito condensarem algumas das proposições que busco desenvolver ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO I

Kangamuke ügühütu (“O jeito das crianças”)

Figura 4 – A. em trabalho de parto, deitada na rede feita de buriti, em companhia de suas mães e irmãs, além de outras mulheres e meninas da aldeia Aiha, em junho de 2018. No desenho já estão presentes duas enfermeiras e um médico cubano que acompanharam, de longe, o decorrer do trabalho de parto desde o final da tarde até às 8h da manhã do dia seguinte, quando A. foi removida de avião monomotor para realizar seu parto em um hospital em Água Boa (MT).

Pintura: Veronica Monachini de Carvalho

Cena 2²⁸: Durante uma tarde na aldeia notei uma movimentação que julguei incomum por não ter presenciado em outras idas a campo, mas que depois pude perceber que estava se tornando cada vez mais rotineira. Muitas pessoas se dirigiam ao centro da aldeia, em direção a uma camionete que havia acabado de chegar pela nova estrada, aberta há pouco menos de seis meses. Alguns minutos antes da movimentação, H. havia me pedido um dinheiro para comprar frango. Imaginei que alguém estaria indo para a cidade e ele encomendaria um frango, como era o habitual antes da nova estrada. Mas quando estava saindo da minha casa, vi esta movimentação de pessoas em torno do carro e H. pegou o dinheiro e foi se juntar ao grupo. Agora, quem levava frangos constantemente para a aldeia era um freteiro, “amigo” do pessoal, que presta serviços de como motorista na região. Então, aproveitando o trajeto dos seus fretes, cada vez mais constantes (já que o novo trajeto dá acesso a uma série de outras aldeias e não apenas a Aiha), o motorista passou a comprar frangos na cidade e a vender na aldeia, obtendo, assim, um lucro. A camionete dele acabara de chegar, e junto a ela diversas pessoas da aldeia, com notas de cinquenta reais na mão, faziam uma fila desordenada para comprar frango, estocado numa caixa térmica que o freteiro trazia consigo na carroceria. Conforme me disseram, a cena tem se repetido constantemente. Muitas das pessoas na fila eram crianças, levando o dinheiro dos pais para a compra. É muito comum que essas pequenas tarefas sejam solicitadas às crianças, principalmente quando a atividade envolve atravessar uma boa parte do diâmetro da aldeia. São atribuídas às crianças tarefas superimportantes que envolvem a circulação delas pela aldeia: são elas que levam os peixes recém pescados para a casa de parentes, representando sua parte na economia alimentar das famílias estendidas. Além disso, são elas que fazem pedidos em casas onde seus pais não circulam muito, poupando os adultos da vergonha. Com isso, as crianças, ao final desta cena, levavam as encomendas para suas mães, que prontamente abriam os frangos para preparar uma comida de *branco* ao modo kalapalo.

Alguns meses antes, U., meu anfitrião, já havia me apontado que cenas como essas passariam a ser mais comuns na aldeia e foi além nas suas previsões. Em uma atividade com as crianças, pedi que elas desenhassem como elas imaginavam que seria a aldeia no futuro. Todos os desenhos feitos por elas reproduziam os elementos que sempre estiveram presentes, como as casas de sapê das famílias, a casa das flautas no centro, e a escola fora do círculo principal, feita com outro tipo de construção, como o que se segue, de K. Kalapalo.

²⁸ Fevereiro de 2019, Aldeia Aiha.

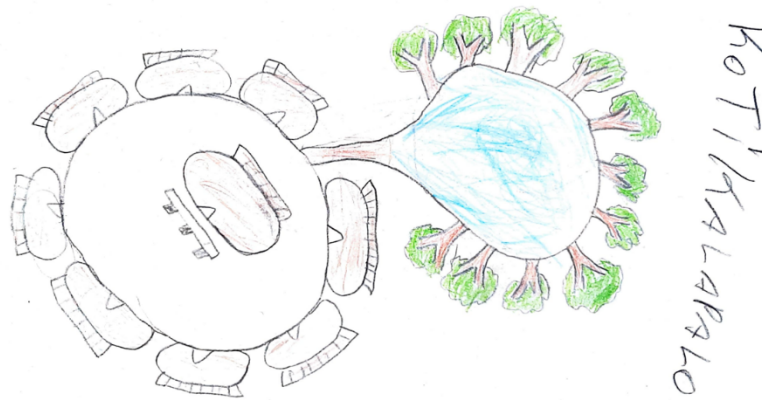


Figura 5 – desenho de K. Kalapalo sobre a aldeia no futuro

U., que estava me ajudando na tradução da atividade, como um bom observador, disse a mim e a elas que estavam equivocadas em seus desenhos. U. perguntava para as crianças: “não haveria ali no futuro carros e aviões?”, “não haveria energia, internet e mercados?” U. fez, então, o seu desenho do que imaginava como futuro da aldeia:



Figura 6 – desenho de U. Kalapalo sobre a aldeia no futuro

Neste desenho, U. mantém o formato circular, as casas de sapê e a escola, mas incluiu a presença de carros e camionetes, um ponto de internet coletivo, placas solares, um mercado, uma oficina mecânica e um avião na pista de pouso. No desenho das crianças, mesmo após a provocação de U., apareceram alguns carros, mas de maneira geral mantiveram o desenho da aldeia fiel ao que ela era na data de sua realização, como no desenho que apresento a seguir:



Figura 7 – desenho de F. Kalapalo sobre a aldeia no futuro

Nele, F. Kalapalo, um menino de 11 anos de idade, desenhou a aldeia em seu formato circular, com detalhes importantes e já existentes como a pista de pouso, o caminho para as roças e para a lagoa, a caixa d'água, a *kuakutu* (“casa das flautas”) ao centro, a quadra de futebol e a escola. Os novos elementos foram a presença de dois carros, placas solares na escola e uma antena, provavelmente da internet, prometida pela SEDUC/MT desde a centralização da escola, em 2016, reconhecendo transformações num futuro próximo e que vieram a se concretizar dois meses após a abertura da estrada, em meados de setembro de 2018.

Tendo esse cenário de mudanças recentes em mente, neste capítulo abordo as formas de socialidade das crianças na aldeia, apresentando uma caracterização geral da situação das crianças em Aiha, como seu cotidiano, tarefas diárias, interesses e formas de se relacionar. Apresento, então, a entrada das “coisas de *branco*” e suas formas de circulação. Ainda neste capítulo, trato da relação das crianças com a escola, que passou a ter um papel central no cotidiano. A escola pode ser tratada como um espaço de produção de afetos e de amigos, para além da lógica do parentesco, uma vez que é um espaço que “produz” determinadas relações que não necessariamente ocorreriam sem a presença cotidiana de grupos não previstos no espaço escolar. Quem determina quais os alunos que comporão cada turma é a Assessoria de Educação, e a clivagem não leva em conta as formas tradicionais da socialidade e do parentesco.

Na escola, é muito comum ver aulas de professores ensinando “os perigos da cidade”, muitas vezes associados ao lixo, a assaltos etc. Em contraposição, não me parece que de fato as crianças achem as cidades perigosas, como discuto com mais profundidade no segundo capítulo. Ao final deste primeiro capítulo, apresento alguns casos de relações com não indígenas na aldeia, em relações frequentes e esporádicas.

1.1 Os Kalapalo e o complexo multicomunitário do Alto Xingu

Os Kalapalo são falantes de língua karib que vivem na região do Alto Xingu (Mato Grosso/Brasil). O Alto Xingu é um complexo multicomunitário no qual habitam dez etnias distintas, falantes de línguas de diferentes famílias e troncos linguísticos²⁹. O Alto Xingu é localizado na porção sul do Território Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso. A bacia dos formadores do rio Xingu é composta por uma paisagem de transição entre o Cerrado Mato-Grossense, ao sul, e a Floresta Amazônica, ao norte, e é perpassada por uma série de rios, dentre eles os principais afluentes do Xingu: os rios Culiseu, Culuene, Ronuro e Batovi. A aldeia Aiha se localiza à margem direita do rio Culuene, rio no qual se situa a maior parte das aldeias kalapalo.

Apesar de falarem línguas distintas, os diferentes grupos que habitam o Alto Xingu passaram a apresentar uma notável similaridade cultural ao longo do tempo, conforme registrado desde o final do século XIX (STEINEN, 1940). Algumas destas características comuns são: a presença de um padrão circular nas aldeias, com uma praça central dedicada a um uso ritual, com uma casa no centro de uso exclusivo dos homens, chamada “casa das flautas”; partilha dos modos de subsistência; uma ética alimentar baseada na evitação do consumo de animais terrestres, além do consumo regular de beiju de mandioca e peixe; bem como a partilha da mitologia e das estruturas de parentesco (BASSO, 1973; MENEZES BASTOS, 1995; FAUSTO, 2007). Entre si, esses povos se reconhecem como *kuge* (em kalapalo, “gente xingua”), em oposição aos *ngikogo* (“índios bravos”) e aos *kagaiha* (os “brancos”).

O complexo multicomunitário é interligado por casamentos interétnicos e trocas rituais interaldeias (FRANCHETTO, 2008), que são patrocinadas por *donos* de famílias importantes e dedicadas seja aos membros desse mesmo círculo, seja a “espíritos” que povoam a cosmologia local. Além destas características, estes povos compartilham um *ethos* pacifista,

²⁹ Atualmente, fazem parte dele dez povos: os Mehinaku, Wauja e Yawalapíti (falantes de línguas arawak); os Kalapalo, Nahukua, Kuikuro, Matipu e Angaguhütü (“Naruvôtu”) (falantes de karib); e Kamayurá e Aweti (tupi).

o qual, segundo Ellen Basso, é expresso pelos Kalapalo através da noção comportamental de *ihütisu*, que implica a ausência de agressividade e a prática da generosidade e da reciprocidade. *Ihütisu* também pode ser traduzido como “vergonha”, indicando o controle público de suas emoções (BASSO, 1989, p. 552)³⁰.

Apesar dos numerosos estudos sobre a região, sobre diversas dimensões do complexo xinguano (GREGOR, 1985; BASSO, 1973; VIVEIROS DE CASTRO, 1977; MENEZES DE BASTOS, 1995; VANZOLINI, 2010; GUERREIRO, 2015), ainda existem poucos estudos em que a criança se torna categoria central. O olhar da Antropologia sobre as crianças indígenas é relativamente recente (COHN, 2001, p. 14), consistindo em estudos preocupados em compreender as concepções sobre os primeiros anos de vida, aquilo que entendemos usualmente por infância (NUNES, 2003; COHN, 2000; LOPES DA SILVA, 2002). No entanto, pouco tem se falado sobre as transformações nessas socialidades resultantes do contato com o mundo não indígena no que diz respeito aos seus efeitos na vida das crianças e, mais ainda, sobre os pontos de vista das crianças sobre tais processos (com exceções dos trabalhos de MARQUI, 2012 e BELTRAME, 2013). Para elas, a curiosidade é um conceito fundamental e inventivo, nos termos de Wagner (1991), pois parecem ‘inventar e reinventar a cultura’ muito mais do que os adultos, nos termos wagnerianos.

Para realizar esse estudo, se faz necessário descrever as transformações decorrentes do crescente contato com as cidades e suas influências na formação do corpo e da pessoa, uma vez que, no Alto Xingu, é no próprio corpo que nasce e reside a diferença (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Desta relação surgem questões como: que corpo e que pessoa são formados quando crianças? Esse corpo tem se transformado a partir do contato com as cidades durante esse período da vida de um kalapalo? Tendo como base uma bibliografia que aborda a questão da formação de pessoa para povos ameríndios (VIVEIROS DE CASTRO, 1977; BASSO, 1973; SEEGER, DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979; COELHO DE SOUZA, 2001; VANZOLINI, 2010), pretende-se compreender sua formação durante a infância e as possíveis transformações neste processo em decorrência da proximidade com a vida nas cidades, bem como a forma como as crianças percebem essas transformações, se é que percebem na medida em que a vida é feita e atualizada a todo momento.

³⁰ Na introdução apresentei situações em que fui aconselhada a seguir o *ethos* de pessoa Kalapalo, para fazer parte daquela socialidade: deveria me controlar, não rir alto e “respeitar as falas dos mais velhos”.

1.2 Novos caminhos: abertura da estrada

A aproximação com as cidades do entorno do TIX se intensificou nos últimos anos, especialmente a partir de julho de 2018, quando a prefeitura de Querência/MT abriu uma estrada que conecta esta cidade à aldeia Aiha, por requisição dos próprios indígenas. A estrada, que liga diretamente a aldeia à cidade, serve como rota de passagem para diversas outras aldeias da região, portanto faz com que o fluxo de pessoas tenha se intensificado de forma significativa. As crianças, minhas principais interlocutoras, em todo o processo de abertura da estrada demonstraram muito interesse e curiosidade nas novas possibilidades de caminhos. Antes, o trajeto mais próximo para ir até a cidade de Canarana/MT³¹ envolvia um trajeto longo e custoso subindo o rio de barco acrescida a cerca de cinco horas de estrada de terra, caminho esse que eu utilizei em minhas primeiras idas a campo. Antes da abertura definitiva da nova estrada, foi feita uma trilha provisória aberta por facão e motosserra, em que era possível transitar de motocicleta. Até que, em 2018, abertura oficial da estrada foi concluída e passou a ser usada cotidianamente por não indígenas e indígenas de diversas etnias e aldeias do Território Indígena do Xingu. Houve uma redução no tempo de locomoção de 8 horas do trajeto anterior, para 2 horas com a nova estrada.

Toda a comunidade da aldeia Aiha e de outras aldeias da região estiveram mobilizadas neste processo. Em nossas conversas, elas relataram o fato como uma grande conquista, mesmo com toda a polêmica que envolve a abertura desse novo caminho. Apesar da necessidade de autorização, exigida pela FUNAI, para entrada de não indígenas no território, não existe um controle físico para o acesso, fazendo com que haja um grande trânsito de *brancos*. Muitos estão ligados ao transporte, como os freteiros, que levam e trazem indígenas e outros *brancos*, motoristas de ONGs, como o Instituto Socioambiental, e da FUNAI. Também entram brancos convidados pelos moradores da aldeia e, cada vez mais frequentemente, turistas. A estrada ainda pode facilitar o acesso para usos inadequados e sem o consentimento dos indígenas, como a realização de pescas e caçadas ilegais.

As discussões e negociações acerca da abertura dessa estrada, solicitada não só pelos Kalapalo, como por diversas outras etnias do TIX, duraram pouco mais de quatro anos. Os argumentos favoráveis, presentes nos discursos que pude registrar, apontam a necessidade de facilitar o transporte de profissionais de saúde e de pacientes para os centros de referência do Sistema Único de Saúde (SUS), a tentativa de redução dos custos para cadastramento, atualização e saque de benefícios sociais, e a maior facilidade de acesso aos centros comerciais

³¹ Canarana era até então a cidade mais frequentada pelos indígenas da região, como aponta Horta (2017).

da região. Além disso, é comum ouvir que o trajeto entre a aldeia e a cidade, antes da abertura da estrada, era um *sofrimento*³².

Horta (2018), em estudo junto aos alto-xinguanos moradores de Canarana, aborda a categoria de *sofrimento* como parte de uma economia local, de forma que ela está sempre atrelada a uma transformação da pessoa. Entre os Kalapalo, também ouvi muitas vezes a categoria de *sofrimento* atrelada a reclusões pubertárias bem-sucedidas, de longo período, em que as intensas restrições e prescrições alimentares e sexuais são necessárias, mas fazem o recluso sofrer. A ideia de sofrimento está, portanto, atrelada intrinsecamente a uma superação, em que a pessoa demonstra dedicação e perseverança. No caso dos Kalapalo que continuavam a ir para as cidades, apesar do sofrimento, pode apontar para a importância que a cidade exerce atualmente na fabricação da pessoa, que atualmente está vinculada a essas idas e ao contato com a cidade. As idas para a cidade são o oposto diametral da reclusão, ou seja, é muito mais abertura e inclusão, no sentido de se relacionar com diversas pessoas, do que reclusão, o que não deixa de ser um exercício constante e cansativo de se lançar e experimentar ser um outro, o que pode causar sofrimento em diversas instâncias. Algo que já me fora relatado diversas vezes é como a ausência de alimentos tradicionais, como o peixe e o beiju, causam sofrimento. Da mesma forma, o trabalho pesado na construção civil, que muitos Kalapalo em contexto urbano acabam se submetendo, também é visto como um sofrimento. Horta (2017) argumenta que não é o trabalho em si que gera sofrimento, mas a falta de retorno e prestígio atrelado ao trabalho de peão. Essa falta de prestígio se opõe ao que em geral se busca na cidade, que é da ordem do conhecimento de *brancos*, de aprender o português e a *fala dos chefes brancos*, para assim, darem um “retorno para a comunidade”.

Entretanto, existem lados negativos em relação à abertura da estrada, como ponderam os próprios Kalapalo e a FUNAI, e conforme apontamos desde o início desta sessão. Em uma reunião ocorrida na aldeia Aiha em maio de 2018, em que a FUNAI deu sua autorização formal e a prefeitura de Querência/MT garantiu a abertura da estrada, as falas das lideranças Kalapalo ponderavam consequências ainda não mensuráveis, como transformações no cotidiano da aldeia e mudanças alimentares drásticas, devido às facilidades de “encomendas” e ao acesso direto a esta cidade. Mesmo assim, afirmaram ser uma escolha dos Kalapalo, que se responsabilizaram coletivamente pelo cuidado com sua fiscalização.

³² Em relato pessoal, Thomaz Pedro me chamou a atenção para esse termo utilizado com ênfase por um Kalapalo após terem passado por muitas dificuldades no transporte usando o trajeto antigo. De fato, horas de travessia de carro, barco e moto, durante a noite e com uma série de perigos possíveis pareceu a Thomaz também um *sofrimento*. Novo (2018) também relata casos em que os kalapalo se referiam aos longos trajetos como *sofrimento*.

A aldeia Aiha possui cerca de 270 pessoas, sendo cerca de 170 delas “menores de idade”³³, um dado apenas aproximativo e não totalizante para apontar para o fato de que mais da metade da população da maior aldeia Kalapalo pode ser tido como criança, o que faz com que a vida na aldeia seja muitas vezes voltada aos cuidados e ao bem-estar delas. Também é importante apontar que atualmente todas as casas de Aiha têm crianças, e que esses números têm crescido com uma grande frequência, sendo que, apenas em 2018 nasceram cerca de 7 pequenos kalapalo, e eu, pessoalmente, pude acompanhar 3 destes nascimentos. Com a abertura da estrada, a frequência das crianças na cidade tem aumentando consideravelmente. As situações podem ser as mais diversas, como a ida de recém-nascidos para serem registrados; acompanhar os pais que vão tirar recursos provenientes do programa bolsa família; para ir à Casa de Saúde do Índio; ou, ainda, para um passeio na cidade. A seguir farei considerações sobre o que é e o que não é “ser criança”, ou “estar sendo criança”, ou ainda “agir como criança” para os Kalapalo.

1.3 Estar criança e estar pessoa

O enfoque desta pesquisa nas crianças me fez buscar uma palavra aproximativa na língua Kalapalo. A tradução mais usual é *kangamuke*, mas percebi que este termo não é utilizado apenas para crianças. Etimologicamente, *kangamuke* poderia ser desmembrado em *kanga-* e *-muke*. *Kanga* em Kalapalo significa peixe, mas nesse caso é improvável que seja essa glosa, já que a palavra também existe a forma livre *ngamuke*, e os Kalapalo com quem conversei não concordam com uma associação entre criança e peixe³⁴, e ser *-Muke* pode se referir a *-muku*, que significa filho em outras línguas da família karib, segundo interlocução pessoal com o linguista Sergio Meira. No caso Kalapalo, para “filho de mulheres” o sufixo de posse ou sufixo relacional *-ku-* deveria ser acrescentado, formando a palavra *mukugu* (“meu filho”, apenas para mulheres. Pode ser no sentido de posse, ou ‘em relação a mim’). Filhos de homens, em contraposição, seria apenas *-mugu*. Essa tradução poderia indicar um significado próximo à ideia de filiação. Não encontrei o significado para a partícula *-ku-*, que marca, neste caso, a relação de sexo cruzado, para os filhos das mulheres.

³³ Aiha possui 270 moradores segundo o senso de 2018 da UBS Kalapalo, acrescidos das 5 crianças nascidas naquele ano. 170 é uma média dos “menores de idade” da aldeia, uma vez que, segundo a Seduc, existem 188 alunos matriculados na EEIC-Aiha, e cerca de 20 deles são maiores de idade em vias de conclusão do Ensino Médio.

³⁴ De todo modo, a hipótese dos “peixinhos” poderia ser possível, já que os xinguanos estabelecem uma correlação entre sua socialidade e a socialidade dos cardumes, presentes em alguns mitos, festas e pinturas corporais.

Ainda em interlocução com Sergio Meira, o linguista identificou que há em Tiriyo (também falantes de karib) a palavra *kīijamunkē*, que quer dizer "rapazes, homens jovens"; ela é etimologicamente a combinação de *kīri* ("homem") + *-jamo* (plural) + *munkē* ("filhos")³⁵. Por ser parecida com *kangamuke*, nos questionamos se seria possível que *kangamuke* significasse também "jovens", "rapazes", já que o termo Tiriyo inclui desde meninos até rapazes, sendo basicamente qualquer homem jovem ainda não casado, apesar de não incluir mulheres. Pensando no uso corriqueiro de *kangamuke*, todos os velhos ("*haingo*") chamam os mais novos de *kangamuke*, especialmente no caso dos chefes, que são os responsáveis por cuidar e pelo bem-estar de todos da aldeia (GUERREIRO, 2015), assim como os pais são responsáveis por cuidar de seus filhos. Como me dizia um interlocutor, "sempre seremos *kangamuke* ['filhos'] e estaremos sendo cuidados pelos chefes".

Por vezes *kangamuke* é descrito como o estado da pessoa "até o final da reclusão". Um de meus interlocutores, durante um simpósio de que participamos juntos em Goiânia³⁶, deu a seguinte resposta quando foi perguntado quando se acabava a infância: "fase que se acaba com a reclusão". Outras vezes, porém, me parece que as pessoas "deixam de ser *kangamuke*" apenas quando têm seus próprios filhos, uma vez que passam a assumir diferentes tipos de responsabilidades com sua família, da mesma forma que os Xikrin, como demonstrado por Cohn (2000). Os cuidados com os filhos é coisa séria e devem ser cumpridos de forma plena pelos pais, que agora, em vez de serem apenas cuidados, também têm que cuidar de seus próprios filhos. A responsabilidade aparece como uma característica de extrema importância do "ser adulto" em diversas situações, ao mesmo tempo em que crianças são isentas de responsabilidade em diversas outras situações. É comum ouvir os adultos dizerem "ele ainda é criança", isentando uma criança de responsabilidade por ter batido em um irmão, por exemplo. Em contraposição, ouve-se muitas vezes "não sou mais criança" quando um jovem está falando de suas responsabilidades com o trabalho na roça ou na pescaria, por exemplo.

Nesse sentido, o termo *kangamuke* é relacional e envolve o cuidado. Todos têm que cuidar dos *kangamuke*. Para um cacique, por exemplo, todos são *kangamuke*, por ser o responsável pelo bem-estar de todos "seus filhos" da aldeia. A oposição entre *kangamuke* e *haingo* também varia a depender das responsabilidades de cada um: se tem filhos, já não são

³⁵ Ou seja: a combinação de *kīri-jamo-munkē*, vira *kīi-jam-munkē*, e depois *kījamunkē*.

³⁶ Durante o IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, PUC – Goiás, em agosto de 2018, eu, Thomaz Pedro, Ugise e Tawana Kalapalo apresentamos o filme *Osiba Kangamuke – Vamos lá criança* e participamos de uma roda de conversa sobre a infância kalapalo. Ouvir meus interlocutores falarem num congresso acadêmico foi fundamental para compreender algumas das traduções que eles fazem sobre a vida das crianças não só pra mim, mas para diversos outros *brancos* que estiveram presente no evento.

mais vistos como *kangamuke* pela maioria das pessoas, pois é responsável por cuidar dos seus. Do ponto de vista de seus pais, porém, os filhos sempre serão *kangamuke*. Isso pode se expandir para do ponto de vista dos mais velhos em geral. As pessoas mais novas sempre são tidas como *kangamuke* e os cuidados sempre são estendidos para seus parentes. Os irmãos mais novos, por exemplo, são responsabilidades dos pais, mas também de todos os irmãos mais velhos e avós. Nesse sentido também, sempre se referem aos irmãos mais novos (ou pessoas mais novas) como alguém com quem se preocupam e alguém que devem cuidar.

Além da categoria *kangamuke*, encontrei outros termos utilizados para descrever as pessoas Kalapalo em determinados momentos de suas vidas³⁷. Esses nomes costumam marcar os processos corporais e estéticos ou aquisições cognitivas e físicas da pessoa ao longo da vida. Descrevo tais processos a seguir:

O bebê recém-nascido é chamado de *sepisu*, que significa “pele vermelha”; depois, quando “começa a engordar” é chamado de *tepegikita*; quando está “no chão” se referem a ele como *tüghongo*. *Haingotsetse leha* significa “já cresceu um pouco”; depois, quando a criança “já se ergue” ou já está engatinhando chamada de *tipongo*; *atsagatega (leha)* é quando ela fica em pé; *ihülungskuti* é quando criança que começa a andar; *atsakuta* é quando já corre. Outro nome que classifica o tamanho da criança é *kapohongotsetse leha*, que diz respeito à criança “um pouquinho alta”. Até aqui, há poucas distinções de gênero entre as crianças, que começam quando as marcas corporais da puberdade chegam. Quando uma menina começa a ter peito é chamada de *inhangantita leha*, e quando menstrua, de *masope*. Já os meninos, quando o corpo “já está mudando” é considerado um “rapaz pequeno”, são referidos como *künga küsügü*. Quando a mulher sai da reclusão e “corta a franja”, a chamam de *agiketi*, que se refere literalmente ao novo corte de cabelo, uma vez que as meninas na reclusão deixam a franja crescer até o queixo, e este corte marca sua saída da reclusão. Os homens, depois, são chamados apenas de *künga*, que significa rapaz (não mais *küsügü* – “pequeno”). *Haingo* é “adulto um pouco velho”, que possui cerca de 35 anos³⁸ (segundo um interlocutor) e *haindene* já é velho (MONACHINI, 2015, p. 54).

Neste sentido, existem diversos termos para os *kangamuke*, sendo todos eles marcados por processos vividos pelas crianças em seus próprios ritmos, como quando ela “começa a engordar” ou “começa a engatinhar”. Ao contrário de classificações estanque que

³⁷ O que seria “fases da vida” Kalapalo, mas procuro me distanciar da ideia fase ou período, pois elas parecem engessar a pessoa, como se ela deixasse de ser o que era para se tornar outra, mas acredito que os Kalapalo vejam esses momentos da vida com muito mais fluidez do que essa ideia de um tempo limitado remetida ao falar em “fases”. Essa análise busca se aproximar à ideia de mundo vivido de Gow (2001).

³⁸ Para mulheres, o termo é *hagü*. O interlocutor que me disse isso à época da escrita de minha monografia (2015) disse uma idade aproximada, que na verdade não condisse com a realidade que vi empiricamente, pois aos 25 anos eu já era considerada *hagü* entre meus parentes kalapalo. Na época isso fez com que me sentisse velha, mas fui compreender que sou *hagü* pelo meu estado, de já estar “casada” há 4 anos (morava junto a meu companheiro), e logo em seguida engravidei, o que de fato fez com que me consagrasse uma *hagü*.

definem o que é estar sendo bebê, criança ou adolescente nas concepções euro-americanas (classificadas pela idade, independentemente de suas aquisições e habilidades), “a criança Kalapalo é dotada de agência e autonomia para aprender e descobrir o mundo em seu próprio ritmo.” (MONACHINI, 2015, p. 54).

Opto aqui pela ideia de que as pessoas estão sendo e não são, porque a ideia de ser estagna as pessoas à uma condição de “pessoa pronta”, que não se altera, com uma identidade fixa. Mas, ao contrário dessa ideia, acredito numa antropologia do devir, em que as pessoas estão sendo e estão se constituindo e se formando constantemente. Ainda mais entre sociedades ameríndias, que tem como preocupação ontológica se fazer gente o tempo todo, para não devir outro. Por isso opto por usar o termo “estar criança” e “estar pessoa”, bem como “estar (experimentando ser) branco”, quando vão habitar as cidades, e que discutirei mais a fundo no segundo capítulo. Aqui seguirei apresentando os movimentos das crianças dentro da aldeia, e como elas estavam sendo durante meu período de campo.

1.4 Movimentos das crianças pela aldeia: as casas e as roças

A rotina das crianças é um ideal a ser seguido. Logo de manhã, elas acordam cedo para se banhar e espantar a preguiça, tida como uma característica extremamente negativa, que deve ser “tirada” do corpo, como uma substância. Mais de uma vez presenciei um tio sacudindo a rede de uma sobrinha que estava dormindo até mais tarde dizendo "*ahakikeha, anakangundaha*" ou, "levante-se, vá tomar banho logo". A preguiça também pode ser espantada com remédios, raízes a serem ingeridas, e com a escarificação do corpo³⁹. Após acordar e prontamente se banhar, a criança costuma acompanhar seus pais na roça, ou sua mãe na colheita de pequi, dependendo da época do ano e das atividades produtivas realizadas. Como é comum que as famílias sejam grandes, os filhos menores costumam ficar em casa enquanto a mãe trabalha, muitas vezes com uma de suas irmãs mais velhas. Quando não tem uma irmã mais velha na família, a criança pequena costuma ficar com alguma prima ou tia, ou mesmo ir junto com a mãe realizar as atividades produtivas, mas raramente fica sozinha com o pai. O pai costuma sair para trabalhar na roça junto com a esposa na época do plantio ou da colheita da mandioca, ou ainda, ir ao centro se reunir aos outros homens da aldeia⁴⁰. As roças ficam há um

³⁹ Sempre que pergunto sobre a importância da escarificação me dizem que é para tirar o sangue parado, que acumula preguiça no corpo.

⁴⁰ Dependendo da época do ano esses encontros são mais frequentes. Eles normalmente antecedem a organização de festas ou de outras decisões coletivas que a aldeia deva tomar, como a organização de mutirões ou decisões que envolvam a vinda de turistas.

raio de cerca de 2 quilômetros das casas que compõe a aldeia circular. Não necessariamente a roça fica atrás de sua própria casa, pois há terras mais propícias para o plantio de mandioca. As terras próximas ao córrego, por exemplo, são de terra preta, muito férteis. Apesar disso, não são todas as famílias que têm roças lá, por serem muito afastadas, e exigirem a locomoção por motocicletas. Atualmente todas as casas de Aiha tem pelo menos uma motocicleta, mas como não basta ter o veículo, mas o abastecer constantemente com gasolina - que é cara e tem que buscar nas cidades – não são todos que optam por mantêm roças distantes e que dependam das motos para chegarem. Os anciões, principalmente, não costumam sequer dirigir motos, e frequentam suas roças de bicicletas. São raras as pessoas que caminham para as roças, e quando o fazem, é só para trabalhar, não para colher, pois carregar um saco de 30 quilos de mandioca como os antigos faziam é cansativo e atualmente conseguem facilitar a vida com diferentes veículos.

Ao voltar das roças, as mulheres e as meninas organizam os alimentos colhidos e vão se banhar novamente. Depois, passam a tarde beneficiando os alimentos. A mandioca é descascada, ralada e espremida para virar polvilho. O pequi é descascado, tiram a polpa, cozinham a massa e levam parte dela para os córregos para conservar. O descascador utilizado pelas mulheres, que antes era feito de conchas de rio, atualmente são uma peça da roda de caminhões. Após descascar, as mulheres fazem o beiju com o polvilho em grandes tachos de cerâmica no fogo, e para fazer o mingau – tanto de pequi quanto de mandioca – misturam a massa com um pouco de água. É raro, mas já as vi fazendo o beiju em frigideiras no fogão quando querem fazê-lo rapidamente e em pouca quantidade. A pesca normalmente é realizada pelos homens no final da tarde, que vão até a beira do rio de moto ou bicicleta, pegam o barco voadeira da comunidade e pescam ou com anzóis ou com rede. Já à noite voltam com muitos peixes que são prontamente assados ou cozidos pelas mulheres e comidos com beiju de mandioca.

As mulheres no período de reclusão pós-parto não saem para trabalhar, se mantendo reclusas um período de cerca de quatro a seis meses, com cuidados que retomaremos adiante, e neste período as outras mulheres da casa mantêm o preparo dos alimentos⁴¹. Já vi casos em que mais de uma mulher entrou no período de reclusão pós-parto e a dinâmica produtiva da casa se abalou, por não haver tantas mulheres na casa. Na mesma família havia duas puérperas e uma *masope* (“menina em reclusão pubertária”), que também não trabalha. Nesse caso, a

⁴¹ Para descrever mais como o mundo dos *brancos* e suas mercadorias se entrelaçam com a vida na aldeia, as mulheres atualmente usam absorventes descartáveis, item adquirido em grandes quantidades quando vão às cidades, e muito trocado nos *uluki* (ritual de troca).

masope acabou ficando menos tempo em seu resguardo “para ajudar a família”, totalizando pouco menos de um ano em reclusão.

A alimentação Kalapalo é baseada na ingestão de peixes de rio, beiju e mingau derivados da mandioca brava, mingau de pequi (*Caryocar brasiliense*) e frutos do cerrado, como a mangaba (*Hancornia speciosa*), o murici (*Byrsonima crassifolia*), a cagaita (*Eugenia dysenterica*) e o Ingá (*Inga edulis*). Em situações esporádicas, como na reclusão pós-parto, couvade, menstruação, após o uso de certos remédios, também se alimentam de algumas aves (como macuco, mutum e jacu) e macacos-prego. Essa lógica alimentar está ligada a uma “lógica das substâncias”:

segundo a qual certos animais não devem ser consumidos por algumas de suas propriedades corporais (BASSO, 1973; VIVEIROS DE CASTRO, 1977). Por exemplo, não se consomem animais tidos mais ou menos como “podres”, como o jacaré que, apesar de consumido pelos *brancos* do Posto Leonardo e pelos índios do Médio Xingu, é sistematicamente rejeitado pelos Kalapalo. Como o jacaré come peixes mortos e mesmo em putrefação, consumir este animal seria a mesma coisa que comer uma grande quantidade de comida podre, que deixaria o sangue da pessoa sujo e traria as consequências ruins dessa contaminação (GUERREIRO, 2016, p. 222).

O trabalho nas roças varia de acordo com a época do ano. Os homens costumam trabalhar mais nas roças na época do plantio. Antes da chegada do inverno na região, na estação das chuvas e das cheias, que vai de outubro a abril, é a época do plantio do milho e da mandioca. Desta forma, se beneficiam das chuvas para regar e assim, cultivar as plantações por um período de seis meses, até a colheita, que se dá no início do verão, quando cessam as chuvas e se inicia a seca, facilitando o trabalho de colheita e de beneficiamento da safra.

As crianças acompanham os pais nas roças em ambos os momentos: no plantio, mas principalmente na colheita, período em que o trabalho se intensifica por incluir uma jornada na roça e uma jornada em casa, com a produção do polvilho de mandioca (*kuiginhu*) e de milho, quando há uma boa safra. Na roça toda a família se ajuda dividindo tarefas. Enquanto os homens são os responsáveis pelos trabalhos tidos como pesados, abrindo as roças, cavando as covas, as mulheres e crianças vão cortando as manivas e as plantando nas covas abertas. Na colheita, tanto homens como mulheres cortam as manivas e arrancam os pés de mandioca⁴², enquanto as crianças vão passando por cada pé colhendo a mandioca, ainda presa à maniva e as juntando

⁴² Quando isso era feito exclusivamente com os desenterradores de mandioca, praticamente só as mulheres faziam a colheita, pois a ferramenta era feita para elas pelos homens. Existe uma reciprocidade entre os gêneros em que todas as atividades produtivas co-dependem de ambos os gêneros: o que um planta outro colhe, o que um pesca outro cozinha e assim vai. As mulheres tornam os alimentos moles, cozidos (GREGOR, 1985).

numa grande pilha. As mulheres, posteriormente, são as responsáveis por organizar a pilha, ensacá-las e carregá-las em cima da cabeça usando uma roupa enrolada num formato circular para proteger a cabeça.



Figura 8 – família indo para a roça. Foto: Thomaz Pedro

Quando já “andam bem”, as crianças vão todos os dias para as roças de pequi ou de mandioca, dependendo da época do ano, acompanhando seus pais. Ir para a roça é uma tarefa do cotidiano, mas não é tida como uma obrigação. Quando têm que ir à escola, ou quando não acordam dispostas, não tem problema não irem, mas esta não pode ser a regra. O comum é que elas acompanhem os pais e mães sempre que requisitadas, sem questionar, por respeito a eles. Na roça a atividade exercida por elas é leve, sendo que, muitas vezes, elas apenas observam o que os pais e mães fazem, principalmente no caso das crianças pequenas. Em outras, elas podem participar das colheitas e dos plantios, recolhendo as mandiocas, os pequis, os milhos e as abóboras, e plantando manivas e sementes com as mãos. Nunca as vi usando enxadas ou facões e tampouco participar das atividades de limpeza e abertura de roças. Trabalhar na roça muitas vezes é prazeroso, e vejo as crianças se divertindo enquanto plantam ou brincam de explorar os arredores da roça.

Ao acompanhar o plantio e a colheita em campo, a minha tarefa nas roças era a mesma que a das crianças; não tinha força e responsabilidades para trabalhar como as mulheres. Na época da colheita de pequi, acompanhei minha família quase todos os dias aos pesquisais para coletar os frutos. Nesta atividade participavam todas as mulheres da casa, que vão sempre juntas a um dos três pesquisais da família extensa. Enquanto as mães organizavam a colheita, eu e as crianças saíamos coletando todos os frutos que encontrávamos, carregando-os em nossas sacolas feitas de vestidos velhos até um local em que os acumulávamos. Enquanto esperávamos as mulheres colocá-los em grandes sacos que equilibravam nas garupas de suas motos ou bicicletas, ficávamos sentadas comendo pequis e conversando. Dependendo da fartura da colheita, as mulheres voltavam para pegar os grandes sacos de frutos acompanhadas pelos maridos.

Chegando em casa já começávamos a produção do mingau do pequi: tirávamos todas as cascas e acumulávamos os frutos ao centro da cozinha da casa, em cima de um pedaço de lona. Depois as mulheres cozinhavam a poupa em grandes panelas de cerâmica (*alato*) e preparavam a polpa do pequi, que será a base do mingau daquela fruta, que posteriormente era ensacado e levado para o córrego, onde ficava armazenado em uma temperatura fria, até que a safra acabasse.

Já na época do plantio e da colheita da mandioca, a organização das saídas era por famílias nucleares: cada homem é *dono* de uma roça de mandioca, por ser ele o responsável pela sua abertura e manutenção. Nessa época, antes de amanhecer as mulheres já trabalham na benfeitoria da mandioca, descascando e ralando mandiocas no centro das casas. Raramente via crianças acordadas a essa hora, mas, tão logo acordavam, já iam se banhar para sair com suas famílias nucleares para a sua roça e voltar com muitos sacos da mandioca brava. Nessa época o trabalho é mais intenso, e como homens, mulheres e crianças vão juntas a roça, muitas vezes não havia moto ou lugar para eu acompanhá-las. Quando eu acompanhava a colheita, ficava novamente junto às crianças, colocando manivas nas covas abertas ou colhendo as mandiocas já arrancadas por seus pais. As mulheres sempre me falavam que era para eu ir observando, assim como as crianças, que um dia eu ia aprender a trabalhar como elas em suas plantações.

Como apresentei na cena 1, ainda na introdução do trabalho, existem casos isolados em que as crianças estão com preguiça de ir à roça. Já presenciei casos em que isso possa acontecer, mas acabam “negociando” com os pais quais são os seus deveres. Assim, como se vê, as crianças devem estar sempre dispostas a ajudar os pais, não podendo nunca recusar ajudá-los ou a qualquer outro familiar que lhes peça favores. Isso faz com que as crianças acabem exercendo pequenas atividades das mais variadas como para pedir algo emprestado ao vizinho,

enviar algum recado para um parente que mora em outra casa, distribuir os peixes ou outras comidas adquiridas por sua família aos outros parentes da rede de circulação de alimentos, ou ainda comprar frango do frete. Isso faz com que as crianças tenham grande circulação na aldeia. Uma vez pedi um favor ao T., meu primo. Precisava que ele fosse até a casa de um vizinho pegar um pendrive que eu havia emprestado. Ele me respondeu: “*inhalü utelüi, kangamuke hüngü ugei*” (“eu não vou, não sou criança”) e acrescentou: “mande uma criança!”. A tarefa ficou para a sua sobrinha A., que foi até o outro lado da aldeia pegar o objeto que estava com um parente distante. É comum ouvir adultos recusando fazer algum favor dizendo "eu não sou criança", e prontamente chamar alguma criança para pegar a panela ou encher um balde d'água.

Apesar de estarem sempre disponíveis e serem muito prestativas nas atividades domésticas, são poucas as responsabilidades que as crianças têm de fato. A responsabilidade central é frequentar a escola. As outras variam de acordo com os aconselhamentos dos pais, e podem envolver a aprendizagem de cantos, histórias e objetos tradicionais. Há crianças que ajudam mais ou menos os pais nas atividades domésticas, de plantio, colheita e pesca. De toda forma, sua rotina é sempre intensa, e nunca vemos uma criança em casa deitada na rede, com preguiça ou com pouca disponibilidade para viver seu dia. Esses seriam fortes indícios de que a criança estaria doente.

O trabalho na aldeia envolve as crianças, o que mostra que não estão excluídas da vida social e suas obrigações. É importante, de toda forma, ressaltar que o trabalho aqui não é tido como algo distanciado da vida das crianças, na falsa oposição trabalho/brincadeira, criada socialmente com a invenção da infância (ARIÈS, 1973). Trabalho é uma atividade produtiva não pejorativa, que envolve deveres e responsabilidades, ambos importantes para crianças e adultos. Ariès demonstra historicamente como a criança, nas sociedades medievais, estavam mais inseridas na vida social euro-americana, sem ter “espaços próprios” como a escola, que também é uma invenção relativamente recente. Os modos de vida euro-americanos apartaram o mundo das crianças do mundo dos adultos, não só opondo o trabalho ao brincar, como estabelecendo espaços determinados para cada um, sendo “a fábrica” o espaço do trabalho, e “a escola”, o espaço do brincar, do aprender e da criança. Esta lógica reifica a escola como o espaço legítimo da aprendizagem, tirando a importância de diversos outros aprendizados para a vida que obtemos muito além “dos muros da escola”.

Neste sentido, o trabalho entre os Kalapalo aparece como uma atividade criativa, na qual tudo que se cria é fruto de um trabalho. Essa concepção amplia a noção de trabalho para além de uma atividade produtiva ou econômica. O trabalho é também produtivo, quando se refere ao cultivo da roça e da produção da mandioca, por exemplo, mas extrapola essa noção

quando se refere ao trabalhar para *fazer* (“conceber”) um filho, organizar uma festa ou uma cura. O trabalho é uma atividade de criação: criar gente, criar roças, criar bichos, criar alegria nas festas, dentre outros. Trabalho é, na maior parte das vezes uma atividade de cuidado com os outros, no sentido em que a pessoa trabalha para alimentar seus filhos e parentes, ou, no caso de chefes ou *coordenadores* de festa, que trabalham para a *comunidade* ou convidados, por exemplo. O trabalho, nesse sentido, faz parte das dinâmicas sociais, e as crianças aprendem em diversos espaços para além da escola. Os saberes que precisarão para a vida adulta, inclusive, são os mesmos que precisam para viver enquanto crianças, o que varia são os papéis e a intensidade de sua responsabilidade frente às atividades domésticas, rituais, xamânicas, de cultivo, caça e pesca.

1.5 Movimentos das crianças pela aldeia: a circulação das coisas

1.5.1 Fazendo pessoas

As crianças também são importantes para a socialidade da aldeia por “trazerem alegria” não só para as famílias, como para toda a aldeia. Sempre me disseram que deveria ter filhos por isso, para trazer mais alegria para mim e para eles. As pessoas devem ser alegres, bonitas e saudáveis. Para isso, devem ser feitas assim. Uma vez encontramos alguns materiais didáticos realizados pelos Kalapalo, Matipu e Nahukua no ISA intitulado “*gekuilene*”. O livro era inicialmente sobre saúde, e esta é a tradução mais fiel que encontraram. Mas *gekuilene* também significa alegria: “estar alegre nos faz saudáveis”, me explicaram. “O que mais traz alegria?”, perguntei. “As festas (*ailene*)⁴³, ter crianças” e apontaram em volta, demonstrando que estar rodeado de crianças traz alegria. Marqui (2012) discute que entre os Guarani-Mbya:

Os cuidados durante o período da gestação da criança bem como os que sucedem o seu nascimento enfatizam sempre a satisfação ou insatisfação de sua alma, estados que se definem neste momento, em sua relação direta com a atitude ou o fazer dos pais, objeto do conhecimento da alma-nome do bebê (*mitãnhe é*). Por isso, não desagradar à alma da criança durante a gestação e agradá-la a partir do momento que se manifesta como vivente: esta é a regra fundamental do cuidado aos que nascem. Agir, portanto, em prol da alegria daquele ou daquela que vem pisar a Terra é o que mobiliza ou deve mobilizar seus parentes, particularmente seu pai e mãe, que irão, por sua vez, se alegrar e “fortalecer-se” (*mbaraete*) com a presença da criança recebida. O que os Guarani de Nova Jacundá disseram para mim que as crianças vêm alegrar,

⁴³ Os alto-xinguanos utilizam a tradução de *ailene* como *festa*, pois o objetivo principal dela é justamente produzir alegria.

tornar saudáveis, encorajar aqueles que as recebem, assim como Pissolato (2007, p. 275) demonstrou para os Guarani do litoral fluminense que dizem: *kyringue rereko py revy'a*, “tendo-se crianças, fica-se alegre” (Maqui, 2012, p. 55-56).

De maneira similar, a criança Kalapalo também não apenas traz alegria e saúde, como precisa se manter alegre para viver bem e para que sua alma não seja levada embora. Desde a gestação, o bebê deve ser feito, pois sua condição de humanidade não é dada. O que faz a matéria do corpo do bebê dentro da barriga da mãe é o sêmen, e, portanto, a criança nasce mais forte e saudável se houver muito sêmen desde a sua concepção. Por isso é importante que os pais façam muitas relações sexuais durante a gestação. O beiju e o mingau de beiju também são prescritos, por serem associados à engorda, por ser uma substância, assim como o sêmen⁴⁴. A alimentação dos parentes também deve ser restringida durante a gestação, pois os alimentos ingeridos devem fazer da estética do bebê humana. Alimentos como macacos, aves e peixes são permitidos, enquanto tracajás e peixes com longas barbatanas são restringidos, por associarem sua ingestão com deformidades físicas, principalmente nos membros inferiores. Mel de abelha também deve ser evitado desde a gestação até a criança já “ser forte”, pois sua ingestão causa feridas na pele do bebê, como picadas de abelha.

No final da gestação, mulheres donas de reza “rezam a barriga” das gestantes, com rezas como a do sapo e da lagartixa, que pedem para que o bebê “deslize da barriga” no parto, como esses animais. Elas também passam remédios como a *hõ*, que parece uma babosa, uma planta gosmenta também utilizada na barriga e na vagina durante o trabalho de parto. No trabalho de parto, além das rezas e aplicação de remédios, as irmãs e mães da gestante auxiliam a gestante na postura ideal para o parto, que é: sentar-se de cócoras na rede feita de palha de buriti, com o apoio de uma mulher de cada lado apoiando a mulher por baixo dos braços e uma mulher atrás, ajudando a mulher a empurrar o bebê para baixo. Sempre a mulher mais experiente em partos, que normalmente é dona de rezas e remédios, fica perto da vulva, rezando, aplicando remédios e acompanhando a dilatação. Ao nascer o bebê vai para o colo da avó, que lava o corpo do bebê e molda seu corpo com movimentos de massagem arredondados, assegurando-se que ele nasceu sem imperfeições. Depois o corpo do bebê é lavado com chá de *kejite*, uma planta usada em diversos contextos em que se deseja evitar metamorfoses, enquanto a mãe toma este mesmo chá para “vomitar e ‘tirar bem a placenta’, ‘limpando’ a barriga” (MONACHINI, 2015, p. 46). Só então a mãe pega o bebê no colo para amamentá-lo.

⁴⁴ Gregor (1987) faz uma associação direta entre o beiju e o mingau de beiju e a substância sêmen.

Muito dos cuidados com o recém-nascido envolvem o *itseke* da placenta, que é tido como “avó” da criança (GUERREIRO, 2015). Apesar da matéria que forma o corpo do bebê ser o sêmen do pai, quem molda este corpo é o *itseke* da placenta, o que deixa a criança “em uma posição limiar entre os espíritos e os humanos” (idem). Como é ela que cuida e forma a criança dentro da barriga da mãe, com suas características humanas e não *itseke*, a placenta é sua *intsü* (“avó”). Apesar de esta “teoria da concepção” não ser consensual entre todos com quem conversei, todos reconhecem o papel que a placenta exerce na formação do bebê, sendo ela sua avó ou não e, por isso, dizem que ela é apegada às crianças pequenas. “Para acalmar a *intsü*”, após o parto, o pai a enterra junto a folhas de *kejite*, para que a criança não se torne outra coisa que não humano, ou para que não vire ela mesma um *itseke*, uma vez que o bebê não nasce completamente *kuge* (“pessoa de verdade”), é preciso fabricá-lo enquanto tal. Rival (1998) apresenta que, entre os Huaorani, existe a ideia de que os recém-nascidos são “convidados” dos quais é preciso cuidar, senão “eles vão embora”, o que também dá uma imagem processual da fabricação da criança como filha/o após o nascimento. Da mesma maneira, Cohn (2000) também discute que para os Xikrin é preciso fazer com que a criança fique, para que sua alma não vá embora.

Muitos dos cuidados com a criança pequena são, portanto, para evitar que o *itseke* da placenta a leve para o mundo dos espíritos, e são exercidos principalmente pela mãe e pela avó. Depois de amamentar o bebê, a mãe amarra suas pernas às do bebê abaixo do joelho, com fios de algodão para que seja moldado e cresça forte. Da mesma forma, para o povo Xikrin (COHN, 2000), a trajetória da criança é marcada desde o parto por relações de parentesco, saindo da mãe diretamente para o colo da avó materna, que “molda” seu corpo, tido como “fraco”, e se torna “duro” por volta dos quatro meses. Este processo envolve diversos cuidados que devem ser tomados pelos adultos, especialmente pela mãe, que passam por restrições e prescrições alimentares e resguardos, com distinções claras de fases da vida centradas no corpo, e esteticamente marcadas pela pintura cotidiana desse corpo.

Como está presente nas discussões acerca da pessoa na Amazônia, especificamente no texto de Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1987), a corporalidade para estes povos é o que mobiliza toda a formação da pessoa. Nesse artigo, os autores propõem que “a originalidade das sociedades tribais brasileiras (de modo mais amplo, sul-americanas) reside numa elaboração particularmente rica da noção de pessoa, com referência especial à corporalidade enquanto idioma simbólico focal” (idem, 1987, p. 12). Dessa forma, a noção de “eu” ameríndia é concebida como o resultado de processos de intervenção sobre o corpo, que consistem na produção física e social das pessoas. Tal produção envolve cuidados específicos, como “(...) a

fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos [que] são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social” (SEEGER, DAMATTA e VIVEIROS DE CASTRO, 1987, p. 11). No Alto Xingu, como já demonstrado pela literatura, o *ethos* xinguano deve ser fabricado conjuntamente com o corpo, ou ainda, por meio do corpo (BASSO, 1973; GUERREIRO, 2015). O ideal da pessoa, como já dito aqui, é ser sério, dotado de *ihütisu* (“vergonha”), associado à ideia de controle de si (BASSO, 1973). Existe também uma preocupação estética, na qual a pessoa deve ser bonita e forte⁴⁵, ter o cabelo bem preto e arredondado, olhos escuros, com pele e corpos fortes. Para isso, a pessoa deve ser feita assim: seus corpos devem ser amarrados com fios de algodão para serem moldados e se tornarem fortes; os olhos devem ser soprados assim que a criança nasce para ficar preto, e o cabelo deve ser cortado frequentemente.

A alimentação e os resguardos também são determinantes para que a pessoa seja bonita e forte: a ingestão de mingau, beiju de mandioca e peixe faz o corpo perfeito. A comensalidade também é fundamental para fazer pessoas, ou seja, fazer parentes, uma vez que a pessoa não pode ser dissociada de sua família. Os resguardos envolvem diversas restrições alimentares. Quando possuem um filho/a recém-nascido/a na família, por exemplo, todos os parentes devem se resguardar e cuidar da alimentação, principalmente enquanto o bebê ainda mama. Esta fabricação de pessoas no Alto Xingu é responsabilidade dos pais das crianças, que são tidos como seus “donos” (GUERREIRO, 2016). Desta forma, os parentes se constituem enquanto uma unidade a partir de laços de substâncias (partilha de fluidos corporais, sexuais e alimentares) entre si (DAMATTA, 1976; VIVEIROS DE CASTRO, 2002; VILAÇA, 2002; GOW, 1991a; MCCALLUM 1996), que envolvem a comensalidade e co-residência. Com essa discussão, pode-se dizer que para os povos indígenas sul-americanos, os cuidados corporais são extremamente importantes e variáveis. Cada povo possui uma concepção de corpo e de pessoa, mas tais concepções sempre estão em primeiro plano nas preocupações cotidianas e de aprendizagem.

⁴⁵ Como entre os Xikrin, que devem ser belos e fortes (COHN, 2000).



Figura 9 – *hüati* (“pajé”) cuidando de bebê, no colo da mãe, na rede, com o irmão mais velho à frente. Foto: Veronica Monachini de Carvalho

É apenas quando a mulher menstrua, ou quando os pais do rapaz acham que ele já deve entrar na reclusão, que o processo corporal marca uma regra social desta socialidade, que diz respeito à entrada na reclusão pubertária. Nesse momento, os cuidados com a fabricação dessa pessoa são intensificados. Na reclusão, a *masope* (“mulher em reclusão”) ou o *künga kusügü* (“rapazinho”) podem escolher algum conhecimento para se especializar, e este corpo deve ser produzido novamente para intensificar a aprendizagem. Os pais fazem os filhos, enquanto as mães fazem as filhas. É tarefa deles escarificar e passar remédios que intensifiquem a aquisição desses conhecimentos, pois a aprendizagem passa pelo corpo. Os pais devem preparar seus filhos para serem pessoas boas, bonitas e alegres. Além da ingestão de remédios, a alimentação deve ser cuidada durante a reclusão pubertária, pois assim como entre os Xikrin (COHN, 2015), a alimentação potencializa a aprendizagem, e na reclusão os jovens devem aprender a ser *kuge hekugu* (“pessoas de verdade”). Por isso também, os pais devem aconselhar (*hangaküjü*) os filhos com frequência, e os filhos devem “ficar pensando”, “parados”, duas formas de aprendizagem fundamentais para solidificar os conhecimentos. Os sonhos tidos

durante a reclusão também são importantes para indicar o que as crianças devem aprender. Quando sonham com tartaruga, por exemplo, é porque devem se tornar lutadores.

Tassinari (2007), em pesquisa sobre as crianças Karipuna, aponta para a relação intrínseca entre produção de corpo e educação moral, uma vez que a pessoa Karipuna também deve ser boa e bonita. A autora resgata diferentes concepções indígenas de infância e discorre sobre a educação indígena, apontando que há uma preocupação inerente à produção de corpos saudáveis. Por isso, afirma que os cuidados com a educação das crianças “(...) visam a sua saúde e bem-estar. Há o entendimento de que a educação de pessoas íntegras e moralmente corretas depende da produção de corpos saudáveis e belos, bem desenvolvidos e ornamentados” (TASSINARI, 2007, p. 17). A autora ressalta que a aprendizagem indígena envolve a oralidade e o letramento, mas aprendem sobretudo corporalmente e vivendo. Portanto, a *educação* indígena envolve preparar os corpos para a aprendizagem e demonstrar como se faz determinadas coisas. O mesmo pode ser observado entre os Kalapalo, como tenho observado nas reivindicações e discursos sobre o que é o conhecimento para eles e o que querem da escola da aldeia.

Nunes (1999) destaca que o aprendizado indígena, para os Xavante, é baseado na experimentação, comumente explicitada pelas brincadeiras. Silva (2002), em pesquisa também com os Xavante, aponta esta importância da brincadeira na experimentação e aprendizagem das crianças: “Uma primeira lição que essas crianças A’uwe nos ensinam é que se aprende vivendo, experimentando e que o corpo, suas sensações e seus movimentos são instrumentos importantes do aprendizado e da expressão dos conhecimentos em elaboração” (SILVA, 2002, p. 42). Desta forma, pode-se entender a corporalidade como um eixo fundamental para os processos de ensino e aprendizagem.

1.5.2 Atualizando a fabricação de pessoas

Com a corporalidade ameríndia em mente, Limulja (2007) trata de transformações entre os Kaingang e os Guarani, e aponta para uma recente dificuldade em se realizar os cuidados corporais, relacionados principalmente a dois momentos: o primeiro deles diz respeito aos cuidados no nascimento, que, devido ao fato de hoje as crianças nascerem majoritariamente em hospitais, os cuidados específicos com a mãe e com o bebê, se tornam impossibilitados. Ao contrário deste cenário, entre os Kalapalo os nascimentos se dão na aldeia, e são poucos os casos de parturientes que acabam sendo removidas para hospitais, como foi o caso de A.,

descrito na figura 4, que abriu este capítulo, e que irei discutir melhor no segundo capítulo, na sessão ‘2.4.1 – Nascer nos *brancos*: virar *branco*?’.

Um segundo fator para a transformação na infância Kaingang e Guarani apontada por Limulja (2007) é a inserção das escolas nas aldeias, pois afirma ter modificado técnicas corporais de aprendizagem. Desta forma, a autora defende a transformação no modelo formal de escolas na aldeia, que deveria trazer o corpo como mediador simbólico focal, a ser construído também na escola. Acredito que entre os Kalapalo a escola tem sido pensada como um espaço indígena em que se acessa conhecimento dos *brancos*, mas que não nega os conhecimentos tradicionais.

Ainda em se tratando de atualizações enunciadas pelos mais velhos, é comum atribuírem diversas mudanças aos novos hábitos alimentares, com a inclusão de alimentos industrializados, ainda que em pouca quantidade.

A seguir apresentarei algumas cenas para mobilizar uma discussão sobre as transformações na fabricação da pessoa, segundo os próprios kalapalo:

Cena 3: Já era de madrugada, estavam todos dançando e cantando no auge do *Hagaka*⁴⁶. Eu, da minha rede, pude ver uma das motos da casa ser ligada e dois jovens começarem a colocar calças e pegar suas mochilas. K., o irmão caçula da casa, que estava superenvolvido na celebração do *hagaka*, estava indo de moto até o Pingo D’Água, uma pequena comunidade agrícola que possui um mercadinho, com seu primo S.. Ele havia se tornado pai no dia anterior e me disse que precisava comprar frango para sua esposa, que desde então entrara em reclusão pós-parto e não havia comido nada. “Antigamente”, me disse “os homens caçavam, mas eu vou com meu primo comprar frango no Pingo D’Água”.

Cena 4: Estava saindo da casa de meu pai (“*apa*”) A., quando H. me chama para perto da casa de seu sogro. “Você não tem um macarrão aí?”, me perguntou e acrescentou “Eu te pago depois. A. está com fome”. A., assim como a esposa de S., havia tido seu filho havia uma semana, e estava em reclusão pós-parto. H., seu marido, é professor na aldeia Matipu, e possui um salário. Entretanto a atividade de docente faz com que ele tenha menos tempo para possíveis caçadas para alimentar a esposa reclusa, ou para ir à cidade comprar frango ou macarrão. Como ele sabia que eu tinha alguns desses itens, já que me alimento basicamente com alimentos da cidade, beiju e peixe na aldeia, e ele sabia que teria um macarrão.

Cena 5: Voltei de Querência, desta vez com duas melancias e um saco grande de laranjas. Distribuí as laranjas entre minha família corresidente, que havia pedido a fruta, após a

⁴⁶ *Festa* em que primos cruzados de povos distintos jogam dardos entre si, apresentando hostilidades e jocosidades entre si. Ver mais em Menezes Bastos (2013) sobre o Jawagi.

ida de um grupo de médicos, que alertou para os perigos do açúcar, óleo e sal, e afirmou a importância de inserir frutas na alimentação. Mais tarde, chupando uma laranja, minha irmã me disse: “comida de *branco* é muito boa”.

Cena 6: Estava começando a preparar o almoço, quando vejo a Susi, professora branca da aldeia, trazer uma tigela com carne moída para a casa. Agradeço, com a boca salivando, e a vejo entrar e dar na mão de U., o *dono* da casa. Normalmente, meus anfitriões dividem toda a comida que entra na casa comigo, fora alguns biscoitos que entram na lógica do “*patikulá*”⁴⁷. Mas, dessa vez, a carne moída foi toda para as duas jovens, uma reclusa, e outra que acabara de sair da reclusão. Fico sem entender, chateada por não ter recebido meu pedaço na divisão, até que mais tarde, descubro que ambas estavam menstruadas e, por conta disso, estavam em período de restrição alimentar e não podiam comer peixe. Assim foram priorizadas com a carne moída. O mesmo se deu, em outras circunstâncias, que antes não via ou percebia, com coxas de frango, pernas de macaco prego ou um pouco de tracajá. Pedacos pequenos que só dariam para uma ou duas pessoas, que chegam por reciprocidade na casa, mas não alimentariam a família inteira, e vão, prioritariamente, para as mulheres menstruadas.

Por um lado, os alimentos industrializados e vindos da cidade aparecem como alimentos neutros, sendo muito consumidos em casos de restrições alimentares, da mesma forma que entre os Xikrin, segundo Cohn (2015). Mas, como a autora ressalva, esses alimentos, por outro lado, “não são capazes de produzir corpos belos e fortes, e o consumo excessivo de comida industrializada e cozida está levando, suspeitam frequentemente os velhos, a que os jovens sejam cada vez mais ‘fracos’ e ‘moles’” (COHN, 2015, p. 3). No mesmo sentido, entre os velhos Kalapalo há ressalvas sobre mudanças corporais entre os jovens, que têm se alimentado com frequência com esses alimentos. Segundo A., um ancião da aldeia, a dieta com muitas “comidas da cidade” pode causar transformações corporais. Como elas perpassam os hábitos e os discursos da maioria das famílias de Aiha, A. dizia já ter observado que, por exemplo, “as meninas têm menstruado mais cedo recentemente” devido à inserção frequente do frango na alimentação. À mesma influência, o sábio associou ao fato de terem mais nascimentos de crianças gêmeas, algo que reconhecia não ser comum em sua época. Essas mudanças são, porém, partes das concepções dos adultos, e não das crianças, que me disseram não perceber transformações em seus corpos. Elas seriam em escalas de comparação entre o passado e o presente, e não perpassam diretamente as percepções das crianças, que, portanto,

⁴⁷ *Patikulá* é a forma kalapalo de dizer “particular”, elaborada por Novo (2018), que se refere a coisas que não são compartilhadas, mas que são adquiridas por presentes ou pela compra com o próprio dinheiro do *dono* do objeto em questão.

não pensam em restringir ou modificar a forma que se alimentam para que seus corpos não mudem. As teorias sobre as transformações no corpo das crianças não são consensuais, mas passam especificamente por mudanças alimentares e por mudanças no cotidiano das crianças.

Identifiquei uma correlação entre essa associação que fizeram entre o frango e a antecipação da menarca e uma relação que as ciências biológicas também estão fazendo entre desreguladores endócrinos e metabolismo orgânico. Existem diversas substâncias que podem afetar nosso sistema endócrino, como pesticidas, bisfenol A, substâncias farmacêuticas, dentre outras substâncias sintéticas (MAIA & DEZOTTI). Ao desregular nosso sistema endócrino, a liberação de estrógenos de fato se altera, podendo de fato causar mudanças na menstruação, apesar de não ter encontrado evidências científicas que comprovem o fato.

Além dos alimentos, outras “coisas de *branco*” circulam cotidianamente pela aldeia. Certa vez, ao telefone, L. me disse: “*Uinha kuge hutoho*” (“me dê uma boneca”), fazendo uma encomenda para meu próximo retorno a aldeia. Eu, desconcertada e me sentindo a própria *kagaiha kuëgü* (“hiper branca”, termo pelo qual os Kalapalo se referem aos estrangeiros de outros países), influenciadora de crianças, relutei em levar o objeto, apesar de saber que essa atitude poderia afetar nossa relação. Isso porque recusar a troca é recusar a relação, e L. é minha “filha” na aldeia (filha de minha prima). Recusar essa relação não é algo que poderia fazer, mas mesmo assim o fiz. Como descrito anteriormente, entre os Kalapalo, é importante ser generoso para ser *kuge hekugu* (“pessoa verdadeira”). Os anciões costumam aconselhar os *kangamuke* constantemente sobre isso, especialmente no caso de pessoas não tão próximas, uma vez que entre os parentes a generosidade é intrínseca à relação. Da mesma forma que os peixes pescados circulam rapidamente entre as casas de parentes e afins (NOVO, 2018), os objetos provenientes de vindas dos Kalapalo das cidades também. É comum receber encomendas dos parentes, com objetos e alimentos específicos que queiram, solicitados inclusive pelas crianças, mas, mesmo sem encomendas, é um dever do viajante trazer alguma coisa para cada parente corresidente, pelo menos. Esses presentes são chamados *utimbetoho*, o “que serve para chegar”, e são sempre distribuídos na chegada à aldeia. Caso falte dinheiro, a tendência é que priorizem as crianças da casa, ou muitas vezes outras pessoas tidas como *kangamuke*, como irmãos mais novos – mesmo que esses irmãos já sejam *haingo*, adultos. Por algum tempo, observado por mim em julho de 2017, houve uma tendência em Aiha de todos os adultos que voltavam das cidade

distribuírem “balinhas” para todas as crianças da aldeia, que corriam ao ver algum carro chegar para pegar os doces. Hoje, com o fluxo intenso de carros, essa prática não é mais comum.

Esses presentes de chegada, *utimbetoho*, podem ser coisas mais baratas, como simples pacotes de bolacha, ou vestidos, camisetas e miçangas, objetos mais valiosos que os Kalapalo usam muito e adoram ganhar. Estes são, inclusive, os presentes com que se presenteia um(a) namorado(a) hoje em dia, e não mais os tradicionais colares de caramujo (FRANCHETTO, 1996). Os parentes são os responsáveis pelo bem-estar um dos outros, e ter coisas faz parte desse cuidado. Ainda assim, “ter algo” é *ter algo para dar/trocar*, e é muito comum e prescrito fazer suas coisas recém-chegadas das cidades circular. Já vi, por exemplo, diversos vestidos e colares que dei a meus parentes na posse de outros kalapalo, pois rapidamente trocaram esses objetos.

Voltando à questão do pedido do presente da L., ao chegar na aldeia, todos os parentes me lembraram que deveria ter trazido a boneca, e que deveria levá-la da próxima vez. Apesar de minha resistência, passei a observar a circulação dos brinquedos⁴⁸ na aldeia, e vi que eram poucos e que, quando inseridos nas brincadeiras cotidianas das crianças, pouco tinham a ver com as formas de *branco* de brincar. A única boneca existente na casa em que me hospedo era de uma entre as cinco filhas do *dono* da casa. Ela era toda pintada com grafismos tradicionais, tinha sua perna amarrada com uma linha de algodão, como os bebês xinguanos, e não usava roupas. Em suas brincadeiras, poucas vezes via a boneca como um agente do brincar, e quando presente, era comum deixarem a boneca numa rede pequena, feita de uma camiseta velha, dormindo como um bebê, como se fossem sua filha, e seguirem seu brincar sem ela. Neste sentido, a boneca se fazia presente em brincadeiras que imitassem o ambiente doméstico e suas tarefas cotidianas, e nelas, o bebê, representado ali pela boneca, se não está mamando, está na rede ou sentado no chão próximo à mãe, mas sem que isso envolva relações e cuidados voltados a ele constantemente.

De toda forma, em meu regresso à aldeia no ano que se seguiu, a boneca que conhecia de um mês de convivência na casa já havia se perdido, bem como outras duas bonecas que avistei jogadas nos cantos da casa, cujas donas eram duas outras meninas. Essa lógica de utilização dos objetos, que duram e servem enquanto ainda são uteis, mas que, sem um apego material, facilmente se desfazem ou viram presentes para outras pessoas, está presente na vida

⁴⁸ Novo (2018) em pesquisa de campo na mesma aldeia comenta ser comum a presença de brinquedos de arma, bem como brincadeiras de bombeiro e de restaurante. Em minha experiência nos campos de 2017 a 2019, porém, raramente vi essas brincadeiras, apesar de uma vez ou outra vê-las entre crianças de outras casas. Acredito que as brincadeiras variem de acordo com cada época, mas as formas de brincar de “faz de conta” são sempre fluidas e efêmeras, não sendo engessadas em regras que delimitem onde se inicia e onde acaba cada brincadeira.

Kalapalo com diversas coisas, como os alimentos. Quando se tem alimentos se come até acabar, sem uma preocupação com o acúmulo de provisões.

Novo (2018), em pesquisa também com os Kalapalo de Aiha, discute como as “coisas da cidade” entram na aldeia. Muitas vezes entram como coisas de *branco*, e são atualizadas, ou significadas, dentro da aldeia, fazendo parte da confecção de artefatos tradicionais, como com as contas de missangas⁴⁹ utilizadas nos colares e cintos. A autora também demonstra como todas as coisas circulam rapidamente com trocas interpessoais e rituais de trocas (chamados *uluki*). Novo relata ter visto oferecerem dinheiro em troca de determinadas mercadorias, como qualquer objeto a ser trocado, e discute que a troca é feita constantemente para estimularem as relações sociais e fazerem amigos. A autora também discute a circulação dos alimentos industrializados, e constata que, assim como os objetos industrializados entram na dinâmica de trocas de objetos tradicionais, estes entram na lógica de distribuição de alimentos, como o peixe, logo após a pescaria, que é distribuído para os irmãos, sogros e cunhados que vivem em outras casas, numa dinâmica que se retroalimenta, fazendo com que mesmo sem pescar em determinado dia, nunca falte comida em casa. Pude observar que há uma atenção especial em relação à distribuição dos alimentos industrializados entre as crianças, principalmente no que diz respeito a bolachas, uma vez que os adultos trazem um pacote para cada pessoa, e sempre se lembram de presentear todas as crianças com algum doce.

As crianças também são responsáveis por fazer essas mercadorias circular tão logo chegam das cidades. Elas cruzam a aldeia com pacotes de bolacha na mão para distribuir a seus primos e frangos para suas tias. Algumas pessoas em especial são conhecidas por circular balinhas entre todas as crianças: são elas o cacique, que é o chefe, que cuida de todos assim como um pai, sendo sempre generoso e distribuindo seus bens, e um taxista de fretes, que ao chegar na aldeia já atrai crianças de diversas casas para presentear.

1.6 Movimentos das crianças pela aldeia: escola

Todos os dias pela manhã, uma parte das crianças de Aiha vai à escola, localizada fora do círculo central da aldeia. Ninguém precisa avisá-las deste compromisso: quem estuda de manhã já acorda, toma banho, veste o uniforme da Seduc-MT e come algo na porta de sua casa enquanto espera o horário. Ao ver seu professor sair de sua casa, muitas vezes do outro

⁴⁹ As missangas utilizadas pelos alto-xinguanos para a confecção de colares, pulseiras e até cintos são provenientes da República Tcheca, que, por ser especialista na produção de objetos de vidro, produz contas de vidro “perfeitas e brilhantes”, diferentemente das concorrentes miçangas chinesas, como discute Aguillar Leite (2018) em pesquisa sobre as formas de uso e circulação das miçangas entre o povo Matipu (também falantes de karib xinguanos).

lado da aldeia, grupos de crianças, com seus cadernos e lápis nas mãos, vão se reunindo no pátio da aldeia e andando juntas em direção à escola. Chegando lá, cada uma entra em uma das cinco salas de aula, onde já está seu professor, muitas vezes começando a escrever na lousa. As crianças abrem seus cadernos e logo começam a copiar os cabeçalhos com local e data, como os professores foram ensinados a fazer e assim também passaram a ensinar. “Escola Estadual Indígena Central Aiha, dia X do mês Y do ano Z”; ou, às vezes, dependendo do professor, “EEICA, X Y Z”, e outras ainda apenas “X Y Z”. Em seguida o professor começa a aula.

Em determinado momento, quando o peixe fica assado, chega o merendeiro com peixe e beiju para a merenda e se inicia o intervalo. Nesse momento as crianças lavam as mãos numa torneira localizada na frente da escola, e forma-se uma fila para receber seu pedaço de comida. Dependendo da época do ano, o peixe e o beiju são acompanhados por frutas da estação, e, em alguns raros dias, não há merenda, pois ninguém foi pescar. Em outros, porém, a fartura é tanta que pessoas que estão de passagem recebem um pouco de comida, ou os próprios alunos e professores levam um pouco do que sobrou para casa. Tão logo todos se alimentam, voltam para a sala de aula para terminar seus deveres. Cada professor encerra a aula num momento, todos por volta das onze horas da manhã, quando as atividades planejadas para o dia se encerram.

Depois da aula, T., o faxineiro da escola, passa um pano e varre todas as salas para o período da tarde. A mesma dinâmica se dá nesse momento, mas são outros os alunos e outros professores que ocupam as salas de aula. Aiha possui cerca de cem alunos, número que varia a cada ano. Se a aldeia tem cerca de 300 pessoas, uma atividade cotidiana realizada por um terço da população é algo que sem dúvidas impacta a dinâmica na vida na aldeia.

As turmas se iniciam no ensino fundamental, com crianças a partir de seis anos de idade, e se organizam por ciclos de aprendizagem, e não por séries. O primeiro ciclo normalmente é formado apenas pelas crianças ingressantes na escola, todas de seis anos e que nunca tiveram a experiência de sentar-se numa carteira e pegar num lápis. Neste ciclo, portanto, acontece a alfabetização e a familiarização das crianças com o contexto escolar.

Como disse na sessão sobre as roças, acompanhar os pais nessas tarefas produtivas é muito importante na rotina das crianças. Por isso, a comunidade escolar de Aiha decidiu que quando um aluno faltar para acompanhar os pais em alguma tarefa como roçar ou pescar, ou mesmo para receber ensinamentos de algum ancião, irão contabilizar como presença na escola, pois tiveram uma “aula prática”⁵⁰.

⁵⁰ Oliveira (2006) discute como entre os Wajãpi a participação das crianças na roça são efetivos para se fazer saber: a autora inverte a expressão “saber fazer”, uma vez que os saberes só existem quando são feitos e experimentados.

As merendas hoje em dia são “comidas tradicionais” e é tida uma grande conquista para a *comunidade escolar* de Aiha. Em outras escolas do TIX, a merenda é constituída por biscoitos doces, salgados e café adoçado com açúcar, ou arroz, feijão e macarrão, dependendo do período, enquanto em Aiha os estudantes comem as frutas da estação, beiju e peixe. A merenda em Aiha foi pensada como “política de distribuição de renda” (NOVO, 2018), na qual o recurso revertido para a alimentação da escola é redistribuído entre os pescadores que levam peixes cotidianamente para a escola.

Em julho de 2017, durante o período de férias letivas, fui a Aiha para apresentar minha proposta de pesquisa e levantar os primeiros dados etnográficos referentes à pesquisa de mestrado. Nessa ida, por demanda dos próprios Kalapalo, realizamos conversas com toda a *comunidade* para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Central Aiha, recém instituída e centralizada pela Secretaria do Estado do Mato Grosso (Seduc) e pelo Ministério da Educação (MEC). A escola da aldeia antes era anexa da Escola Central Karib, sediada na aldeia kuikuro Ipatse, o que era motivo de diversas reclamações por parte dos Kalapalo, que, por mais que componham o sistema regional do Alto Xingu, as pequenas diferenças sobressaltam em alguns momentos, ao mesmo tempo que os aproximam em outro, numa lógica de apresentar sua “cultura” para se afirmar “índios de verdade”, como costumam afirmar em diversas situações⁵¹. Ao pensar num ideal de escola, como é proposto no PPP da EEIC-Aiha, as diferenças e comparações com a escola, bem como com a estética kuikuro, mais “parecida com os *brancos*”, nos termos dos próprios Kalapalo, foram exaltadas. Isso fez com que os Kalapalo quisessem centralizar sua escola para se diferenciar dos Kuikuro – um modo de comprovar que sua etnicidade e “respeito à cultura” sejam mais “tradicionais”, como costumam reafirmar. Os Kalapalo marcavam constantemente em suas falas o fato de os Kuikuro “usarem tênis da *Nike* para dar aulas” e questionavam “que exemplo seria este para seus alunos?”, uma vez que o papel do professor, segundo a concepção kalapalo descrita no PPP, é aconselhar e dar o exemplo para os alunos. Para que pudesse ser desenvolvido o novo Projeto Político Pedagógico, foi necessário reunir toda a comunidade para discutir ideias em torno das noções de pessoa, da relação com o mundo não indígena e das expectativas em torno da escola e dos espaços de circulação e aprendizagem das crianças.

⁵¹ Alguns exemplos de situações em que ouvi esta afirmação foram em reuniões com a Seduc, com a FUNAI e a prefeitura de Querência, em debates em Universidades em que estive na mesa junto a alguns Kalapalo convidados, e, ainda, quando recebem turistas em sua aldeia dizendo “aqui somos diferentes dos outros índios, somos índios de verdade, ainda andamos pelados e fazemos nossos rituais”, remarcando mais uma vez na estética sua etnicidade, ou sua cultura com aspas, no sentido desenvolvido por Carneiro da Cunha (2009).

Em minhas idas à aldeia, realizadas antes do início desta pesquisa, não pude participar do funcionamento da escola da aldeia, e uma das maiores justificativas que me eram dadas era o fato de a escola não funcionar direito: de que os materiais não eram repassados, e de que sempre ia em períodos de férias escolares. Nessas incursões, a escola funcionava numa casa de formato oblongo, construída com madeira e sapé, o modelo tradicional de casas alto-xinguanas. Acontece que essa casa estava com metade do teto quebrado e as carteiras e lousa expostas ao sol e à chuva, o que fazia com que a qualidade dos materiais fosse degradada. Os poucos materiais didáticos que possuíam estavam guardados na casa desse mesmo professor, que posteriormente se tornou o diretor da escola. Minha presença também aparecia como um agente de mudança, no sentido de que, como meu interesse era voltado às crianças, e muitas vezes propunha atividades com elas, “para não atrapalhar as minhas atividades”, eles paravam as aulas. Muitas vezes diziam que as aulas eram encerradas no dia seguinte de minha chegada, e sempre tive a impressão de que a escola de fato não funcionava de forma regular, mas que também havia uma certa “vergonha” de que eu pudesse ver as aulas sendo realizadas de forma considerada “precária” pelos professores da escola – como sempre fizeram questão de reafirmar, associando-a ao fato de ser anexa da Central Karib, de outra etnia. No discurso da *comunidade*, ao se referirem à escola dos Kuikuro, sempre diziam que não queriam seguir seu modelo, uma vez que os professores costumam dar aulas com roupas de marca, e não cortam mais seus cabelos de “forma tradicional”⁵², o que faria o exemplo do professor para o aluno ser contraditório, algo tido como inaceitável para os Kalapalo, especialmente em discursos formais, quando marcam o quão “puros” ainda são. Esse tipo de oposição costuma acontecer em comparações entre Kalapalo e não indígenas, e por vezes acontece entre os Kalapalo e os próprios grupos locais, como é o caso deste exemplo, e como buscarei demonstrar mais adiante. O fato de a escola não funcionar cotidianamente me fazia interpretar que a escola não era fundamental para a vida kalapalo e, mais que isso, que para eles a escola não deveria se sobrepor ao cotidiano das crianças da aldeia.

Depois do processo de centralização da escola e de uma autonomia dos Kalapalo para decidir os rumos do seu formato, pude observar um cenário diferente, no qual a escola costuma funcionar cotidianamente, parando apenas em momentos de férias escolares e festas⁵³.

⁵² Arredondados, como o casco de um tatu.

⁵³ Estas costumam seguir o calendário de *festas* alto-xinguanas, respeitando os ciclos do *egitsü* (ritual mortuário alto-xinguanos, mais conhecido como *Kuarup*), mas é elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso, que atribui férias também em janeiro e fevereiro, seguindo o calendário nacional. Esse período entre os alto-xinguanos não costuma ser marcado por tantas *festas*, apenas algumas eventuais, e há, principalmente em outras aldeias, discussões de que seriam períodos propícios para aulas. De toda forma, os professores, diretor e coordenador pedagógico kalapalo cancelam as aulas em dias de *festas* eventuais e dão presenças para alunos que

Além disso, a escola, aparece como um espaço de fronteira (TASSINARI, 2001) em que os Kalapalo optam tanto por se apropriar de conhecimentos não indígenas, como valorizar sua própria “tradição”. Dessa forma, pude observar uma mudança no cotidiano das crianças, que inclui a ida à escola como uma de suas tarefas principais.

Hoje, com a inserção da escola na aldeia, ela faz parte da rotina de todos os maiores de seis anos de idade. Alguns fazem parte do período matutino e outros do vespertino. O turno é definido pela secretaria de educação, de forma aleatória, e não por uma escolha dos estudantes ou de seus pais, o que faz com que alguns digam que prefeririam estudar no outro turno, para “poder acompanhar o pai na pescaria”, como me disse M., um menino de 10 anos de idade.

A própria materialidade da escola produz pessoas e corpos diferentes de quando não havia um espaço escolar tido como adequado, já que é uma casa de alvenaria, radicalmente diferente das casas de sapé, com carteiras escolares e três salas separadas. A ideia de que a socialidade na escola produz corpos diferentes é acordada pelos próprios kalapalo⁵⁴, mas como isso se dá na prática, e como as crianças que cresceram com essa escola serão alguns dos objetos de análise de capítulos posteriores.



Figura 10 – Escola Estadual Indígena Central Aiha em 2018. Foto: Veronica Monachini de Carvalho

justificam a ausência por estarem trabalhando com seus pais, trabalhos esses que variam de acordo com a época do ano, que incluem o roçado, a pesca e a coleta do pequi.

⁵⁴ Pudemos discutir algumas questões sobre os “processos próprios/tradicionais de aprendizagem” – como previsto no plano de educação escolar indígena do MEC – em reuniões para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Central Aiha, com toda a comunidade de Aiha em julho de 2017, como relatado anteriormente, e a questão da corporalidade na escola, como os diferentes tipos de conhecimento que este espaço deve ou não ensinar a seus estudantes foram questões centrais.

Por mais que a escola indígena seja tida como “diferenciada”, os corpos produzidos em tal escola são aos modos dos *brancos*. Isso se dá principalmente devido à materialidade da escola, seu formato com carteiras e lousa, que faz da criança, tão acostumada a ser protagonista e autônoma, expectadora, com o corpo domesticado numa experiência imposta pelo Estado em seus corpos, ainda que desejada localmente. Essa dualidade sempre está presente ao pensar a educação Kalapalo atualmente: deseja-se que as crianças tenham corpos fortes e feitos Kalapalo⁵⁵, mas que também aprendam essas “técnicas corporais de aprendizagem” dos *brancos*, sendo a fabricação desse “corpo outro” também parte do modo como fazem suas crianças, sem que um ou outro modo se excluam. A escola também afeta regimes de conhecimento, tanto com a intensificação dos conhecimentos de *branco* nesse espaço formal, quanto por importar modos tradicionais de conhecimento para dentro desse espaço-tempo. Mas para além dessas mudanças no cotidiano das crianças que parecem evocar um pessimismo sentimental meu (SAHLINS, 1997), a escola produz relações que não seriam possíveis fora dela, como a transmissão horizontal de conhecimentos (CODONHO, 2007) entre crianças que não são parentes próximas, e não necessariamente seriam próximas não fosse esse espaço-tempo que as convida a conviver. Além disso, relações entre toda a *comunidade* para pensar constantemente seu regime de conhecimento, como com as reuniões da gestão escolar para a elaboração do PPP da EEIC-Aiha, são mobilizadas e produzem novas reflexões acerca dos modos de ensino e aprendizagem que buscam na escola.

⁵⁵ A fabricação de corpo tida como tradicional, envolve a escarificação do corpo, principalmente quando jovem, para tirar a preguiça e para aprender determinados conhecimentos, utilizando, inclusive, remédios específicos dos *donos* de cada conhecimento.



Figura 11 – Turma do terceiro ciclo de ensino, estudantes sentados nas carteiras escolares da EEIC-Aiha copiando a lousa, 2018. Foto: Veronica Monachini de Carvalho

Um dos papéis centrais da escola é o ensino do português, e para isso utilizam materiais didáticos escolares não indígenas e materiais de papelaria, que marcam em si um espaço distinto. A maior parte dos professores são indígenas da aldeia e as aulas ministradas em kalapalo. Entretanto, desde 2015 dois professores *kagaiha* (“brancos”) passaram a residir na aldeia e a fazer parte do quadro de funcionários da escola. A presença de professores não indígenas também foi uma reivindicação dos próprios Kalapalo, indicando muitas vezes que essa seria a melhor forma de fazer com que as pessoas pudessem aprender o português e outras “coisas de *branco*”.

Como o espaço escolar da forma atual só existe na aldeia desde o final de 2015, com a centralização da Escola Estadual Indígena Central Aiha, há transformações recentes e ainda estou tentando compreender seus efeitos. Pude acompanhar uma série de aulas e atividades escolares tanto dos professores indígenas quanto não indígenas. Além disso, a partir de demanda da comunidade e como uma forma de contrapartida do trabalho de pesquisa, fui incumbida de dar aulas durante dois meses, substituindo professores que não estavam presentes. A participação direta nos processos escolares também foi de grande importância para tentar compreender melhor os processos de transformação que podem ser articulados nesse espaço.

No caso da minha participação nas aulas, sendo essa uma solicitação dos próprios Kalapalo, se evidenciou um elemento que é de central importância, isto é, de que a minha

presença em campo é também um elemento importante no sentido de transformação e de aproximação das crianças com o mundo não indígena. Isso se deu principalmente por, apesar de me esforçar para falar Kalapalo, dar as aulas e me comunicar com os estudantes em português, e por pensar a escola a partir do meu mundo vivido (GOW, 2001) e das minhas experiências com educação (escolar e não escolar). Apesar de trabalhar com educação popular (FREIRE, 1996), e me preocupar em pensar as atividades a partir das demandas dos estudantes, para pensar em temas geradores (FREIRE, 1996) que os interessassem, me deparei com uma barreira cultural: a de que não poderia ensiná-los a ser Kalapalo, e percebi que o que queriam de mim (tanto no discurso dos mais velhos, como na prática, nas atividades que propunha às crianças) era acessar os conhecimentos de *branco*. Nesse sentido, as crianças gostavam quando dava aulas de português e de matemática, também por associar essas aulas ao ambiente escolar. Por outro lado, estranharam quando propus fazermos uma aula em roda, sentados embaixo de uma árvore, pedindo para que me contassem como fora o dia deles até aquele momento. Disseram que aquilo não parecia uma aula. Pedi, então, que escrevessem em seus cadernos pequenos textos sobre o que haviam compartilhado com a turma até então, e com o caderno e lápis na mão disseram que agora, sim, parecia uma aula. Inclusive, alguns alunos escreveram o cabeçalho no caderno sem eu sequer solicitar, demonstrando já conhecer o formato de aulas lecionadas pelos professores Kalapalo na EEIC-Aiha.



Figura 12 – aula realizada embaixo de uma árvore. Foto: Veronica Monachini de Carvalho

Ao que pareceu, fazer com que eu desse aulas na escola foi uma maneira dos Kalapalo deixarem claro minha posição em sua socialidade, ou seja, que em determinadas situações posso me considerar *kuge*, “pessoa de verdade” (por ter um conhecimento limitado da língua karib kalapalo, por ter uma presença constante na aldeia, por ter sido adotada como filha do cacique), mas que, em outras situações, a diferença pode ser evidenciada, sempre trazendo à tona o fato de ser estrangeira e *branca*, e tendo o papel de mediação entre os Kalapalo e o mundo não indígena.

1.7 Movimentos das crianças pela aldeia: acompanhando os *brancos*

Sempre que novas pessoas chegam à aldeia, as pessoas locais se mobilizam para ver quem são e o que trazem consigo. As crianças, em especial, que, como disse, circulam mais livremente pela aldeia, muitas vezes, vão até a casa em que essas novas pessoas chegaram, especialmente se forem *kagaiha* (“*brancos*”). Outros parentes xinguanos não costumam despertar tanto interesse, pois normalmente estão indo ou para festas ou para visitar seus parentes. Os *brancos*, por sua vez, parecem ocupar um lugar específico na socialidade Kalapalo: eles são os outros, não fazem parte de uma rede de parentesco e afinidade, que envolve evitação e dádiva. Da mesma forma, seus corpos e suas coisas são de outra ordem e variam imensamente entre os diferentes tipos de *brancos*. Por isso despertam tanto interesse e curiosidade nos aldeões ao chegar. Sempre que chegam *brancos* à aldeia é comum que, além das crianças, adultos, principalmente os chefes vão cumprimentar os visitantes, e se mostrar solícitos. Todos os Kalapalo são muito receptivos e generosos, e isso faz parte de seu *ethos*.

Na primeira vez que fui para Aiha, cheguei de avião monomotor e vi muitas crianças se aproximarem. Esperaram o avião decolar e correram atrás dele, rindo e se divertindo muito. Olhavam para mim com olhos curiosos. Foram elas que me ajudaram a levar meus pertences até a casa em que me hospedaria, enquanto era apresentada às principais lideranças da aldeia. Posteriormente, foram os adultos de minha família, os caciques e sempre as crianças que me apresentaram aos principais lugares da aldeia, suas regras, o que não deveria fazer e por onde poderia circular.

Quando um *branco* visitante pergunta por algum lugar específico, ou pede para conversar com alguém, são as crianças as convocadas por seus pais para acompanhá-los ou para chamar as pessoas requisitadas.

Durante minhas estadias em Aiha, pude acompanhar a circulação de diversos *brancos*, e ver como a dinâmica da aldeia mudou em cada um dos casos. Além da minha própria presença, já fui acompanhada por meu companheiro, Thomaz Pedro; pelos Antropólogos Antonio Guerreiro, Marina Pereira Novo e sua filha Lis; e por duas colegas de um projeto de extensão universitária para a produção de materiais didáticos Kalapalo: Tânia Ralston e Betânia Lima.

Também já presenciei a ida de dois grupos de fotógrafos, com propostas bem diferentes entre si: um deles, com cerca de cinco fotógrafos, ficou por uma semana fotografando rituais que foram performados apenas para eles. Para isso pagaram um valor para toda a comunidade, que parou suas atividades em função da presença não indígena. Outro grupo, de

um fotógrafo e um cineasta, porém, se ocuparam mais em registrar cenas cotidianas, principalmente da casa em que estavam hospedados, que coincidiu de ser a mesma que a minha. Ambos grupos eram *brancos* paulistas, que entram numa categoria específica de *brancos*, sempre associados a uma classe social mais abastada, como de fato são. No segundo grupo, formado por apenas duas pessoas, um deles era um francês, um *kagaiha kuëgü* (“hiper branco”), o que gerou ainda mais curiosidade aos olhos Kalapalo, que nunca saíram do país e buscam compreender que tipo de pessoa ‘o tal’ Adriano (Adrian, na realidade) era. Adrian brincava muito com as crianças, e, depois de ir embora, ouvi diversas crianças comentando “*uotonunda Adriano hüneke*” (“estou com saudades de Adriano”). Como saudades é algo tido como perigoso, como uma doença, em que nos distanciamos do momento real para querer viver algo que não temos. Tenho a impressão de que esses tipos de vínculos, com pessoas que vão e não retornam para a aldeia, podem ser perigosos.

Outros *kagaiha kuëgü* que estiveram na aldeia por três dias em 2018 foi um grupo de pesquisadores da área da biologia e afins da República Tcheca e outros países baixos, levados por uma bióloga brasileira e uma amiga que atou como tradutora, e que acabou me pedindo para auxiliá-la na tradução. Essa posição de tradutora do inglês para o português entre um grupo que os Kalapalo desconheciam foi complexa, pois me colocou numa posição de mediadora de conflitos que vieram à tona. Os pesquisadores diziam estar na aldeia como em uma viagem preliminar, para descobrirem com a comunidade que temas poderiam estudar e, paralelamente, que projetos poderiam executar como contrapartida. Como não tinham uma proposta clara, e ainda teriam que submeter um projeto para ver se conseguiriam recursos tanto para a pesquisa como para a contrapartida, a incerteza e a falta de informações incomodaram alguns Kalapalo, que não estavam compreendendo o que queriam de fato deles, já que não tinham propostas. Em determinado momento, numa reunião no centro da aldeia com toda a comunidade, em que acabara de traduzir uma fala um tanto imprecisa do pesquisador Tcheco, H., cujo apelido é “guerreiro”, por costumar enfrentar os *brancos* defendendo os direitos de sua aldeia, disse “ou a Veronica não está sabendo traduzir bem, ou vocês não sabem do que estão falando”. Percebi nesse momento que traduzir é também se posicionar, e na tradução de um ao outro tentei trazer junto os elementos de incômodo da comunidade em relação aos pesquisadores e em relação à posição dos pesquisadores de querer construir algo junto, mas de precisar ir atrás de meios para viabilizar a ideia. Por fim, ficou combinado que, se os pesquisadores conseguissem cumprir com alguma das contrapartidas propostas, que variaram entre a produção de materiais didáticos e recursos materiais para a salvaguarda patrimonial da etnia (com a aquisição de discos rígidos e computadores, por exemplo), a pesquisa seria aceita.

Pelo que soube, não ouviram mais dos pesquisadores, o que é exatamente o que os Kalapalo não querem de seus parceiros. As parcerias estabelecidas por eles sempre se tornam amizades, e ser amigo envolve dar e receber, cuidar e se preocupar com o outro. Se tornar amigo é nunca mais esquecer dos seus. Como já disse na introdução, uma das primeiras coisas que me disseram no centro da aldeia ao aceitarem minha pesquisa era “que não os esquecesse” e que “sempre voltasse para lá”. Pensar nos outros os aproxima e os faz mais amigos/parentes.

Com uma relação diferente dessa, por ser mais duradoura e ter contrapartidas mais diretas, estive em uma visita do Projeto Xingu, projeto de extensão vinculado à Faculdade de Medicina da Universidade Federal de São Paulo. Eles estavam fazendo um levantamento sobre alimentação, diabetes e saúde entre alguns povos indígenas do Xingu. Fazia alguns anos que não iam à aldeia Kalapalo, mas já estiveram lá algumas vezes, além de anualmente participarem das campanhas de vacinação em todas as aldeias da região. Por serem próximos de outras etnias, os Kalapalo estabeleceram uma relação de confiança com os coordenadores do projeto. Além de fazer um senso entre todas as casas, levantando dados sobre a alimentação da população, realizaram alguns exames entre os maiores de 18 anos. Diagnosticaram um caso de diabetes, em uma mulher de cerca de 60 anos, que infelizmente veio à óbito no ano seguinte. Numa conversa final em formato de palestra com toda a comunidade, conversaram sobre alimentação saudável e apresentaram os dados obtidos entre os moradores testados, alertaram a todos sobre os ‘perigos do açúcar, do sal e de gorduras’, identificando quais os alimentos mais comuns na aldeia em que tais ‘perigos’ se encontram. Nela, novamente ‘Guerreiro’ fez uma “fala dura” dizendo que eles deveriam tê-los alertado há muito tempo sobre todas essas questões.

Também acompanhei dois grupos de turismo educacional, com uma equipe de educadores e cerca de 30 jovens de uma escola particular de São Paulo, que, novamente, mobilizaram toda a aldeia em função de sua presença, realizando contações de histórias, idas às roças e rituais performados para o grupo.

Além disso, estive na aldeia três vezes em que pessoas vinculadas à Secretária de Educação foram para lá, sendo que numa delas toda a comunidade se mobilizou para “falar duro” com eles para reivindicar uma escola central para a aldeia, numa performance de apresentar sua cultura no sentido que Carneiro da Cunha (2009) propõe que seja uma “cultura”, com aspas, em que a cultura é mobilizada como meio de ação política. Essa pressão funcionou, pois, no ano seguinte, a escola se centralizou. Outra situação foi de votação para a direção e coordenação da escola, que acontece bianualmente. E outra, ainda, foi um acompanhamento de um grupo para auxiliar nos cadastros dos estudantes para o ano letivo que se seguia.

Além de todos esses *kagaiha* que circulam esporadicamente, e muitas vezes por uma única vez, pela aldeia Aiha, existem os enfermeiros e médicos do posto Leonardo que vão a cada dois meses para Aiha ver como estão os pacientes, ou, em caso de urgência, quando são chamados. Existem também dois professores *kagaiha* que moram na aldeia desde 2016: a Susi e o Daniel. Eles passam a maior parte do ano em Aiha, saindo apenas nos períodos de férias letivas. Desde sua entrada na aldeia, muitas coisas mudaram, algumas por influência deles, mas muitas outras por reivindicações dos próprios Kalapalo, como a instalação de uma internet na escola da aldeia, a própria presença de professores *brancos*, que tivessem graduação em licenciatura para poder lecionar no Ensino Médio, e a abertura da estrada que conecta Aiha à cidade de Querência.

Existem, nesse sentido, riscos e expectativas na relação com os *brancos*, que são da mesma ordem que as relações de idas e vindas da cidade, que serão desenvolvidas no próximo capítulo. Tais riscos e expectativas são vistos de formas diferentes pelos adultos e pelas crianças. Como demonstrado, os adultos, por exemplo, esperam contrapartidas por “abrirem sua aldeia e sua cultura para os *brancos*”. Essas contrapartidas podem ser financeiras ou envolver pagamentos. Enquanto as crianças têm expectativas de se envolver com esses *brancos*, brincar com eles, já que sabem que os *brancos* adultos brincam com crianças, demonstrando diferentes formas de socialidade. Elas também buscam compreender que tipo de *branco* eles são, como no exemplo do *kagaiha küege*, Adrian, que foi muito procurado pelas crianças e pelos adultos para ver seus pertences diferentes (e tecnológicos), seu corpo mais *branco*, seu sotaque diferente. Os riscos, porém, envolvem principalmente a saudades dos *brancos* passageiros na aldeia, como foi no caso de Adrian, que até hoje é lembrado pelas crianças. Já entre os adultos, o risco envolve “tomar um golpe”, e não receber retorno das pessoas. As circulações dos *brancos* na aldeia e dos Kalapalo na cidade estão entrelaçadas, uma vez que as relações com os *brancos* e suas coisas se dão nesses dois espaços-tempos. Diversas reflexões já levantadas aqui aparecerão no capítulo seguinte, em que abordarei a circulação das crianças nas cidades.

Meu objetivo, neste capítulo, foi discutir os diversos movimentos das crianças pela aldeia, apresentando dados etnográficos que apresentassem como as transformações se inserem no cotidiano da aldeia, e como são compreendidas e experienciadas pelas próprias crianças. Busquei demonstrar que, apesar de haver atualizações em seu mundo vivido, e de as crianças

terem cada vez mais acesso às mercadorias e demais *coisas* da cidade, bem como à cidade em si, essas coisas e relações são significadas de outra forma dentro do curso da vida de cada criança, com seus próprios conceitos, termos e vivência de mundo. Como, por exemplo, no caso da boneca, que não entra na aldeia carregada de significados e brincadeiras prontas presentes na “ideia de boneca” de sociedade envolvente. A seguir, partiremos para o movimento das crianças para fora da aldeia, com a proposta de realizar uma análise situacional de alguns eventos em que pude acompanhar a circulação das crianças nas cidades do entorno do TIX.

CAPÍTULO II

Naũ etu - “Lugar dos brancos”

Figura 13 – voltando para a aldeia, após uma ida para a cidade de Querência/MT para votar no segundo turno das eleições presidenciais de 2018. O caminhão da aldeia⁵⁶ voltou tão cheio de crianças, mulheres e homens, que grande parte das pessoas tiveram que ir de pé, se segurando na parte de trás da cabine. **Pintura:** Veronica Monachini de Carvalho

⁵⁶ “Das mulheres”, como dizem, por ter sido comprado em 2018 com um dinheiro recebido por elas por terem performedo a *festa jamugikumalu* para um programa de televisão.

2.1 Os *brancos*

Neste capítulo vou realizar um enfoque na circulação das crianças nas cidades do entorno do Território Indígena do Xingu, ou nos *Naĩ etu*, que pode ser traduzido por “lugar dos *brancos*” em sentido forte, que é como chamam as cidades.

O título se refere aos *brancos* como *naĩ*, pois este é o termo que as crianças⁵⁷ usam para se referir aos *brancos* e que, conforme me fora explicado, dizem muito “não”. Antonio Guerreiro disse, em interlocução pessoal, já ter ouvido a explicação de que seria o jeito das crianças se referirem aos antigos aviões (*hijaĩ* para os adultos e *nanaĩ* entre as crianças), de onde vinham os *brancos* no período logo após o contato. Já Mutua Mehinaku (2010), diz que, entre os Kuikuro, a palavra para se referir aos *brancos* também é *nanaĩ* (como os aviões para as crianças kalapalo, que são *buu* para os Kuikuro, imitando o som dos motores⁵⁸), já que os *brancos* falam muito “não, não”. Associar os *brancos* àquele que fala “não” merece um destaque. A recusa, o “não” por excelência é atrelado a pessoas egoístas, avarentas (“*tüitunkinhü*”). Dessa forma, atrelar o “não” aos *brancos* é muito significativo sobre o que se pensa deles, uma vez que o *ethos* associado ao *kuge hekugu* (“pessoa de verdade”) é o seu oposto: o de ser generoso. Nesse sentido, os *brancos*, os que falam muito não, estão longe de ser pensados como pessoas de verdade.

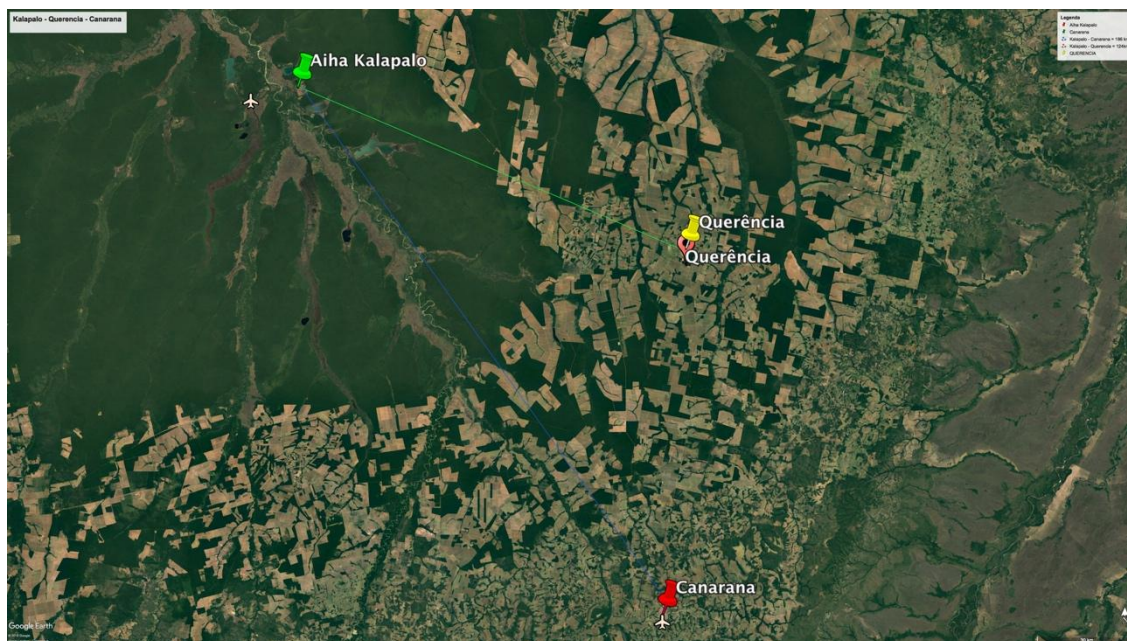
O modo pelo qual as crianças se referem aos *brancos* nada mais é do que um modo direto de falar o que os adultos também falam, já que, como indiquei na introdução, brincam dizendo que sou egoísta e sovina. Também evidenciam essas características dos *brancos* em nossas conversas quando os *brancos* recusam a troca ou não querem comprar alguma de suas artes, que costumam vender para *brancos* que visitam a aldeia, ou quando vão para algum evento indígena em diferentes cidades. Às vezes também propõem a troca, principalmente com *brancos* na aldeia, mas a venda, para os *brancos*, que são os *donos* do papel/dinheiro também é visto como troca. Uma vez que por serem *donos* do dinheiro, são eles os responsáveis por fazê-lo circular.

⁵⁷ As crianças kalapalo, assim como crianças de diversas sociedades, possuem um vocabulário próprio para algumas palavras, que são, muitas vezes derivadas de onomatopeias ou ideofones, que imitam os sons das coisas. Outras vezes, porém, as palavras utilizadas pelas crianças não derivam de ideofones ou onomatopeias e conformam um extenso vocabulário das crianças. Há uma relação metonímica entre o som e a coisa em si (MEHINAKU, 2010), portanto muitas palavras são associadas ao som. Para as crianças Kalapalo, carros, motos e outros meios de transporte são *buu*, provavelmente devido ao som da buzina ou do motor; gatos são *nhau*, devido seu miado; e *brancos* são *naĩ* por falarem muito “não”. Segundo Mutua Mehinaku (2010, p. 134), esse tipo de vocabulário é composto por “palavra[s] *egipanelotoho* (feita[s] para aprender) usada pelas mães e seus filhos pequenos (até dois anos de idade)”, e diz que “muitas vezes o som emitido por seres vivos ou por coisas capazes de produzir um som saliente se tornou o próprio nome do ser ou da coisa, num processo metonímico” (Ibidem, 2010, p. 134).

⁵⁸ Já entre os Kalapalo *buu* pode ser avião, mas também carro, moto ou qualquer veículo motorizado.

Franchetto (1992) apresenta, a partir de narrativas Kuikuro, que os *brancos* foram inicialmente associados a espíritos, depois a feiticeiros, e a seguir a chefes. Suas percepções foram mudando de acordo com as relações estabelecidas entre indígenas e *brancos*. No mito de origem Kalapalo, a relação com os *brancos* também é de poder e hostilidade. Nele, cada etnia foi presenteada pelo demiurgo: os Kalapalo escolheram os colares de caramujo; os Mehinaku, as panelas de barro; os Trumai, os machados de pedra; e os brancos, a carabina. Por terem escolhido esse objeto perigoso e não saberem como usar, os *brancos* foram expulsos do complexo alto-xinguano, pois poderiam colocar a vida dos demais povos em risco.

Pensando nessa relação com os *brancos*, atravessada por poder e por perigo, neste capítulo discutirei algumas ideias das crianças Kalapalo sobre as cidades. Para isso, apresentarei algumas situações em que pude acompanhar a circulação às cidades de famílias aldeãs que vão e voltam para a aldeia, e casos de famílias Kalapalo que moram nas cidades⁵⁹, mais especificamente em Querência e Canarana, à borda do TIX, por serem as principais cidades que frequentam, e também por serem as que tive a oportunidade de ir e encontrar os Kalapalo, mas não por serem as únicas em que eles costumam transitar. Os Kalapalo também costumam ir para o município de Gaúcha do Norte, também no entorno do TIX, e com uma menor frequência para as capitais de Cuiabá (MT) e Goiânia (GO).



Mapa 1: mapa indicando a distância das cidades de Canarana e Querência em relação à aldeia Aiha e a distância entre essas duas cidades. Aiha-Canarana: 190 km de distância, enquanto Aiha-Querência: apenas 120 km e Canarana-Querência: 213 km.

⁵⁹ Ou morador, como os kalapalo costumam se referir a eles.

Canarana é uma cidade com cerca de 20 mil habitantes, enquanto Querência, um pouco menor, tem cerca de 17 mil habitantes. Tanto Canarana quanto Querência são cidades marcadas pela presença do agronegócio, tendo como principal fonte de renda a produção de soja e de milho. Na região atuam empresas como Cargill, Bunge, Amaggi, ADM, Agrex⁶⁰, entre outras, assim como a indústria de adubos Fertilizantes Tocantins. Muitas das lojas vendem mercadorias e equipamentos para as fazendas do entorno. As outras diversas atividades e comércios se organizam a partir da presença do agronegócio. Ambas as cidades têm uma forte presença de descendentes de migrantes da região sul do país, principalmente do estado do Rio Grande do Sul. Isso se deve à formação da região, que está ligada a projetos de expansão fundiária que nos anos 70 concederam uma série de incentivos para que colonos do sul do Brasil viessem a habitar a região. Esses incentivos do estado do Mato Grosso tinham como objetivo explícito inviabilizar a criação do então Parque Indígena do Xingu, o que envolveu um processo de venda ilegal de terras patrocinado pelo estado, que anunciava abertamente em jornais essas vendas durante os anos de 1967 e 1973 (FRANCHETTO, 1987).

Com esse movimento, a cidade de Canarana foi fundada, segundo o site da prefeitura, por um grupo de fazendeiros vindo da cidade de Tenente Portela, no Rio Grande do Sul, em 1972⁶¹. Querência foi fundada posteriormente, em 1991, a partir do município de Canarana e de São Félix do Araguaia, outra cidade vizinha⁶². Como a primeira é maior de extensão e possui uma maior população, alguns recursos, como hospitais com maior infraestrutura, e bancos como a Caixa Econômica Federal⁶³, uma instituição financeira pública, só existem lá, fazendo com que muitas pessoas tenham que sair de Querência e se locomover a Canarana, duas horas e cinquenta minutos de viagem uma da outra, totalizando 213 quilômetros de distância.

Horta (2017) discute que, entre os xinguanos que habitam a cidade de Canarana, há uma clara diferenciação entre os diferentes tipos de *brancos* daquela região. Os Kalapalo também reconhecem que existe uma miríade de *brancos*, que se diferem pelo corpo, pela língua e pela dieta como os gaúchos, nordestinos e paulistas que vivem e circulam por essa região. Horta identifica que alguns são tidos pelos xinguanos como “chefes”, ocupando cargos

⁶⁰ Grandes indústrias alimentícias e de produção agrícola, voltadas para a produção de soja e milho transgênicos.

⁶¹ Informações obtidas no site da prefeitura de Canarana/MT. Disponível em: <http://canarana.mt.gov.br/novportal/>. Acesso em: 11 jun. 2018.

⁶² Informações obtidas no site da prefeitura de Querência/MT. Disponível em: <https://www.querencia.mt.gov.br/>. Acesso em: 11 jun. 2018.

⁶³ Como a Caixa é vinculada ao Ministério da Economia, os benefícios sociais são acessados por meio dela, o que faz com que muitos alto-xinguanos tenham que ir para Canarana para abrir contas ou resolver assuntos burocráticos nesse banco.

importantes em órgãos indigenistas e da prefeitura. Essa posição normalmente é ocupada por paulistas ou pessoas que vêm de fora para assumir cargos públicos, e são prestigiados, sendo com quem os xinguanos preferem se relacionar. Outros tipos de chefes são os donos de pousadas, mercados e restaurantes, cargos normalmente ocupados pelos gaúchos que habitam a região. Esses devem ser amigos dos xinguanos, para que possam conseguir favores e negociar. Outros, porém, são vistos como “peões”, posição tida como sem prestígio, e identificada como um sofrimento, ocupada normalmente por nordestinos que chegaram tardiamente à região e ocupam cargos de peões, que são os trabalhos braçais: trabalho em chão de fábrica, trabalho de pedreiro, jardineiro, dentre outros, que muitas vezes são os empregos que os xinguanos que moram em Canarana encontram. Horta (2017) apresenta o relato de um xinguanos que diz que esses empregos eram sofridos, e que não entende o porquê de alguns parentes se sujeitarem a essas condições, uma vez que a vida na aldeia era muito melhor. O mesmo interlocutor afirma que, se for para morar na cidade, devem ocupar posições de chefes em órgãos indigenistas como a Funai e o Dsei para ajudarem seus parentes.

2.2 Entre desejos e perigos

Como discutido por Novo (2018), a cidade é muitas vezes desejada e muitas vezes repelida. É desejada por ser onde mercadorias são acessadas, hoje fundamentais para a vida na aldeia, tais como roupas manufaturadas, bicicletas, veículos automobilísticos, gasolina, geradores, placas solares, dentre outros. Os Kalapalo também consomem cada vez mais alimentos como frangos, refrigerantes, sorvetes, arroz, feijão e frutas, principalmente, ainda que de forma paralela à dieta regular indígena, composta principalmente pela ingestão de peixe e beiju de mandioca.

A cidade também é desejada não só pelos bens que nela são acessados, mas pelas relações que promovem. Passear na cidade é muito desejado por crianças e adultos, como discutido no primeiro capítulo, no qual apresento a cena 2, em que um pai “trocava” comportamentos considerados adequados para seus filhos — enquanto práticas e modos indígenas —, como acompanhar a mãe na roça e o pai na pescaria, com passeios na cidade. Além desse caso, já presenciei uma situação em que estava tudo certo para L., uma menina de 7 anos, acompanhar a mãe em uma ida à Querência no contexto de eleições. Ela passara a semana inteira me contando animada que iria para a cidade, mas, no dia anterior à viagem, a mãe decidira não levar mais a filha, por não ter dinheiro para “comprar algumas coisas” para ela. L. ficou chateada, dizendo que ela “nunca conseguia ir para a cidade”.

Apesar de desejarem a cidade, o acesso a ela também está atrelado a perigos. Um dos motivos é pela própria presença e pelo modo de vida dos *brancos*, que, por serem associados a perigos iminentes e imprevisíveis, fazem da cidade um lugar perigoso, uma vez que as pessoas constituem lugares assim como os lugares constituem as pessoas (CASEY, 1996). Ou seja, os *brancos* fazem as cidades ao mesmo tempo em que são feitos por elas, e, se eles são perigosos, as cidades também o são. Mas, ao mesmo tempo, isso se complexifica com a presença indígena na cidade. Os indígenas também passam a constituir e serem constituídos pelas cidades que frequentam e habitam. Isso faz com que haja diversos modos de vida indígenas nas cidades de Querência e de Canarana. As casas dos Kalapalo que visitei nessas cidades buscavam aproximar os modos de vida da aldeia, mesmo no espaço citadino, trazendo um conforto e modos de criar e cuidar indígenas para a vida urbana. Por outro lado, com a presença indígena nas cidades, seus perigos passam a estar presentes lá também. Canarana, por exemplo, é uma cidade que, além de ser atrelada aos perigos dos *brancos*, que desenvolverei a seguir, é relacionada aos perigos dos feitiços, uma vez que diversos alto-xinguanos que saem das aldeias devido a casos de feitiços acabam indo morar lá⁶⁴.

O desejo pode ser muito perigoso, pois faz com que a pessoa perca o controle de si, o que vai contra o ideal de pessoa kalapalo. Uma pessoa deve ter *ihütisu*, geralmente traduzido “por vergonha”. Isso significa que ela deva ser controlada, contida e envergonhada, além de ser generosa e bondosa. Entre as crianças, especialmente, o desejo envolve *itseke*, ou “alteridades não humanas”, como a *itseke* da placenta da criança (também chamada *intsü* [“avó”]), que cuidava dela durante sua vida intrauterina. A *intsü* acompanha a criança até que ela tenha maior independência em relação aos pais⁶⁵. Por cuidar da criança, pode resolver levá-la consigo para a aldeia dos mortos⁶⁶, caso identifique que a criança não está alegre, ou que os “pais estão deixando a criança chorar”, ou ainda que esteja com saudades ou com muitos desejos não

⁶⁴ Para uma etnografia sobre a feitiçaria no Alto Xingu a partir de casos Aweti ver Vanzolini (2015) e sobre a vida indígena em Canarana e a presença de feiticeiros lá ver Horta (2018).

⁶⁵ A independência, como me disseram, se dá normalmente por volta dos três anos de idade. Apesar hoje em dia as explicações de meus interlocutores serem facilitadas pela idade numérica, as marcações de idade das crianças não se dão desta forma, mas por suas habilidades adquiridas e pelas estéticas da criança. Quando pergunto quando a *intsü* deixa a criança, dizem que “é quando a criança para de chorar tanto”, ou “quando a criança já vai pra longe com seus irmãos, sem os pais” e está “andando bem”, ou ainda “quando ela já está deste tamanho”, e mostram com a mão um tamanho aproximado, enfatizando a autonomia e a estética. Portanto, por não ser da lógica kalapalo, evitarei fazer aproximações numéricas de idades em meu trabalho.

⁶⁶ Lugar onde vivem as pessoas após a morte. Lá todos são felizes, jovens, bonitos e fazem *festas* o dia todo, pois não precisam comer nem trabalhar. Como é um lugar bom, é comum que os mortos/os *itseke* venham atrair os vivos para levá-los consigo para ser feliz lá caso não estejam felizes na aldeia. *Gekuilene* (“alegria”) também pode ser traduzido por “saúde”, uma vez que saúde e alegria são indissociáveis.

supridos. Por isso, todos se preocupam com o bem-estar das crianças pequenas, evitando que chorem, que fiquem sozinhas e suprindo seus desejos.

Na cidade, é comum que as crianças fiquem com desejos de coisas que muitas vezes não podem ter, seja por questões financeiras, seja por motivos externos a eles, como não terem tempo para parar para comprar, ou por ser algo de outra criança, por exemplo. Por isso é comum que, quando os pais vão para Querência acompanhados dos filhos a fim de retirar benefícios sociais como o bolsa família, ou o salário, no caso de trabalhadores assalariados, voltem dizendo que “gastaram tudo o que receberam” e que “a vida na cidade é muito cara”.

2.3 A circulação das crianças nas cidades

Para realizar esta análise, a questão de fundo que pretendo discutir é o que nas cidades atrai as crianças, e o que nelas repele; o que se deseja (NOVO, 2018) e o que se desgosta; o que se busca e o que se evita; e o que se consome (GORDON, 2006). O que há de diferente em ser criança na aldeia e na cidade? Onde se tem mais ou menos autonomia? Do que se brinca num e noutro lugar? Quando as crianças estão de passagem pela cidade, elas brincam? Do quê? E quando moram na cidade, elas brincam? Do quê?

Em conversas com crianças, já ouvi relatos de expectativas que têm quando sabem que vão para a cidade e, muitas vezes, a frustração de quando os pais dizem que vão sem elas. Muitas vezes presenciei o “ir à cidade” como um pagamento entre os pais e as crianças. Como no caso apresentado na cena 1 na Introdução, para que as crianças acompanhem as mães nas roças e na colheita do pequi e os pais nas pescarias, uma ida para a cidade é negociada. Isso demonstra a existência de um *desejo*, nos termos dos próprios Kalapalo, dos pequenos em relação a este trânsito.

A recente abertura de uma estrada que liga a aldeia Aiha à cidade de Querência já tornou o acesso a esta cidade mais frequente, mobilizando diversas relações em torno dessa circulação contínua. Mesmo quando as crianças não vão para as cidades, costumam fazer encomendas para os parentes de brinquedos, roupas, ou alimentos que desejem, o que mobiliza diversas relações dentro da aldeia. O aumento do fluxo de carros na aldeia tem como consequência o aumento de caronas e de encomendas para os que vão para a cidade. Muitos freteiros, quando voltam com os carros vazios, dão carona para os Kalapalo, que “aproveitam a oportunidade” muitas vezes para “comprar algumas coisas” ou para sacar benefícios sociais, salários ou pagar boletos de prestação de motos ou de aparelhos eletrônicos.

A relação com o desejo (*iti*) é muito forte entre as crianças, por ainda serem cuidadas por um *itseke* que a produziu “dentro da barriga” da mãe, e que pode levar a criança para o mundo dos mortos caso tenham muitos desejos não saciados (BARCELOS NETO, 2005; GUERREIRO, 2015; NOVO, 2018). Na cidade, essa situação se torna perigosa, uma vez que há muitos estímulos de desejo de consumo, que, se não realizados pelos pais, “causam choro na criança” e deixam a *itseke* da placenta brava.

Por “terem *intsü*”, ou seja, serem acompanhadas por este *itseke*, crianças pequenas são mais vulneráveis a possíveis devires não humanos, podendo tornar-se *itseke*, ou “serem levadas pela placenta” para o mundo dos mortos, especialmente se os pais não saciam seus desejos, ou deixam a criança chorar. Isto poderia fazer com que os pais evitassem levá-la para as cidades, para não terem gastos desnecessários com o acúmulo de desejos a serem saciados, mas o que tenho percebido é que, em visitas esporádicas, de um a três dias, os pais preferem levar pelo menos os filhos menores, que ainda são muito ligados às mães, justamente para que eles não se sintam sozinhos/vulneráveis e não chorem, o que causaria irritação na *intsü*. A criança pequena deve estar o tempo todo perto dos pais e com seus desejos satisfeitos. Certa vez, por exemplo, um professor da escola pediu para ir comigo a Querência num frete que havia contratado, pois “precisava levar sua filha” um pouco maior que a caçula, que estava com “muita vontade”, mas que de moto era difícil levar as duas, já que a caçula sempre acompanhava a mãe, por ainda mamar. No trajeto comentou que esta menina, que estava com desejo de ir à cidade, ainda “tinha *intsü*”, ou seja, ainda era acompanhada pelo *itseke* da placenta, e não poderia ficar “com muita vontade”, cabendo aos pais saciá-la.



Figura 14 – Comprando sorvete na cidade de Canarana, 2018. Foto: Veronica Monachini de Carvalho

Atualmente, com a abertura da estrada, a circulação das crianças nas cidades aumentou consideravelmente. Antes, nas longas viagens de barco e moto, era comum que apenas um filho, o caçula, acompanhasse os pais nas idas. Com a frequência cotidiana de carros na aldeia, há muitas possibilidades de caronas, e com elas é mais viável para as famílias levarem mais de um filho, e crianças que normalmente não frequentavam as cidades, como me fora relatado por elas mesmas em atividades na escola, e pela observação empírica que presenciei em minhas estadias em campo. Além das facilidades com transportes, sendo carros ou caçambas, que comportam mais pessoas, pegar caronas faz com que a viagem não seja tão custosa, e que os pais possam guardar um dinheiro para o consumo nas cidades, parte importante dos passeios.

Como entre não indígenas, um simples passeio numa loja desperta *desejos* e *vontades*. Portanto, se faz fundamental compreender o que querem dizer ao traduzir seus termos nativos por *desejo* e *vontade*, que serão desenvolvidos adiante.

É nos caminhos, nas estradas, e com os diferentes meios de transportes utilizados que a viagem se inicia. As diferentes formas de acessar as cidades, as diferentes cidades

frequentadas, e o que acessam nestes caminhos já são de importante análise para esta pesquisa. Nos percursos que fiz com elas, as fazendas sempre causaram estranhamentos e curiosidade, e em vez de dormir ou se entediarem com o trajeto, as crianças comentam tudo o que veem, como tratores, plantações de milho, bois, dentre outros animais.

2.4 Os moradores

As pessoas que moram em cidades são chamadas de moradores, em português mesmo. Atualmente existem duas famílias de moradores Kalapalo que vieram de Aiha: uma vive em Querência; a outra, em Canarana. Há um fluxo de pessoas que habitam essas cidades, mas que não são moradores, como três jovens que fazem cursos aos finais de semana em Querência e se hospedam ora na casa dessa família de parentes, ora em hotéis baratos da região. Além disso há um menino que passou a estudar no Ensino Fundamental de uma escola no interior de Minas Gerais desde 2018, ficando lá durante o semestre letivo e voltando para a aldeia nas férias escolares. Também há três professores Kalapalo que cursam graduação em licenciatura indígena, sendo dois na Universidade Federal de Goiás e um da Universidade Estadual do Mato Grosso. Esses cursos, por serem pensados para professores indígenas, seguem uma pedagogia da alternância, sendo parte do curso realizado nas cidades (de Goiânia e de Cuiabá, respectivamente), alternado a uma parte considerada “prática”, em que os professores estão aplicando os conhecimentos em sala de aula e, assim, estudando empiricamente questões pedagógicas e metodológicas.

Com relação às famílias que moram nas cidades, visitei com frequência uma família kalapalo em específico, ex-habitantes de Aiha que saíram da aldeia há nove anos para morar em Sorocaba, no interior de São Paulo, e hoje vivem na cidade de Canarana. O pai da família, J., passou no Vestibular Indígena da Universidade Federal de São Carlos (Unidade de Sorocaba) para cursar Administração e lá viveu por 6 anos com sua família nuclear para concluir os estudos. J. relatou que a vida em Sorocaba era muito difícil e que a bolsa de estudos e o auxílio moradia que recebia eram apertados para o sustento de toda a família. Seu filho mais velho optou por continuar morando em Sorocaba mesmo com o retorno da família em 2016 para a aldeia Matipu, onde a família de sua mãe reside. Ao retornarem, a mãe da família, R., estava grávida, e teve sua filha mais nova na aldeia de sua mãe, com sua mãe e irmãs, como é o ideal entre as mulheres Kalapalo. R. teve todos os seus filhos desta forma, de parto natural, e me disse que “é claro que fiz assim”, no sentido de ter optado por voltar para a aldeia e ter um parto à maneira tradicional.

Em seguida, J. conseguiu um emprego no Distrito de Saúde Indígena de Canarana e a família se mudou para lá. A configuração da família nuclear é de um casal e seus seis filhos, sendo a mais velha de 17 anos e a mais nova de dois anos. É comum que apenas os homens trabalhem quando vão morar na cidade, normalmente porque as mulheres falam pouco português e já têm muito trabalho doméstico. Essa é a configuração familiar dessa família, em que a mulher, R. não possui um trabalho remunerado. A menina de 17 anos, estudante do Ensino Médio, hoje é casada e vive em Brasília com o marido, também da etnia Kalapalo, que faz faculdade lá.

Por possuir um emprego estável na cidade, J. a mantém com boas condições. Por viverem do lado de um mercado e não possuírem geladeira à época de minha pesquisa de campo, em 2018, o pai constantemente brinca que vai “pescar no mercado” quando precisam. Frequentei a casa dessa família durante 10 dias, em uma ida à cidade de Canarana em maio de 2018. Sempre que ia comprava refrigerantes e pães, que me eram requisitados para fazermos um lanche da tarde. Exceto por um dia em que fui convidada a comer peixe assado que haviam trazido da aldeia, num encontro de comemoração em que se orgulhavam de, mesmo morando na cidade, poderem comer peixe fresco do rio Culuene. No dia a dia percebi que, apesar dos refrigerantes e pães, buscavam assemelhar sua alimentação à alimentação da aldeia: sempre havia beiju e mingau de beiju prontos e disponíveis para a família e costumavam comê-los com frangos, a substituição mais usual dos alto-xinguanos às carnes de caça de aves comum na aldeia. Quando fui não havia mingau de pequi por não estar na época, mas me disseram que sempre que possível trazem a massa cozida do pequi, de que se faz o mingau, da aldeia.

Com relação à criação e aos cuidados das crianças na cidade, me disseram que ainda seguem a maioria, reconhecendo que “isto é muito sério para a nossa cultura”. Um exemplo é o da restrição alimentar e sexual durante a primeira infância das crianças. Como estão com uma filha que ainda mama, e que tem *intsü*, como já discuti, não podem comer diversos alimentos “fortes” como sardinha e pimenta, e não podem ter relações sexuais, para “o cheiro não afetar a criança”. Por outro lado, apesar de afirmarem seguir os cuidados aos modos Kalapalo, quando perguntei sobre a reclusão da menina mais velha, que na época tinha 15 anos, me disseram que ela nunca entrou na reclusão pubertária “por frequentar a escola”, um dos maiores influenciadores para que esta etapa não seja realizada. Seu pai também disse que enquanto moraram em Sorocaba não tinham arranhadeiras, e esse também foi um dos motivos para adiar sua reclusão pubertária. Horta (2018) relata o caso de uma menina kuikuro que ficou reclusa na cidade de Canarana, e descreve sua reclusão de forma completamente adaptada e distinta do que costume observar na aldeia. Segundo a autora, a reclusa se mantinha em frente à televisão

quase o dia inteiro, e não se escarificava nem amarrava a perna, provavelmente por causar estranhamento à população citadina. Em outro caso, E., filha de U., passou uma temporada de um mês na cidade de Goiânia/GO, enquanto o pai cursava um período de seu curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Goiânia. Me disseram a mesma coisa com relação à amarração das pernas, que “na cidade é melhor não arranhar” para os *brancos* “não ficarem olhando”. Apesar de na aldeia não sair de casa, na cidade, o pai disse que podia levar a filha junto com seus outros filhos para passear no *shopping* no final do dia, “evitando a luz solar”, que, segundo ele, seria “muito forte” para a reclusa. Isso me parece contraditório, uma vez que os *shoppings* têm uma luz branca muito intensa, mas o cuidado dos pais era o de não queimar a pele da *masope* com a luz do sol, pois ela deve “ficar bem branca”. A reclusão na cidade também parece ter outro complicador para não ser eficaz: lá não existe uma socialidade entre os mestres de conhecimentos, então como as *masope* e os *künga kusügü* poderiam aprender? De toda forma isso não impede um dos modos de conhecimento mais intensos no período da reclusão pubertária: o *hangaküjü*, em que os reclusos devem ser constantemente aconselhados por seus pais. Por estarem sempre em casa, as mães acabam sendo as principais responsáveis por esse papel, ainda que siga uma relação de gênero: mães aconselham (e fazem) mais as filhas, enquanto os pais aconselham (e fazem) mais os filhos. Na cidade, em que é comum que os pais não estejam sempre presentes por trabalharem ou estudarem, cabe às mães cuidar mais também de seus filhos homens.

Em conversas com “ex-moradores”, como dizem os próprios Kalapalo, que voltaram a viver em Aiha, é muito comum ouvi-los dizer que eram *jatsi* (“coitados”) na cidade, e que “sofriam muito”. A maioria desses “ex-moradores” eram famílias que moraram na cidade para que o homem (pai da família) completasse seus estudos do Ensino Médio, quando ainda não existia esta modalidade dentro da própria aldeia. Nesses casos, os homens estudavam à noite e trabalhavam de dia em serviços precários e pesados como o de pedreiro, sem carteira assinada. Muitas vezes eles associavam ser *jatsi* a não ter dinheiro para “comprar algumas coisas” e apresentavam especiais complicações nos casos das crianças, que não podem passar vontades. T., um desses ex-moradores, me disse que não conseguiu colocar seus filhos na escola por não ter “dinheiro para comprar o sapato” que eles precisariam usar, e me relatou diversos casos em que seus dois filhos passavam vontades, especialmente quando perguntava por onde tais crianças e sua esposa circulavam ao morar na cidade. Ele disse, então, que elas passavam a

maior parte do tempo em casa, e que algumas vezes, de final de semana, iam para a praça do avião em Canarana. Ao mesmo tempo, me disse que recebiam muitas visitas de parentes da cidade, sendo esta posição atrelada a um certo prestígio como no caso das mulheres indígenas que se casam com *brancos* e recebem seus parentes em São Gabriel da Cachoeira (AM) (LASMAR, 2005).

O tempo de convivência que tive com essas famílias kalapalo nas cidades de Canarana e de Querência me fizeram concordar com a recente tese de Horta (2018), em que a autora discute que, ao contrário de tentar indigenizar as cidades, o interesse dos alto-xinguanos que estabelecem a vida cidadina é experimentar ser *branco*. A autora descreve casos de como os xinguanos “moradores” procuram experienciar no corpo o modo de vida dos *brancos*, trabalhando como um *branco*, estudando como um *branco* e se alimentando como um *branco*. Ela também difere o que os xinguanos consideram um *branco* peão e um *branco* chefe, sendo que o que almejam a ir à cidade é aprender a se relacionar/experimentar ser um *branco* chefe, e não um peão, que sofre, retomando uma fala de um interlocutor kaiwaiweté que dizia que, se for para ser peão, “melhor voltarem pra aldeia onde tudo é de graça”. No mesmo sentido, Beltrame (2013), em sua etnografia com aos Xikrin do Bacajá, discute que as crianças Xikrin também experimentam ser brancas na escola da aldeia, uma vez que é um grande espaço com a alteridade branca, já que os próprios professores da escola são *brancos*.

Viver na cidade é potencialmente tornar-se outro, *branco*, por isso devem manter os mesmos cuidados para se fazer pessoa kalapalo das aldeias. Devem escarificar o corpo com frequência, para tirar o sangue parado “sujo” e assim, renovar essa substância fundamental para a vida. Da mesma forma, devem se alimentar sempre que possível de peixes, beiju e mingau e se lembrar da vida na aldeia, não esquecendo dos parentes e de seus ensinamentos sobre como se portar ou agir, além de saber os conhecimentos cosmológicos e míticos que constituem a pessoa Kalapalo.

2.5 Criando na cidade: cuidados aos modos dos *brancos*?

Em alguns casos, não é toda a família que vai morar nas cidades, mas apenas um de seus membros. Nesta sessão, irei apresentar casos de crianças que são criadas nas cidades por *brancos*. Em todas as situações que tenho conhecimento, as famílias Kalapalo me disseram ter dado o filho para amigos *brancos*, e continuam vendo os filhos com frequência. Como “criar alguém é transformá-lo em alguém parecido consigo” (GUERREIRO, 2015, p. 150), pode parecer que ser criado por amigos *brancos* pode fazer da criança Kalapalo “um pouco branca”.

Mas, como me disseram, os pais “ainda cuidam de seus filhos” por manterem um contato esporádico em suas visitas às cidades. No caso dos quilombolas de Pinheiro, Vale do Jequitinhonha (ALVEZ, 2018), é comum que as mães, responsáveis por criar os filhos, morem tempos na cidade e tempos no quilombo. Por vezes levam os meninos consigo para criar menino na cidade. Algumas, porém, “deixam os filhos sob cuidados das avós e tias e criam menino de longe. A criação continua sendo uma função dessas mulheres, que mesmo a distância, se responsabilizam e são responsabilizadas pelos resultados de seu modo e jeito de criar” (ALVEZ, 2018, p. 205). De modo diverso, tendo a observar que entre os Kalapalo, a responsabilidade de criar a criança na cidade não é exclusiva da mãe, apesar de ela também criar a criança em seus encontros esporádicos. Além disso, esse criar se difere por envolver um cuidador *branco*, que não é parente.

A seguir relato quatro casos que motivaram mudanças de crianças, sem seus pais, para as cidades: em um deles, um menino nasceu com uma anomalia cefálica e precisou realizar diversas operações cirúrgicas em Canarana, e acabou sendo “adotado por um tempo por um *branco*”. Hoje, após as cirurgias, com cerca de quatro anos, voltou a morar com sua família na aldeia Culuene, mas também é considerado filho do *branco* que o acolheu em Canarana, estendendo as relações de parentesco num movimento similar, mas inverso, ao de filiação adotiva de *brancos* se tornando Kalapalo. Como discuti na apresentação, apesar de eu, branca, ter sido adotada por uma família Kalapalo, nunca deixo de ser *branco*, e isso é marcado e perpassado por minhas relações com essas pessoas a todo momento.

Em outro caso parecido, houve o nascimento de dois meninos gêmeos, também em Canarana, e uma “amiga (*branca*) da família”, segundo o próprio pai dos meninos, pediu para criar um dos filhos. O menino criado na cidade não fala kalapalo e nunca foi para a aldeia, mas, segundo me disse sua própria família consanguínea, sempre que vão para Canarana passam para visitá-lo e ver como tem passado e como está sendo criado.

Em duas situações recentes, crianças foram morar nas cidades para estudar, e, para isso, ficaram hospedadas em casas de uma “amiga (*branca*) da família”. Uma delas ocorreu em 2015, antes de haver Ensino Médio na EEIC-Aiha, em que uma jovem de Aiha foi estudar na cidade de Canarana para concluir os estudos, que levariam ao todo três anos, mas acabou ficando por menos de um ano. Seu retorno para a aldeia se deu concomitante à centralização da escola e ao início do Ensino Médio lá. Quando perguntei a ela como fora essa experiência, me disse que gostava da senhora com quem morou, mas que tinha muitas tarefas domésticas e tinha pouca liberdade de circulação em Canarana, por isso preferiu voltar. Além de querer estar perto de casa e se sentir mais confortável perto de sua família, acredito que essa limitação em sua

circulação e autonomia deva ter contribuído para suas escolhas. Elas provavelmente eram associadas a questões de gênero, já que são raras as mulheres Kalapalo que se aventuram em passar estadias longas na cidade sem o acompanhamento de algum parente, algo mais comum entre os homens. Outro caso é o de um menino de 10 anos que desde 2019 mora em uma cidade do interior de Minas Gerais com uma professora *kagaiha*, que conheceu seu pai em uma ida para a aldeia Aiha. Esse menino passa o período letivo em MG e retorna para a aldeia durante as férias escolares. Inclusive durante a pandemia do novo coronavírus em 2020, ao retornarem com protocolos de segurança às aulas, o menino foi de Aiha para Minas Gerais para retornar aos estudos.

O estudo, como se pode ver, é um dos motivos que mais mobilizam os Kalapalo a habitar as cidades. É lá que conseguem acessar uma diversidade de conhecimentos não disponíveis na aldeia. Com a presença de professores *brancos* na aldeia, e junto a eles a possibilidade de cursar o Ensino Médio na própria aldeia, são raros os casos hoje de pessoas que vão para as cidades cursar o Ensino Básico. O que mais procuram hoje em dia são cursos técnicos e de graduação, normalmente de enfermagem e pedagogia, provavelmente por serem cursos que os tornarão profissionais de cargos disponíveis na aldeia, sendo eles os vinculados à Unidade Básica de Saúde: Auxiliar Indígena de Saúde, Técnico em Enfermagem, Enfermeiro; e os vinculados à escola: Professor, Diretor e Coordenador Pedagógico.

Mesmo sendo menor a procura pelo Ensino Básico nas cidades, existem três casos de crianças que atualmente cursam o Ensino Fundamental em cidades. O primeiro, já citado aqui é o de M., filho de D., um antigo professor da EEIC-Aiha. Os outros dois também são filhos de professores: Q., filho de D. e H., filho de W.. Q. mora na aldeia Tangurinho com a família de sua avó materna, e Q. na aldeia Tupeku, também com a família de sua avó materna, ambos sem os pais e irmãos, para cursarem o EF em escolas na Agrovila Pingo d'Água. Uma van escolar busca diariamente crianças que moram nessas aldeias para estudarem na escola de *branco*, por não haver o número de crianças em idade escolar o suficiente nessas aldeias para abrirem escolas indígenas diferenciadas na própria aldeia. Essa solução é vista por muitos pais como algo positivo, pois assim as crianças “aprendem bem o português”, algo tão valorizado, que faz com que pais optem por deixar seus filhos morando nas casas das sogras, com saudades, para terem acesso à escola de *branco*, mesmo tendo a opção de morar com a família nuclear e estudar na própria aldeia Aiha. O fato de essas três crianças serem filhas de professores é significativo: ao que parece, eles querem que os filhos tenham acesso aos conhecimentos de *branco*, associado principalmente ao aprendizado da língua portuguesa, para poderem acessar as profissões na aldeia, como seus pais, que muitas vezes foram “escolhidos pela comunidade”

para se tornarem professores justamente por falar mais português. Ao perguntar para W., por exemplo, se H. estava gostando de morar na aldeia Tupeku, ele me respondeu que sim, pois o filho “já está falando bem português”.

2.5.1 Nascer nos *brancos*: fazer *brancos*?

Além dos casos de crianças que são criadas na cidade, existem algumas crianças que nascem nas cidades, situação evitada pelas mulheres de Aiha, por saberem que os cuidados com as crianças no parto são fundamentais para que ela se torne *kuge hekugu*, em oposição às alteridades espirituais e *brancas*. Entre as mulheres de Aiha, não é tão comum optar por parto na cidade como em outras aldeias. Enquanto estive em campo, por exemplo, acompanhei 5 partos bem-sucedidos e apenas um com complicações, que geraram medo em outras mulheres.

Contudo, com a abertura da estrada para Querência, e a também recente abertura de uma Casa do Índio para os alto-xinguanos nessa cidade, pude observar uma – ainda – leve tendência ao aumento dos partos no espaço citadino. Quando fui para a aldeia em fevereiro de 2019, encontrei um casal que estava na CASAI de Querência “esperando pelo parto”, porque a gestante estava com diabetes gestacional. “Esperar pelo parto” nas cidades era comum em Canarana, onde cruzava com diversas gestantes de todo o Alto Xingu hospedadas no Hotel Valesca ou na Casa de Saúde do Índio de Canarana esperando para entrar em trabalho de parto. Às vezes esperavam mais de um mês na cidade para poder parir ali, num espaço hospitalar, longe de suas mães e irmãs, que normalmente acompanham as parturientes durante todo o processo do parto. As mulheres grávidas que conheci na CASAI de Canarana eram em geral muito novas e estavam tendo o primeiro filho. Diziam ter medo de parir na aldeia, devido aos riscos alertados pelos enfermeiros *brancos* e ao medo da dor. Apesar disso, nenhuma dessas mulheres era Kalapalo, e as mulheres Kalapalo sempre me afirmaram que preferiam parir na aldeia junto as mulheres de sua família, como no caso de A., que apresentarei a seguir.

Já era quase final de tarde e percebi uma movimentação das mulheres e das crianças da aldeia para a casa de H., pai de A.. O AIS da aldeia correu para o rádio para chamar a equipe de enfermagem, que fica sediada no Posto Leonardo Villas Boas, do outro lado do rio Culuene. A., uma jovem de 17 anos de idade estava em trabalho de parto desde o começo da tarde, mas “o bebê não descia”, como me explicaram algumas mulheres. Aparentemente a dor era intensa, pois A. não parava de exclamar “*aja*” (interjeição expressiva de exaustão) e suar. Havia dois focos de fogueira acesos ao seu lado, que intensificavam o calor. A equipe de enfermagem, ao chegar, repetia “por que não nos chamaram antes?”, pois, como já estava ficando de noite, não

poderiam solicitar um avião para a remoção hospitalar. Ela era composta por um médico cubano e dois enfermeiros, um homem e uma mulher. A mãe de A., dizia chorando que tinha errado ao insistir para a filha não chamar a equipe de *brancos*, e que a filha estava sofrendo muito. Me disseram que A. havia “sonhado mal” antes do parto, por isso o nascimento do filho foi difícil. Passamos noite em sua casa, com muitas mulheres se revezando nos cuidados com a parturiente e muitas crianças em volta assistindo à cena. Durante o parto, a mulher deve se sentar numa rede posicionada bem baixa, feita de palha de buriti especialmente para a ocasião, facilitando a posição de cócoras. Para auxiliá-la a fazer força no período expulsivo, duas mulheres, normalmente suas irmãs, a apoiam pelos braços, enquanto uma mulher experiente em partos⁶⁷, normalmente sua mãe ou avó, acompanha o parto observando a vulva da mulher, massageando a barriga quando necessário e rezando para que a criança nasça saudável. Existem diversas rezas para o bebê ainda em vida intrauterina, e a mais realizada no momento do parto é a da lagartixa, para que a criança deslize do útero como esse animal. Apesar das rezas constantes, o trabalho de parto não engrenou e A. não entrou na fase ativa do parto⁶⁸.

O parto se estendeu até a manhã do dia seguinte, quando acionaram um avião para a remoção hospitalar da parturiente e seu marido. O bebê nasceu saudável, de parto natural, num hospital em Água Boa (MT) e em uma semana o casal e o bebê já estavam de volta à aldeia. Conversando com A. posteriormente, me disse que estava com muito medo de ir para o hospital e queria ter tido seu parto em sua casa, na companhia de sua mãe, que havia muita experiência com partos domiciliares. Também relatou que no hospital tomara apenas um comprimido (provavelmente ocitocina?) que acelerou o trabalho de parto, que ocorreu bem, sem grandes intervenções hospitalares como temia. Apesar de ter desejado um parto domiciliar e ter tido um parto hospitalar, longe de sua mãe e irmãs, como remarcaria em sua fala, disse que o parto hospitalar foi *taloki*, “tranquilo”, e, por ter vindo logo para a aldeia, o bebê logo teve seus cuidados aos modos indígenas.

2.6 Desenhando: as crianças na cidade

Em setembro de 2018, passei a substituir T., um professor Kalapalo que teve que ir para a Casa de Saúde Indígena de Brasília com seu pai, que estava com problemas de saúde. T. disse que estava preocupado com “o que seria” de seus alunos nesse tempo todo sem aulas, já

⁶⁷ Que ocuparia o lugar de “parteira” e de dona de rezas para o parto.

⁶⁸ O trabalho de parto ocorre em três etapas: a fase lactente, a ativa e o período expulsivo. Na fase lactente, o colo do útero se dilata em grande parte para que o bebê possa atravessá-lo.

que teria que ficar 4 semanas fora. Então pediu para que eu desse aulas de história e geografia para seus estudantes, que eram as temáticas com as quais ele tinha mais dificuldade, e ainda não havia abordado com seus estudantes do segundo Ciclo de Ensino de Aprendizagem da EEIC-Aiha.

Assumi as aulas naquele contexto e, por se tratar de disciplinas relacionadas ao meu tema de pesquisa, acabei propondo aos alunos que trabalhássemos com a temática aldeia-cidade, optando pelo tema gerador *kagaiha etu*, ou “lugar dos *brancos*”. As aulas foram momentos muito interessantes para acessar o ponto de vista das crianças em relação às suas idas às cidades do entorno do Território Indígena do Xingu. A partir dessa temática, as crianças elaboraram desenhos e pequenos textos sobre “o que fazem quando vão à cidade”, “o que mais gostam nas cidades”, “quais são as cidades que mais frequentam”. A turma tinha nove alunos, e cada um fez um desenho sobre cada um destes enunciados. Cabe notar que nenhuma dessas nove crianças falava fluentemente português e sequer mantinha um diálogo completo nessa língua. Nossa comunicação se dava num esforço coletivo de compreensão mútua. Eu me esforçava para usar palavras em Kalapalo, e eles, em português, sendo que sempre que preparava algum enunciado na lousa contava com a ajuda da tradução anterior de algum professor.

A metodologia empregada para a atividade de desenhos consistiu em informar um enunciado claro e pouco direcionado para não influenciar as possíveis criações, como discute Toren (1999) tanto para a metodologia de pesquisa com desenhos, quanto para redações. Mas, diferentemente da proposta da autora, apesar de estarem em carteiras separadas, não os impedi de circularem entre as carteiras dos amigos, pois suas formas de aprender envolvem essa relação horizontal entre seus pares⁶⁹. Isso de fato influenciou nos resultados dos desenhos, que passaram a ter referências comuns entre si, mas não acredito que isso afete a compreensão que busco com esse exercício. Pretendo, aqui, compreender ideias comuns, que são presentes entre todas as crianças, e não nas exceções e complexidades individuais. Muitas vezes os enunciados soavam abstratos demais para as crianças, mesmo uma simples projeção de se imaginar fazendo

⁶⁹ No capítulo 3 discutirei mais a ideia de transmissão horizontal de conhecimentos (CODONHO, 2007), em que as crianças se ensinam constantemente sem a mediação de adultos. Por ora, cabe informar que mesmo na escola, um espaço vertical de transmissão de conhecimento, no qual o professor adulto ocupa um lugar de poder, as crianças constantemente circulavam entre suas carteiras para auxiliar as crianças que ainda não haviam terminado determinadas atividades, ou que sequer haviam compreendido o enunciado. Pude perceber que entre si a relação de hierarquia era dissolvida e não havia espaço para a vergonha para tirar dúvidas, tão comum na relação professor/aluno. Há ainda um agravante no meu caso como professora branca que é a língua: isso dificultava minhas explicações e ainda mais a compreensão dos enunciados, por isso contava, confiava e apostava na relação entre as crianças.

algo de que goste em alguma cidade, e quando viam as ideias de seus colegas se inspiravam e lembravam que gostavam de coisas em comum, algumas vezes expandiam o que fizeram para além da inspiração inicial. A metodologia proposta por Toren (1999) também é interessante por possibilitar que haja uma conversa com cada criança para que elas expliquem o que desenharam, porque muitas vezes suas reflexões vão muito além do desenho em si, e algo que interpretaríamos como determinado infográfico, na realidade pode ter outro significado para elas, por isso sempre fiz questão de ir até as crianças e conversas sobre os desenhos.

Pedir enunciados parecidos e que envolvam a oposição foi interessante para trazer uma maior reflexão sobre o tema. Perguntei a eles, em primeiro lugar, “do que gostam na cidade”, seguido do enunciado “do que não gostam na cidade”. Com relação aos desenhos sobre o que fazem quando vão para as cidades, os nove desenhos envolviam alimentação, sendo que em seis deles estavam presentes sorvetes. Nos outros apareciam garfos, raros na aldeia, copos e refrigerantes. Quando tratamos das cidades que mais frequentavam, fizemos uma tabela coletiva na lousa, e todos os nove disseram frequentar mais Querência, especialmente depois da abertura da estrada.

A seguir, apresento dois desenhos sobre o tema “do que mais gostam nas cidades” e dois desenhos sobre “do que menos gostam” das mesmas crianças:



Figura 15 – desenho de S. Kalapalo, 9 anos de idade. “Do que gosta na cidade”.

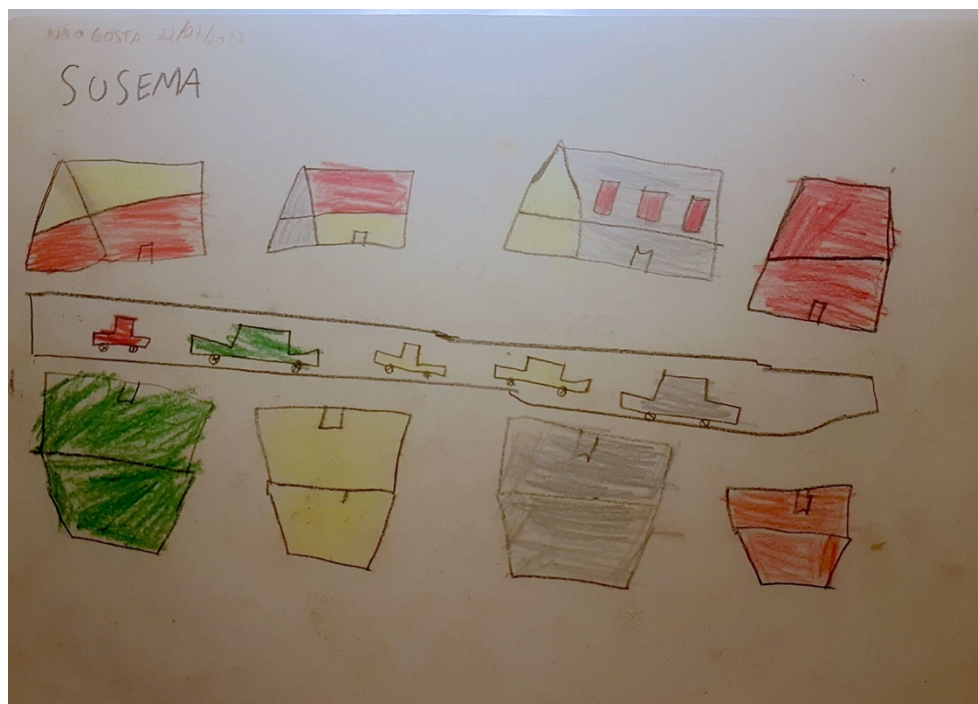


Figura 16 – desenho de S. Kalapalo, 9 anos de idade. “Do que não gosta na cidade”.

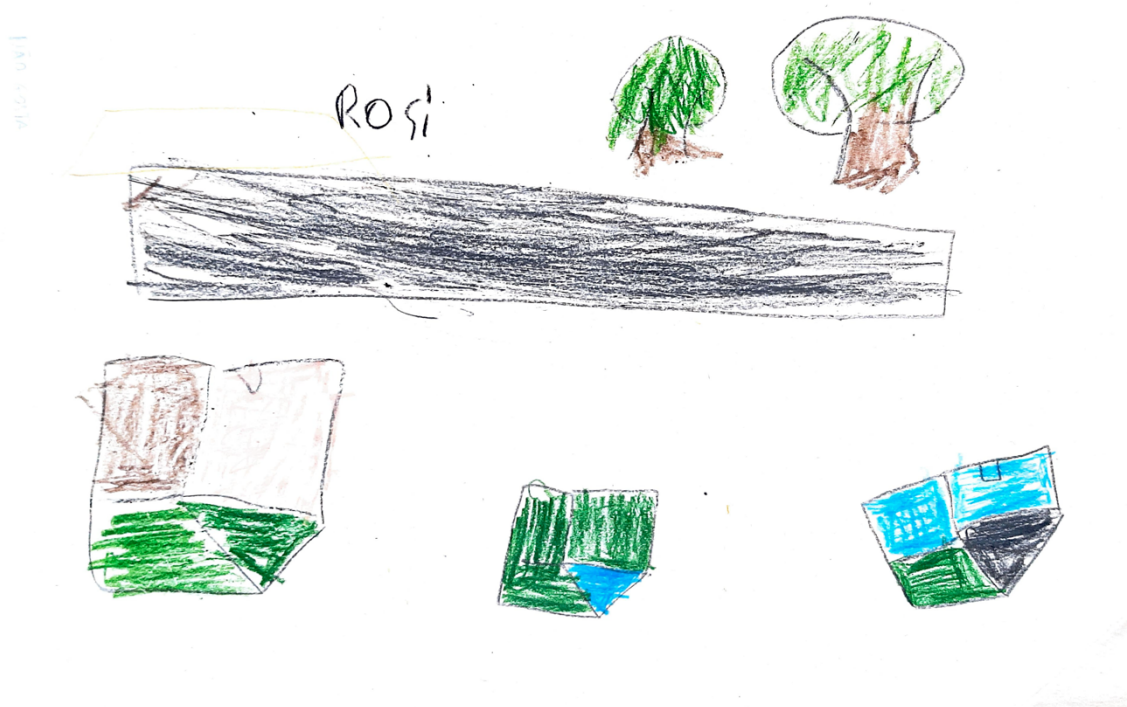


Figura 17 – desenho de R. Kalapalo, 9 anos de idade. “Do que gosta na cidade”.

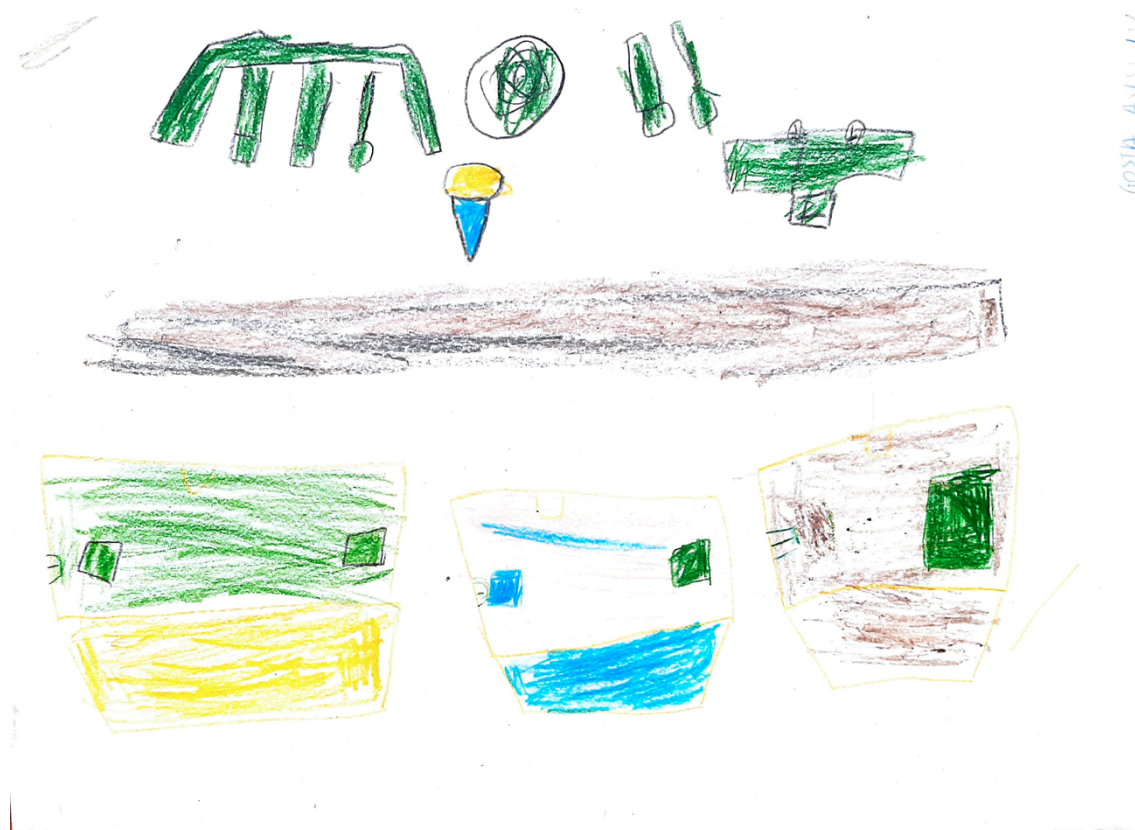


Figura 18 – desenho de R. Kalapalo, 9 anos de idade. “Do que gosta na cidade”.

Posteriormente à realização dos desenhos, conversávamos sobre as escolhas de cada criança. Algumas crianças disseram não gostar dos barulhos dos carros, enquanto outras diziam gostar muito de carros, dizendo que queriam ter carros para si, e era uma das coisas de que mais gostavam quando iam para as cidades. Não só ver carros, como andar neles, quando possível. Apenas uma criança disse gostar de árvores na cidade, e duas desenharam pássaros na cidade, dizendo, posteriormente, que os cantos deles na cidade os deixavam felizes. S. se lembrou de desenhar um balanço, presente nos parquinhos disponíveis em algumas cidades da região, mas quando viram, muitas se animaram com a ideia e desenharam pequenos balanços nos espaços em *branco* de seus desenhos, afirmando gostar muito desses espaços de socialidade das crianças na cidade. Isso mostra que, mesmo quando estão só de passagem pela cidade, também brincam, e brincam de atividades distintas da aldeia, pois na aldeia não existe um espaço específico para o brincar, sequer existe um espaço específico para as crianças, uma vez que, mesmo nas escolas, lugar geralmente atribuído às crianças nas sociedades não indígenas, existem muitos alunos adultos, além de a escola também ser um espaço muito vinculado aos professores, e hoje em dia ainda, com a presença da única rede de Wi-fi da aldeia, é para lá

onde todos os jovens e adultos vão para “acessar”, como dizem, ao se referir a entrar em redes sociais na internet.

R. desenhou algumas comidas que gosta de comer quando vai para a cidade, e a primeira a aparecer foi o sorvete. Um dos passeios mais comuns ao irem para as cidades do entorno do TIX é passar um tempo em alguma sorveteria, ponto de encontro dos xinguanos na região. Também desenhou um prato com talheres, indicando uma refeição aos moldes de *branco*: talheres são raros e pouco usados na aldeia, serve apenas para “comer arroz”, como dizem. A alimentação tradicional, à base de beiju de mandioca e peixe não carece de pratos e talheres. Como dizem: “o beiju é o nosso prato”.

Esses desenhos são interessantes por indicar a circulação das crianças na cidade: gostam de frequentar sorveterias, restaurantes e praças. Além disso, ao mesmo tempo em que se encantam, temem as ruas e seus códigos, por haver muitas regras para atravessar a rua, por exemplo. Quando S. me explicou do que não gostava na cidade, disse que a rua era muito perigosa. O mesmo apareceu entre outras crianças. Algumas, como R., disseram que também não gostam dos “perigos da cidade”, que são tão recorrentes nos discursos dos adultos e acabam refletindo no das crianças, mas isso não apareceu tão evidentemente nos desenhos. Acredito que, em alguns casos, não havia coisas de que não gostassem de fato, e desenhavam apenas uma cidade, sem evidenciar nada. Como eu lhes perguntava do que “não gostavam”, repetiam a ideia já apresentada pelos colegas de que os carros eram perigosos. Ideias abstratas de perigo, como apresentei no início do capítulo, como o rapto da alma da criança pelo espírito caso ela tenha desejos que não são supridos, não foram sequer mencionados. Ao contrário do que isso possa indicar, não significa que as crianças não tenham uma preocupação cosmológica com seu estado de humanidade, pois elas são alertadas dos perigos vinculados aos *itseke* constantemente, presenciando e ouvindo casos de “doenças da cidade” e sabem dos perigos que se afastar dos seus parentes pode acarretar. Além disso, com os desenhos sobre do que “não gostam nas cidades”, pude perceber que eles não gostam da falta de autonomia que eles têm lá. A circulação na cidade é limitada à presença dos adultos, pelo menos nos casos que presenciei, normalmente de crianças aldeãs e vão para a cidade apenas a passeio. Nos desenhos essa limitação foi evidenciada ao dizerem que não gostavam das ruas por precisar andar de mãos dadas, por serem repreendidos caso aparentassem estar em risco de atropelamento ou de se perder por ali. Na aldeia as crianças circulam livremente, com autonomia para decidir onde vão e o que vão fazer, nos momentos em que não são solicitadas pelos pais para realizarem tarefas domésticas ou que não têm que ir para a escola.

Em outra situação, procurando compreender como imaginavam que a aldeia estaria no futuro devido às influências do mundo dos *brancos*, à abertura da estrada e a uma maior aquisição de bens industrializados, me inspirei no texto “A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fĳianas sobre suas vidas como adultos”, em que Toren (2010) pergunta às crianças como se imaginam no futuro. Perguntei isso, com a ressalva de Ailton Krenak de que “(...) perguntar para uma criança o que ela quer ser quando crescer é uma ofensa. Como se ela fosse receber um crachá de ‘ser’ só quando adulto. Isso é apagar o que ela já é” (KRENAK, 2016)⁷⁰. Concordo inteiramente com essa colocação, mas, para fins analíticos, acredito que não tenha ofendido as crianças. Até porque a abstração da pergunta “o que você quer ser quando crescer?” entre crianças *brancas*/ocidentais/modernas/euro-americanas, segundo a qual o sistema social em que vivem faz com que as pessoas precisem definir suas “profissões” é a grande ofensa anunciada por Ailton Krenak: a de que uma profissão (análoga à identidade da pessoa) irá definir e restringir quem a pessoa é, sem margem justamente para a imaginação, que é justamente o que eu pretendi instigar nas crianças: buscar imaginar o que se pode ser e não necessariamente o que será. Além do mais, não perguntei “o que elas seriam quando crescessem”, no sentido de não reconhecer que agora já são, mas “como se imaginam no futuro”, deixando margem para a criação.

Dentre os nove desenhos realizados, apenas em um menino de 11 anos indicou que gostaria de ter uma profissão: a de ser professor. Todos os outros apresentaram suas famílias, já que o parentesco é fundamental para o ser. Não “se é” sozinho: “se é” por ser parte de um grupo. Em alguns casos, as crianças desenharam sua família atual “crescida” no futuro, e em outros, imaginaram sua vida casados e com filhos. Em apenas um dos casos desenharam um carro, e a menina, autora do desenho, me disse que é porque, de fato, queria ter um carro no futuro. Depois de ver que nenhuma outra criança havia desenhado um carro (ou qualquer elemento “exógeno” à aldeia) riscou o automóvel do desenho, como se pode observar na figura que se segue.

⁷⁰ Celebre frase do pensador, dita numa roda de conversa da Ciranda de Filmes, com o tema “Mediador de mundos”, no dia 9 de junho de 2016.

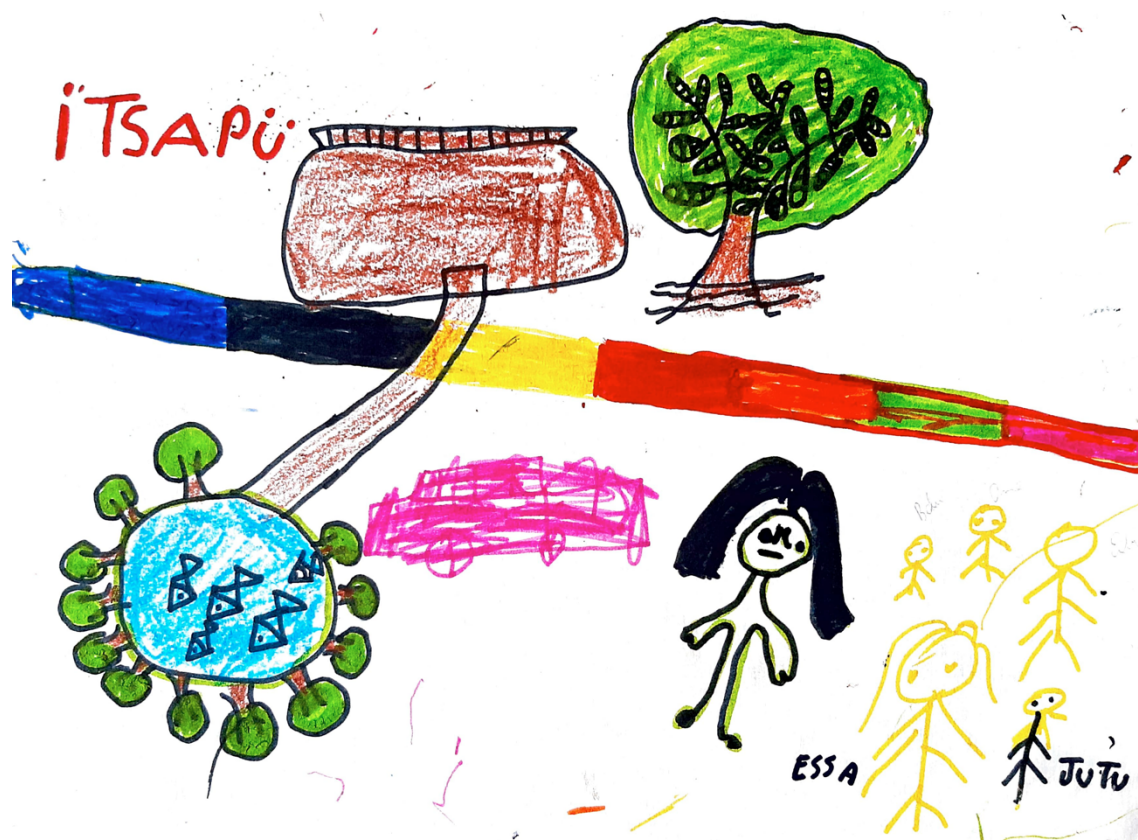


Figura 19 – desenho de I. Kalapalo, 9 anos de idade. “Como se imagina no futuro”.



Figura 20 – desenho de Y. Kalapalo, 11 anos de idade. “Como se imagina no futuro”.

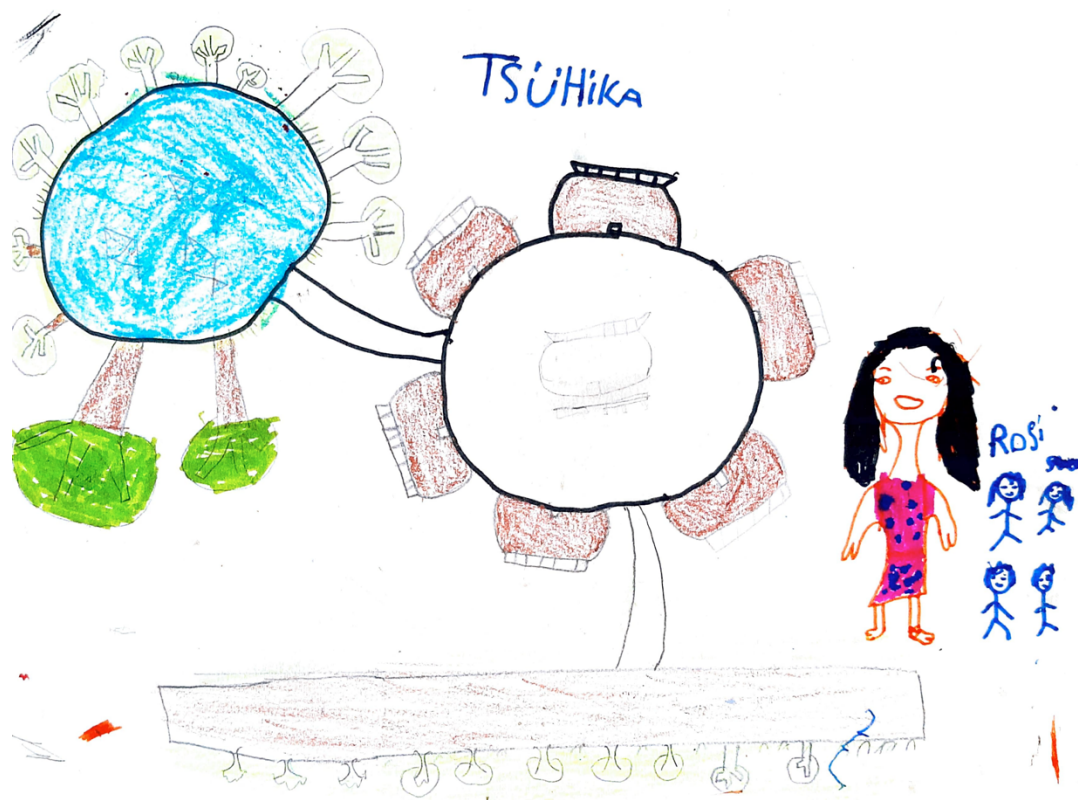


Figura 21 – desenho de T. Kalapalo, 9 anos de idade. “Como se imagina no futuro”.



Figura 22 – desenho de F. Kalapalo, 11 anos de idade. “Como se imagina no futuro”.



Figura 23 – desenho de A. Kalapalo, 11 anos de idade. “Como se imagina no futuro”.

Além da família estar sempre presente nos desenhos realizados, a aldeia, a lagoa e a mata foram muito valorizadas. Em especial, me interessa a presença de uma casa logo atrás de A. e sua família na “figura 23” e uma roça farta na “figura 22” e na “figura 20”. Todos esses desenhos são de meninos de onze anos, que estavam quase entrando na reclusão pubertária, ou seja, estavam quase se tornando rapazes que passariam a assumir um outro espaço e outras tarefas específicas em seu grupo familiar, associando a mudança da pessoa às relações de parentesco. Ao sair da reclusão, os homens passam a ter roças próprias e se tornam responsáveis pela alimentação de sua família. É provável que seja por isso que em todos os desenhos de meninos apareceram imagens de roçado de mandioca. Na “figura 23”, desenho de A. Kalapalo, além do roçado, ele e sua família aparecem na frente de uma casa. A casa é um elemento fundamental na vida da família, e é uma responsabilidade do homem. O homem é o dono da casa e é ele quem deve cuidar dela. Por isso aparecer na frente de uma casa me parece importante: A. demonstra se preocupar, como um dono de uma casa, com o bem-estar de sua família, tanto no que diz respeito à alimentação, quanto ao seu espaço primordial de convivência e cuidados.

2.7 Virar *branco*?

A partir das reflexões trazidas até aqui, busco compreender, por fim, se: “estariam os Kalapalo que vivem na cidade virando *branco*”? Essas atualizações em seus modos de vida, constantemente anunciadas pelos velhos como uma falta de interesse dos *kangamuke*, seria um prenúncio da produção de um devir *branco*? Conviver com brancos os torna mais *brancos*? E ser criado por eles?

Kelly (2005) argumenta que para os Yanomami do rio Ocana, tornar-se *branco* refere-se a uma mudança de *habitus* que pode vir em duas perspectivas: de uma mudança da perspectiva (que, conforme se sabe sobre o perspectivismo ameríndio, está sempre situada no corpo), que envolveria uma certa “metamorfose”, e da aquisição de conhecimento dos *brancos*. Ambas as perspectivas envolvem uma nostalgia de “como costumávamos ser” e uma comparação entre distintas aldeias Yanomami de como vêm mantendo a tradição, sem isso se opor ao ‘ser indígena’. Numa dualidade eu/outro, comum entre ontologias ameríndias, para os Yanomami virar-*branco* é relacional: “[N]apë (branco) é um conceito estritamente relacional, que se refere ao modo como uma pessoa ou grupo se coloca face a outro” (KELLY, 2005, p. 209), ou seja, a depender do contexto e dos atores com quem se relacionam, os Yanomami são capazes de se fazer *brancos* ou indígenas. Em sentidos semelhantes na etnologia melanésia, Strathern (2006) desenvolve a ideia de divíduo, e Wagner (1991), a de pessoa fractal, na qual a pessoa é capaz de ser múltipla e acionar determinadas características de si ao se relacionar com uma ou outra pessoa.

Eduardo Nunes (2010) discute que na Antropologia ainda há uma tendência a ir de encontro com o imaginário nacional de relacionar índios à floresta/natureza em oposição aos não índios e cidade/civilização, como se a presença indígena nas cidades fosse um indício de “desagregação cultural” (NUNES, 2010, p. 11). Fala, então, da necessidade de nos atentarmos a esta questão das transformações nas populações indígenas e, para isso, resgata a analogia de Viveiros de Castro (2002a) do mármore e da murta, na qual a murta, diferentemente do mármore, não apresenta uma forma fixa, podendo mudar de forma, assim como os povos indígenas, que estão mais abertos para se repensar e se transformar, em oposição a “nossa ideia corrente de cultura [que] projeta uma paisagem antropológica povoada de estátuas de mármore, não de murta” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002a, p. 195).

Entre os povos do Alto Xingu, as atualizações sempre fizeram parte dessas socialidades, assim como a *tetsualü*, as misturas entre os povos (MEHINAKU, 2010), sem fazer com que as etnias deixassem de ser quem eram ao assumir novas formas e novos tempos e

espaços. Esses povos são muito mais murta do que mármore, usando a analogia proposta por Viveiros de Castro (2002a). Entre os Kalapalo, as atualizações em seu mundo vivido, apesar de serem vistas com pessimismo pelos antigos, não parecem indicar que os *kangamuke* estão virando *brancos*. Eles estão aprendendo a ser *brancos*, para se munir dessas capacidades quando necessário e se portar como *brancos* quando deverem se portar como tal. O que querem é acessar o conhecimento de *branco* para poder se tornar *branco* em situações em que ser *branco* é desejado, mas poder voltar a ser indígena, com capacidades indígenas, sempre que isso for solicitado. Como pudemos ver nos casos de professores indígenas que preferem que seus filhos aprendam em escolas de *brancos* em vez de estudarem nas próprias escolas que lecionam, por mais que busquem uma pedagogia de acordo com seus valores.

Assim, pode-se pensar que não é que a experiência urbana das populações indígenas esteja transformando-as em *brancos*, é que não é isso que vai mudar a concepção de mundo de determinada etnia indígena, mas, ao contrário, é um indício de que a cultura é dinâmica e capaz de se transformar – sem “deixar de ser índio”.

CAPÍTULO III

Modos de conhecimento: *Uketinghelü gepagü*



Figura 24 – Pintura realizada num período de muitos ataques de onça na região do Alto Xingu. As crianças, que iam para a lagoa todos os dias, pararam de frequentá-la, e me alertavam a todo momento dos perigos dos ataques de onças⁷¹, preocupadas com minhas insistentes idas à lagoa. Pintura: Veronica Monachini de Carvalho.

⁷¹ Mortes e ataques de onça estão sempre vinculados à feitiçaria. Ver Vanzolini (2010) para uma etnografia completa sobre casos de feitiçaria no Alto Xingu, a partir de casos Aweti.

Uketinguhelü gepagü é o conjunto de práticas pelas quais transmitimos conhecimentos e adquirimos habilidades, constituindo o conjunto de nossas formas próprias de ensino e aprendizagem. Compreendemos aquilo com o que nos educam (*uketinguhelü*), quando nos contam seus conhecimentos (*ukakihalü*), quando observamos com atenção, quando nos ensinam as coisas na prática (*itsanenügü*) e quando alguém nos alerta sobre algo (*uketingutinkgilü*). Qualquer pessoa pode ensinar aquilo que sabe a alguém, e é importante que os jovens sejam estimulados a perguntar sobre aquilo que os interessa a quem conhece. Os pais e toda a comunidade atuam como educadores, mas os professores da escola são aqueles indicados pelos caciques e pela comunidade.

Trecho do Projeto Político Pedagógico da EEIC-Aiha

Um dos momentos em que a ideia de mudanças no mundo vivido Kalapalo mais aparece entre as crianças é quando falam sobre os interesses que elas têm. Muitas vezes, a ênfase é nas mudanças de interesses intergeracionais. Os adultos, principalmente os *hehu* (mais velhos, que “já sabem algumas coisas” e “já têm filhos”), são quem costuma enfatizar a falta de interesse dos jovens, em comparação ao passado que viveram e às suas experiências pessoais. Esses interesses dizem respeito, sobretudo, ao aprendizado das crianças, e o que elas gostam ou não de aprender, do que “vão atrás”. Por isso, neste capítulo, irei discutir algumas noções kalapalo em torno dos conhecimentos, das formas de ensino e dos aprendizados para refletir, a partir de casos empíricos, como as crianças se relacionam com eles.

É importante localizar a escola nesse cenário, pois esse é um espaço central para a relação com o mundo não indígena, seja pelo seu formato já exógeno, seja pelo reivindicado aprendizado dos “conhecimentos de *branco*”, enfatizados pela presença de dois professores não indígenas. O próprio currículo previsto pela formação de professores do Magistério coordenado pela SEDUC/MT inclui uma área do conhecimento sobre a “vida na cidade”, sendo que um dos primeiros temas a ser tratados é “o perigo das cidades”. A escola diferenciada indígena é um espaço de fronteira (TASSINARI, 2001), onde há (des)encontros entre conhecimentos escolares e indígenas. A ideia de fronteira se dá por constituir-se como um espaço que possibilita tanto o trânsito, a articulação e a troca de conhecimentos, como também o confronto, a redefinição e a produção de novos conhecimentos que envolvem tanto os saberes indígenas, como os saberes dos *brancos*. A escola é uma instituição que sempre terá resquícios do modelo escolar do qual originou, mas que se atualiza constantemente numa socialidade indígena (TASSINARI, 2009).

O trecho de epígrafe foi retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Central Aiha Kalapalo. Este PPP foi elaborado em três conjuntos de reuniões, que levaram cerca de cinco dias de encontros cada, mediados por mim, Thomaz Pedro, Antonio Guerreiro e Marina Pereira Novo em diferentes momentos. O Plano de Gestão do PPP da escola

prevê que este seja revisto a cada dois anos em reuniões que envolvam toda a comunidade escolar, que compreende não só pais, alunos e professores, como todos os moradores da aldeia, que compõem uma comunidade, e que se afetam diretamente pela dinâmica e pelas políticas da escola. Depois de muitas conversas, muitas colocações, e muita escuta, sistematizávamos em forma escrita as principais ideias acordadas sobre certos eixos temáticos, que era aprovada ou não por essa comunidade escolar. Essas reuniões foram gravadas para serem usadas tanto em minha pesquisa, quanto para a o acervo documental da escola, e para quem quiser poder acessar o acúmulo sobre cada eixo temático discutido.



Figura 25 – Reunião com a comunidade escolar para elaborar o PPP da EEIC-Aiha

Para elencar os principais temas e a elaboração a partir de 2017, quando a escola se centralizou, nos pautamos no “Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico” disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso (Seduc/MT). Segundo este documento, o PPP é um documento previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996, que garante o fortalecimento da autonomia de Gestão das Unidades Escolares. Quando o PPP é aprovado pelo Ministério da Educação, portanto, a gestão escolar deve seguir a proposta prevista no PPP com autonomia de Gestão. No caso da educação escolar indígena, isso é uma grande conquista, pois é uma ferramenta efetiva para garantir a autonomia prevista aos povos indígenas com a chamada educação diferenciada, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. É nesse documento que a escola se posiciona politicamente com relação aos seus ideais e define suas formas próprias de ensino e aprendizagem.

Portanto, legalmente, cabe à unidade escolar a formulação, execução, avaliação e revisão de sua proposta pedagógica, definindo assim, a sua identidade institucional. (...) A lógica adotada é a do planejamento participativo. Assim, a metodologia de elaboração requer envolvimento coletivo e uma boa equipe de sistematização que tem papel fundamental no processo. A construção do PPP envolve precisamente três dinâmicas: a

individual que se dá por meio de respostas aos questionários que a equipe sistematizadora providenciará; a grupal, que acontece no momento da sistematização das respostas – grupo de sistematização – e a plenária, para aprovação do texto (Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico, 2014, p. 2).

No caso da aldeia kalapalo Aiha, a população optou por fazer todos os processos abertos para toda a “comunidade escolar”, que se entendeu por todos os moradores da aldeia, pois todos estão direta ou indiretamente envolvidos. As reuniões se iniciaram em julho de 2017 na casa dos professores *kagaiha* Susi e Daniel, por ser localizada no perímetro circular da aldeia, mais perto do que a escola, que fica mais afastada da circunferência. Nela seguimos a ordem de discussão proposta pelo Guia. Posteriormente nos encontramos em maio de 2018 para sistematizar e redefinir algumas questões ainda em aberto, e em fevereiro de 2019 para, então, ler coletivamente a versão final e fazer alguns ajustes. Em todas as reuniões os dois caciques, a gestão escolar (coordenação e direção), professores e alunos estiveram presentes, pois os encontros contaram como atividades escolares, e em todas havia um número expressivo de pais e demais membros da aldeia, que por mais que não fossem pais, tinham netos, sobrinhos, primos envolvidos e se interessavam por construir aquele espaço coletivamente, do modo próprio de se fazer Kalapalo, por um projeto que valorizasse esse e os demais modos Kalapalo de produção de conhecimento.

O PPP deve ser constituído pelo Marco Referencial, Diagnóstico e por um Plano de Ação. No Marco Referencial, deve-se definir o ideal da instituição, enquanto no Diagnóstico apresenta-se a escola real, como estava no momento da elaboração no projeto. Por último, elabora-se um Plano de Ação que define as ações necessárias para sair do atual e chegar ao ideal.

O ideal da escola rapidamente foi identificado como análogo ao ideal de formação de pessoa Kalapalo. A escola deve auxiliar na formação de *pessoas verdadeiras, kuge hekugu*:

Uma pessoa verdadeira é alguém que foi bem aconselhado por seus pais, outros parentes e também pelos professores. Deve ser uma pessoa calma, que segura sua fala (*takisü ihetinhî*) e responde com cuidado às outras pessoas. Também é importante que uma pessoa verdadeira seja alguém com iniciativa, autonomia e capaz de pensar e tomar decisões por si mesmo (*tetingugitinhü*). É preciso ser capaz de perceber as necessidades dos outros para atendê-las (*ukijatsiteni*), comportar-se em relação aos outros e seus pertences (*natugi*), e atuar para fazer cumprir as decisões coletivas (*uketigungikügü*). Ao formar uma pessoa verdadeira, estamos também produzindo nosso ideal de vida coletiva, que pode ser definido pela ideia de *tisügühütu*, que compreende todos os conhecimentos, modos de ser e de fazer de nossos povos. Ele inclui desde os conhecimentos sobre festas, cantos, rezas e remédios, até tudo o que fazemos em nosso dia a dia. Outro modo de falar de nossa “cultura” é como

tisĩgũ, “nosso jeito de fazer”. Assim, entendemos “cultura” não como uma realidade fechada, mas sempre dinamizada por um jeito de fazer, capaz de levar nossos costumes adiante (Projeto Político Pedagógico da EEIC-Aiha, 2019, p. 4).

Com esse trecho fica claro que as concepções de ‘sociedade’, pessoa e ‘cultura’⁷² Kalapalo orientam diretamente suas concepções sobre a educação, incluindo tanto os conhecimentos necessários para a formação de uma pessoa, quanto os modos de adquiri-los e transmiti-los. A seguir, falarei mais sobre suas próprias formas de transmissão de conhecimento.

3.1 Noções Kalapalo de ensino e aprendizagem

Nessas reuniões, ao conversamos sobre ensino e aprendizagem, fora apresentada a ideia de *Uketinguhelü gepagü*, que nos foi traduzido por ser “o conjunto de práticas pelas quais transmitimos conhecimentos e adquirimos habilidades, constituindo o conjunto de nossas formas próprias de ensino e aprendizagem” (PPP – Aiha), ou, literalmente: “o conjunto dos nossos ensinamentos”. Também foi destacado que existem diferentes formas para aprender: quando “nos educam (*uketinguhelü*), quando nos contam seus conhecimentos (*ukakihalü*), quando observamos com atenção, quando nos ensinam as coisas na prática (*itsanenügü*) e quando alguém nos alerta sobre algo (*uketingutinkgilü*)” (Trecho do Projeto Político Pedagógico da EEIC-Aiha). *Uketinguhelü* é a forma mais usual dos professores (*kinguheni*) ensinarem. Escrever na lousa e apresentar ensinamentos são formas reconhecidamente escolares de educar alguém, e é assim que os professores costumam ensinar dentro da sala de aula. Já contar conhecimentos (*ukakihalü*) está normalmente associado a algum saber especializado que exija maestria, como contar uma história ou ensinar sobre raízes e rezas. *Itsanenügü* é ensinar com a prática, e foi muito associada a “saídas a campo”, como ir para o mato procurar raízes e mostrar como elas são preparadas, quais suas propriedades, dentre outras temáticas que podem surgir em uma “ida a campo”, que envolvem conhecimentos interdisciplinares⁷³. Mas, para além do ambiente escolar, *itsanenügü* (ensinar com a prática) se

⁷² Aqui utilizo aspas simples para destacar que a escolha desses termos em específico (‘sociedade’ e ‘cultura’) foram definidas pelo já citado Guia Orientativo para a Elaboração do PPP, elaborado pela Seduc-MT. Como pudemos ver com a definição elaborada pelo coletivo Kalapalo presente nas discussões sobre o PPP, ou sobre “o que queriam da escola”, esses conceitos assim elaborados não dão conta de definir a complexidade de *tsüguhütü* (“que compreende todos os conhecimentos, modos de ser e de fazer de nossos povos” [Projeto Político Pedagógico da EEIC-Aiha, 2019, p. 4]).

⁷³ Sobre isso, é importante destacar que a vida é interdisciplinar, que quem a segmenta em disciplinas é a escola “de branco”. Como esse é o único modelo de escola que os professores, alunos e toda a comunidade escolar possui

dá em diversos momentos da vida e é uma das formas de aprendizagem mais comuns na participação social das crianças. Elas aprendem atividades produtivas fundamentais para a produção da vida, como descascar mandioca, com a prática. É interessante notar que esse aprendizado parte da observação atenta e, principalmente, da confiança de que a criança conseguirá alcançar seu objetivo, mesmo que não seja tutelada por um adulto. Existe uma grande confiança na autonomia da criança, que se reflete numa confiança de que ela pode experimentar coisas perigosas e testar limites sem a repreensão constante dos pais, assim como relatado por Beaudet (2017) entre os wayãpi do Alto Oiapoque, na Guiana Francesa:

Os bebês, ainda engatinhando, manejam grandes facas de cozinha com as quais as mães, tias e irmãs descascam mandioca. (...) Tal habilidade precoce vem, talvez, do simples fato de que as mães não proibem as crianças de pegarem as facas. Elas se contentam em ver que eles imitam seus próprios gestos (BEAUDET, 2017, p. 69).

Também é comum entre os Kalapalo ver crianças com facas na mão, crianças pequenas escalando casas em construção e diversas outras situações que poderíamos considerar de risco. Os adultos confiam na autonomia da criança para desenvolver habilidades explorando os limites de seu corpo, pois sabem que as crianças observam atentamente aos adultos e imitam seus gestos. *Itsanenüigü* é, então, uma educação com a prática que permite que a criança experimente, elabore, se arrisque, confiando que assim o aprendizado será mais efetivo. A autonomia para descobrir o mundo por conta própria traz a criança a sensação de conquista e confiança ao executar uma tarefa. Experimentar fazer é a única forma de aprender a fazer. E é fazendo que se aprende, e assim, se sabe fazer, ou melhor, faz saber, já que a experiência do fazer antecipa o aprendizado em si (OLIVEIRA, 2012).

3.2 Olhos e ouvidos bem abertos

Cohn (2002) demonstra que, para os Xikrin, existem dois sentidos principais para o aprendizado: a visão e a audição, ou o de ver e mostrar e o de ouvir e contar. Segundo a

acesso e contato, é sempre esperado que as aulas sejam fragmentadas em disciplinas, e essas reuniões foram fundamentais para desconstruir esse raciocínio, e mostrar que, como prevê a legislação para escolas indígenas, cada etnia pode propor seu modelo escolar, a partir de suas concepções de ensino, aprendizagem, e, inclusive, currículo. De toda forma, como veremos adiante, a exigência de um currículo que envolva conhecimentos “de branco” ainda é muito presente na aldeia, ainda que se discuta inserir nesse formato “escola de branco” alguns conhecimentos tradicionais. Esse movimento foi recente e vem vinculado à ideia de que “os jovens estão pouco interessados nos conhecimentos tradicionais”, então torná-los presentes na escola faz com que possam ter contato e despertar o interesse.

autora, ver e mostrar é a forma Xikrin de acessar a cultura material e o aprendizado pessoal prático, que leva em conta a experiência vivida de cada um. Já a ênfase na audição, refere-se à educação moral, em que se apreende uma “noção universalizada do conhecimento”, que envolve a aprendizagem e a experiência do *ethos* social Xikrin. Entre os Kalapalo isso também ocorre, com a noção de *hangaküjü*, comumente traduzido por educar. Cohn explica que, para os Xikrin, a criança, que ainda possui os órgãos dos olhos e dos ouvidos fracos/moles, precisa desenvolvê-los para poder aprender determinados conhecimentos. Isso não significa que as crianças não sejam capazes de aprender, mas que não se espera que memorizem ou que compreendam completamente o sentido de alguns ensinamentos. O mesmo termo utilizado para ouvir é o termo que os Xikrin usam para entender (*mari*), e o mesmo se dá em kalapalo: “*angi itsalü eheke?*” significa “Você escuta/entende?”, o que enfatiza a importância dos ouvidos para diversos aprendizados, mesmo que não sejam aprendidos através da audição de fato. A autora apresenta a complexidade conceitual em torno dos processos de aprendizagem Xikrin, argumentando, por fim, que não existe uma distinção entre o que se pode aprender vendo ou ouvindo, uma vez que aquilo se aprende, tanto ao ver, quanto ao ouvir, envolve uma experiência holística do corpo e dos seus sentidos.

Como explico em trabalhos anteriores (MONACHINI, 2015; MONACHINI e MACIEL, 2018), a transmissão e o aprendizado de conhecimentos entre os Kalapalo também envolvem ênfases distintas na audição e na visão, assim como entre os Xikrin (COHN 2000; 2002). Algumas palavras em Kalapalo dão indícios de relações entre as formas de aprendizagem e potencialidades corporais, como explico a seguir:

Hangaküjü pode ser traduzido como educar. *Hanga-* significa “orelha” e *-jü* é um sufixo de aspecto pontual. Este educar diz respeito à educação moral da pessoa Kalapalo. Em uma conversa com os professores, *hangaküjü* aparecia diversas vezes atrelado ao ensino do respeito, da “vergonha” e dos valores. É uma forma de ensinar que recorrentemente se associa à escola, pois, como eles explicam, a escola é o lugar em que se deveriam reafirmar diversos valores morais já “falados” em casa. Esta é uma forma de ensinar na qual quem fala, ensina, enquanto quem escuta, aprende; por isso tanto o termo “palavra” quanto o termo “orelha” são mobilizados na constituição deste vocábulo. Uma pessoa com bom ouvido é uma pessoa integrada socialmente (SEEGER, 1980), uma vez que é com o ouvido que se aprende a fazer (COHN, 2002). Este modo de educar forma um par estrutural com *inguhelü*, que veremos a seguir.

De acordo com o dicionário Kuikuro elaborado por Franchetto & Santos (no prelo), *inguhelü* corresponderia a “ensinar-se”, “lembrar-se”. Na morfologia da palavra, *ingu-* corresponde a “olho”; *-he-*, “abrir”; *-lü* é um sufixo de aspecto pontual. Esta palavra foi exemplificada pelos professores como “quando você abre o olho e vê”. *He-* é um abrir que significa “acordar”, “tornar claro”, “clarear”, como quando as nuvens saem do céu, e ele se abre

(*he*). Esta forma de aprender é muito usada para os processos tradicionais de aprendizagem, nos quais o aprendiz tem que “ir atrás” do mestre e insistir para que este o ensine, até que em determinado momento ele entende o que estava sendo ensinado: “se dá conta”, “aprende”.

Ao ensinar, o mestre se vale do *hangaküjü* ou do *akihalü* (“contar”), que diz respeito ao ensino de músicas, rezas e histórias, entre outras coisas. Trata-se da transmissão de conhecimentos formalizados que compõem a tradição oral. *Aki* significa palavra, de tal forma que *akihalü* se refere ao “mostrar com palavras”. Essas duas últimas formas de ensinar, são diferentes de *egitsanenügü*, que se refere à aprendizagem prática pessoal; é dizer: quando a pessoa aprende sozinha a partir da observação e repetição, para tentar fazer o que observou. Quando consegue fazer, prossegue aprimorando-se, pois quando se tem um conhecimento é preciso cuidar dele/aprimorá-lo. Segundo o dicionário Kuikuro, *egitsanenügü* corresponde a “aprender” e “treinar” (FRANCHETTO & SANTOS, no prelo).

Através desse vocabulário, percebe-se que a educação moral, por meio da fala repetida e sistemática, é fundamental para a formação de uma pessoa com *ihütisu* (“vergonha” / “respeito”). Na escola, esse conhecimento moral se faz presente por meio da fala dos professores, que, como eles dizem, conversam e “orientam” as crianças. Das diferentes variações dos conhecimentos tradicionais, este é aquele que, por excelência, se presentifica e perpassa o espaço escolar, porque, ademais de ensinar à pessoa valores e práticas da vida coletiva, também se é mobilizado para ensinar os conhecimentos provenientes do “mundo dos *kagaiha*” (“brancos”), como o português e a matemática (MONACHINI e MACIEL, 2018, p. 14-15).

É comum ouvir que as crianças devem “respeitar”. Respeitar os adultos, respeitar as próprias crianças, as regras sociais. Ao questionar o que é respeitar, é comum dizer que as crianças devem ouvir os adultos atentamente, sem retrucar, que os ouvidos devem estar bem abertos para o conhecimento entrar. Essa ação de ouvir os adultos é também traduzida por aconselhar, e ser aconselhado é também aprender, e pode ser traduzido por *hangaküjü*. Em oposição, quando a “criança não ouve bem”, ou tem dificuldades para aprender determinados conhecimentos, ou até pessoas tidas como “cabeça dura” são chamadas de *tühangakibüngü*, que significa literalmente “sem ouvido”. Assim também são chamados os surdos, que não ouvem por questões fisiológicas e não de atenção ou cognição.

As crianças possuem uma alma fraca, e é preciso estar duro para aprender bem certas coisas. Seus ouvidos ainda são moles/fracos, os olhos ainda são claros. Precisam ser escuros e fortes para ver/aprender bem, ou para estarem prontas para aprender determinados conhecimentos. Entre os Xikrin também existe uma correspondência entre a maturidade dos órgãos e o tempo de aprendizagem:

Para os Xikrin, saber, conhecer, aprender, entender e compreender estão todos inseridos em duas capacidades, a de ver e ouvir. Quando afirma saber ou ter aprendido algo, um Xikrin pode optar entre dizer *arym ba kuma*, o que poderíamos traduzir como “eu já ouvi”, e *arym ba omunh*, que poderia ser

traduzido por “eu já vi”. Quando, correspondentemente, se refere a ter ensinado algo a alguém, dirá *ba kum akre* (eu mostrei a ele/a) ou *ba kum iaren* (eu contei a ele/a). Do mesmo modo, a capacidade de aprender e entender é correlacionada às capacidades sensoriais de ver e ouvir, e as crianças devem desenvolver esses órgãos. Isso faz parte do crescimento natural da criança e, embora seja uma característica individual, algumas crianças se diferenciam das outras por seu desenvolvimento mais rápido. Mas pode, também, ser induzido ou impedido pela ingestão ou contato com algumas substâncias (COHN, 2000, p. 119).

Segundo a autora, para os Xikrin, o interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimentos adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social. Há, porém, momentos de aprendizado coletivo, e conhecimentos considerados apropriados para cada categoria de idade. Entre os Kalapalo, o aprendizado também se dá pela iniciativa, mas há, sim, uma importância na posição social, no sentido de que é importante que crianças de famílias de chefes se façam e sejam feitas chefes. Para isso, é fundamental que a pessoa domine alguns conhecimentos, porém, só irá aprendê-los se tiver interesse, perseverança, dedicação e autonomia para aprender com os mestres.

O vínculo entre a aprendizagem e os órgãos se dão também nos lugares em que os aprendizados são armazenados, uma vez que ficam guardados em diferentes lugares do corpo. Os cantos, por exemplo, são armazenados na barriga (talvez por exigirem um fôlego que vem da respiração completa abdominal, quando estão cantando). Algumas narrativas são armazenadas no coração, e o aprendizado das coisas não indígenas, segundo T. e U. Kalapalo, professores da EEIC-Aiha, é armazenado nos olhos.

Além disso, já me explicaram diversas vezes que é preciso ficar pensando sobre as coisas para de fato aprender, não basta ter visto ou ouvido. “É quando você fica parado, pensando, na reclusão pubertária, por exemplo, que você mais aprende”. Inclusive aprendizados técnicos que exigem treino, como a luta *ikindene*, são antecidos pela visão, pensamento, memória, sonhos e só então treino. “É preciso ver e pensar, lembrar com frequência o que se deve fazer” para então aprender.

O sonho é um momento marcante para se concretizar alguns aprendizados (MONACHINI, 2015). Sonhar com uma tartaruga, por exemplo, indica que a pessoa se tornará um bom lutador. Em minha monografia citei outras situações em que os sonhos:

fazem parte de sua formação enquanto sujeito Kalapalo, que podem alterar seu corpo, o corpo de seu filho ou definir a posição da pessoa na aldeia. Por exemplo: se um menino, principalmente quando está na reclusão, sonha com uma sucuri é porque vai virar lutador; se uma mulher sonha com água quente é porque vai ficar feia; se a mãe grávida sonha com um xexéu, seu filho será inteligente, mas se sonhar com um pássaro que some, seu filho vai morrer;

ainda uma mulher grávida, se sonhar que ganhou um beiju, sua filha nascerá mulher, dentre muitos outros sonhos (MONACHINI, 2015, p. 55).

3.3 A hora certa de aprender

Compreendendo a aprendizagem como um modo de ser e de habitar desde um sistema específico de relações com o mundo (INGOLD, 2000). As crianças kalapalo aprendem sendo e vivendo o dia a dia de suas vidas em todos os lugares que transitam. Nesse sentido, dentro da aldeia existem momentos de aprendizagem formais, como o ensino escolar e o ensino de conhecimentos especializados por mestres, mas a aprendizagem se dá a todo momento. Como discutido em meu trabalho anterior (MONACHINI, 2015), o aprendizado do que é tido como “tradicional” na vida kalapalo é baseado na disponibilidade e na dedicação. Ou seja, a pessoa deve ir atrás dos recursos – financeiros e práticos – para aprender. Para isso, ela deve primeiramente escolher aprender algum conhecimento especializado e, então, conversar com seus pais, que são seus “donos”, e, portanto, responsáveis por cuidar de seu corpo para que possa aprender, além de, muitas vezes, mediar e possibilitar recursos para o pagamento dos mestres. Após conversar e pagar o mestre, o aprendiz deve se mostrar comprometido e demonstrar constante interesse na aprendizagem, procurando o mestre com frequência. Poucas vezes o mestre vai até o aprendiz.

Um momento tido como ideal para o aprendizado de determinados conhecimentos é a reclusão pubertária. Esta fase é iniciada com a menarca das mulheres e a puberdade entre os homens, marcada pela mudança na voz. Ela consiste num período em que a pessoa em idade pubertária fica reclusa, num canto da casa coberto por cobertores ou lonas, sem sair, por um tempo determinado por seus pais ou cuidadores. Entre as mulheres, esse período comumente é marcado pelo crescimento da franja, antes cortada rente às sobrancelhas, até a altura do queixo. Essa é uma fase divisora de águas na vida das pessoas, pois ao entrar em reclusão, a pessoa se prepara para se tornar homem ou mulher e poder casar e ter seus filhos. Como discutido no primeiro capítulo, não acredito que essa fase seja por si só o marcador do fim da infância, como fora discutido entre muitos autores, pois, além de não haver uma palavra que se refira à “infância” nos termos que conhecemos, em diversas situações posteriores à reclusão, as pessoas continuam sendo chamadas de “crianças” (*kangamuke*). Nesse sentido, podemos dizer que *kangamuke* não é uma condição a ser superada, mas uma posição social relativa. O que essa fase marca inegavelmente são transformações corporais nos jovens, que a partir de então podem casar e ter filhos. Casar-se, sim, é uma marca para “serem mais respeitados”, e não tidos como *kangamuke* por seus parentes.

Como dizia, a reclusão é tida como o momento propício para o aprendizado de determinados conhecimentos. Nessa fase os pais voltam a exercer cuidados específicos sobre seus filhos, como faziam quando estes eram recém-nascidos. Esses cuidados envolvem, principalmente, a alimentação e fabricação corporal. O corpo volta a ser amarrado com fios de lã, nas panturrilhas, no caso das mulheres, e nos braços, no caso dos homens, para que os corpos fiquem fortes e belos. Os principais conhecimentos aprendidos nessa fase, pelo que pude observar, dizem respeito à educação moral. Enquanto recluso, o jovem ouve os conselhos de seus pais diversas vezes. Também treinam fazer esteiras, redes e colares. Antigamente, como me disseram alguns interlocutores, os jovens reclusos “iam mais atrás” de conhecimentos tidos como tradicionais e que exigem maestria, como cantos e rezas, “mas hoje não se interessam mais”. Esses relatos sempre vinham atrelado à comparação à reclusão do próprio interlocutor, que muitas vezes levou mais de dois anos (algumas chegavam a oito anos, como a do cacique de Aiha), e envolvia diversos aprendizados.

“Qualquer pessoa pode ensinar aquilo que sabe a alguém, e é importante que os jovens sejam estimulados a perguntar sobre aquilo que lhes interessa a quem conhece. Os pais e toda a comunidade atuam como educadores, mas os professores da escola são aqueles indicados pelos caciques e pela comunidade.” (Projeto Político Pedagógico da EEIC-Aiha, 2019, p. 3). Este trecho diz respeito a quem educa. Como diz o começo da frase, é reconhecido que todos estão aprendendo e ensinando o tempo todo, porque qualquer um “pode ensinar aquilo que sabe a alguém”. Apesar disso, existe uma forma kalapalo de ensinar e de aprender, na qual os sábios não contam tudo o que sabem sem que a pessoa se coloque na posição de aprendiz, esteja disposto a escutar, a aprender, e, principalmente, a perguntar, por iniciativa própria, “sobre aquilo que lhe(s) interessa a quem conhece”. Em outras palavras, é reconhecido que só existe ensino e aprendizagem de fato quando o aprendiz está disposto a aprender e “vai atrás” do conhecimento. “Ir atrás” é uma característica intrínseca do aprendiz, uma vez que para aprender determinadas especialidades é realmente necessário “ir atrás” de um mestre, “ir atrás” de uma forma de pagamento, “ir atrás” do mestre com frequência para que ele te ensine um pouco por dia, e assim por diante. Frases como “os jovens não vão mais atrás dos conhecimentos” ou “os jovens não vão mais atrás dos mestres” foram expressões usuais nas reuniões sobre o projeto de escola que queriam, e quando eu lhes perguntava sobre as formas de ensinar.

As crianças “criam noção do mundo” em que vivem (TOREN, 1990), uma vez que suas respectivas socialidades já existem, com suas regras sociais, antes mesmo do nascimento da criança, o que faz com que elas criem suas próprias experiências a partir de um contexto histórico-social pré-estabelecido. A criança já nasce com o que Toren (1990) denomina autopoiesis, com a capacidade do ser humano de se autocriar, ou seja, as pessoas são capazes de produzir significados sobre o seu mundo. Quando passamos a olhar para a aprendizagem humana, vemos que as pessoas são autônomas em suas formas de aprender. Apesar das diversas influências da vida coletiva na formação humana, as pessoas aprendem de acordo com suas micro-histórias: variam com relação à experiência vivida e em relação aos espaços-tempos de cada um. Strathern, em estudo sobre os melanésios, nos convida a refletir sobre como a socialidade das pessoas varia de acordo com o contexto, o espaço-tempo e a micro-história das pessoas com que se relacionam. A autora discute que entre os melanésios, a pessoa singular é pensada como uma parte da sociedade, dela constituinte, uma vez que cada parte contém as informações do conjunto e o conjunto está em cada parte. A pessoa seria concebida pelos melanésios, portanto, como construída pelas relações que a produziram, como um microcosmo social (1988, p. 13).

Toren (1996) em seu estudo entre os habitantes de Fiji, discute que a noção de socialização não dá conta dos processos micro-históricos que cada bebê desenvolve, pois com ela acredita-se que o bebê será moldado por seus pais até entender seu lugar na sociedade. Mas cada bebê é dotado de capacidades ativas e passivas, pois necessita do outro ao mesmo tempo em que cria esse outro. Cohn (2000), em sua etnografia sobre as crianças Xikrin do Bacajá, apresenta como os então recentes estudos que passaram a focar a infância podem se valer das contribuições antes restritas à estudos da psicologia que dizem respeito à intersubjetividade de cada um:

As produções recentes na antropologia que se voltam ao aprendizado e à infância têm ressaltado a importância de se atentar para a participação ativa das crianças na vida social e na construção de sentidos a partir de sua vivência e interação. Christina Toren (1990, 1999) propõe que a antropologia deva se voltar ao estudo de uma “microhistória”, em que o entendimento sobre o mundo social é construído por cada indivíduo ao longo da vida a partir da intersubjetividade; a ênfase na construção desse entendimento pressupõe que ambas as partes, e não apenas o “socializador”, sejam tidos como agentes, em uma recusa da passividade da recepção dos valores e atributos sociais, substituída aqui pela construção de significados e sentido na interação (COHN, 2000b, p. 196).

Tenho aprendido com os Kalapalo que suas formas de educar vão nesse sentido, e reconhecem a criança como agente de sua própria história, ao valorizarem a aprendizagem

ativa, na qual a criança participa ativamente da vida social de sua sociedade, aprendendo com os olhos e ouvidos e experimentando fazer o que os adultos fazem com a prática, ora em atividades produtivas, ora em brincadeiras entre as crianças. Além disso, reafirmam sempre a importância da busca do conhecimento pelo aprendiz, que escolhe o que quer aprender e se relaciona com o mestre (seja ele um humano ou um espírito) e com o conhecimento em si. Desta forma, a autonomia e a dedicação para aprender são tidos como elementos fundamentais para a aprendizagem se dar de fato.

3.4 A pessoa não é, ela está sendo

Inspirada pela frase de Paulo Freire “o mundo não é, ele está sendo” (FREIRE, 1996), proponho refletirmos que “a pessoa não é, ela está sendo”, uma vez que a noção de pessoa é fluida, e a pessoa está sempre se fazendo, “sempre sendo”, em oposição a uma ideia estática de pessoa. Freire (1996) afirma isso para desconstruir a ideia de que o mundo em que vivemos é o único mundo possível, nos expandindo para a ideia de que é possível realizar mudanças na realidade social em que vivemos, para viver o que de fato acreditamos. Além disso, essa frase nos traz o ensinamento ameríndio de que muitos mundos são possíveis.

Em oposição a uma ideia de pessoa enrijecida, de um indivíduo que se forma e não se afeta pelas constantes interações em que vive, acredito que a pessoa aprende constantemente e se influencia pelo meio em que vive. As crianças, principalmente, estão fazendo sua noção de mundo, mas, mesmo na vida adulta, seguimos aprendendo e atualizando nossos conceitos sobre o mundo. Dessa forma, não possuímos uma identidade fixa, e a criança não está em formação, como se costuma dizer, pois todos estamos em constante formação. Não há uma dicotomia entre ser criança e ser adulto, baseada na ideia de que a criança está se formando como um adulto que, uma vez pronto, não se modificará mais.

Nos pressupostos ameríndios, isso é muito mais claro, pois o corpo está no centro da constituição de humanidade, e não a mente. A humanidade não é dada, e a pessoa deve *ser feita* constantemente para garantir sua condição de humanidade. Este *fazer* é diferente entre cada sociedade indígena.

A noção de pessoa kalapalo parte da ideia de que a pessoa não nasce humana, mas precisa se fazer e ser feita humana por toda a vida. *Umukugu tüita uheke* (“eu faço meu filho”), me disse uma mulher, ao perguntar sobre a amarração na perna de seu bebê. Todos os bebês,

“quando já estão mais fortes” (com cerca de três meses, quando deixam de ser recém-nascidos, conforme a Organização Mundial da Saúde, que coincide com o término da reclusão de couvade/puerpério das mulheres kalapalo) tem suas pernas amarradas na panturrilha, logo abaixo do joelho, para moldar seu corpo e ficarem fortes. O corpo deve ser constantemente moldado para ser humano e para ser bom e bonito.

A condição de humanidade não é dada. Ser belo e bom também são atributos importantes que fazem das pessoas humanas (“*kuge*”). Todos são potencialmente espíritos, por poderem ser capturados por estes, caso sua condição de humanidade não esteja fortalecida.

Ser bom e belo são traduções da mesma palavra, *hekite*. Ser *hekite*, portanto, envolve atributos estéticos e atributos que dizem respeito ao *ethos* kalapalo (apresentado no primeiro capítulo). Ser belo, segundo seu padrão de beleza, é ter um corpo forte e saudável, olhos pretos e o cabelo preto e cortado de forma “arredondada”. Para isso, diversas restrições e prescrições alimentares e sexuais devem ser tomadas, tanto pelos pais das crianças, quanto pelas próprias crianças, uma vez que os cuidados envolvem não só uma pessoa individualmente, como todos seus parentes. A observação dessas restrições pelos parentes varia de acordo com o efeito que se deseja produzir, sendo que algumas regras dizem respeito apenas à família nuclear, enquanto outras envolvem inclusive parentes de outras aldeias. Quanto maior o perigo que desencadeia uma restrição alimentar, maior deverá ser o círculo de parentes que a observam. Essas restrições são cuidados que envolvem a saúde e, conseqüentemente, a beleza e a alegria de toda a família.

Ser bom diz respeito às capacidades morais das pessoas, que são aconselhadas a vida toda para serem bons. Inclusive na vida adulta, e entre os *hehu* (“velhos”), as pessoas continuam sendo aconselhadas por seus caciques, pois eles são vistos como cuidadores de todos, e veem a todos como *kangamuke* (“crianças”), como discutido no primeiro capítulo.

A ideia é de que todos estão em constante aprendizado, inclusive na vida adulta, e continuam não só aprendendo diversos aspectos da socialidade, como aprendem conhecimentos especializados e, como não podia deixar de ser, continuam se fabricando como pessoa ao longo de toda a vida, pois um corpo não fabricado pode deixar de ser humano (VIVEIROS DE CASTRO, 1977; GUERREIRO, 2015).

3.5 Transformações nas formas de aprendizagem: *tetsualü*

"Hoje, vejo que as coisas têm que andar junto. Temos na escola os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos dos *brancos*. É importante pra gente"

O. Kalapalo

"Eu vejo que é como uma árvore e tem vários galhos. Quanto mais aprendemos, mais galhos vamos puxando e puxando, não para de crescer"
U. Kalapalo

Essas falas apareceram nas reuniões sobre o PPP da escola, às quais me referi no início deste capítulo. Ao se referir ao currículo da escola, muitas pessoas disseram que é importante que “os conhecimentos tradicionais andem junto com os conhecimentos dos *brancos*”. Ao definir o que queriam da escola, a marcação de que ela deveria valorizar os conhecimentos, como cantos, festas, rezas, histórias, arte e técnicas sempre vinha junto à valorização dos conhecimentos de *branco*:

Também nos preocupamos com o futuro dos jovens que buscam continuar seus estudos em outras escolas ou universidades, e esperamos que nossos alunos conheçam seus direitos e possam intervir em nossas lutas. Assim, para nossa comunidade, a importância da escola está dividida em três pontos principais: buscamos a valorização dos conhecimentos tradicionais, bem como de nossos modos de ensino e aprendizagem, por meio de sua incorporação nas práticas escolares; buscamos também oferecer o ensino de qualidade de conhecimentos não indígenas, sempre a partir de saberes e práticas ligadas ao nosso modo de vida que permitam um diálogo intercultural e interdisciplinar forte, relacionando de forma respeitosa e criativa diferentes modos de conhecimento; e, por fim, pretendemos fornecer a nossos alunos conhecimentos sobre direitos, políticas indigenistas e cidadania (Projeto Político Pedagógico da EEIC-Aiha, 2014, p. 5).

Como relataram diversos pais e professores em nossas conversas, “as crianças de hoje em dia não vão mais atrás dos mestres”, e “nossos detentores de cantos estão acabando”. Isso pode estar atrelado a diversos fatores, como, por exemplo, levantado por um interlocutor de que o conhecimento é caro e hoje há conhecimentos mais acessíveis. Estes são, normalmente, vinculados a formas não indígena de transmissão – como o aprendizado de cantos por gravações, em contraste com a transmissão interpessoal/presencial – e à intervenção da escola (como o ensino de cantos na grade escolar por meio do Programa Mais Educação, por exemplo). Nesta sessão busco refletir sobre como as crianças interpretam essa possível falta de interesse, se é que identificam uma falta de interesse, e como lidam com conhecimentos caros e conhecimentos facilmente acessíveis. Provavelmente, com o maior acesso aos recursos tecnológicos, que facilitam algumas aprendizagens, a procura pelo mestre como mediador de aprendizagem talvez não seja mais essencial, já que é possível acessar cantos e narrativas, por

exemplo, por meio de gravações e textos escritos⁷⁴. A questão aqui é que a aprendizagem não mediada por um mestre é diferente da forma tradicional de aprender os conhecimentos dominados por especialistas. A aprendizagem mediada por recursos audiovisuais se faz constante na aldeia, e recentemente dois casos chamaram a atenção: em um, um menino filho de um dono de cantos, aprendia os cantos de seu avô com gravações de áudio realizadas por Ellen Basso nos anos 70. Em outro, algumas crianças de Aiha reproduziam cantos, brincadeiras e outras tradições do povo Himba da Namíbia/África, que foram aprendidas por meio de uma série de gravações audiovisuais a que assistiram. O primeiro caso diz respeito a uma aprendizagem sistematizada e de interesses tradicionais, no qual a forma de aprender tem se transformado; enquanto o segundo, a aprendizagens cotidianas baseado em curiosidades culturais. Neste segundo caso elas também buscavam informações sobre a geografia e dos modos de vida Himba⁷⁵.

Essas mudanças na aprendizagem não se dão apenas na forma, mas nas relações que não são estabelecidas com mestres, na corporalidade envolvida na aprendizagem, que quando mediada por um mestre envolve o respeito e a escuta atenta por um longo período antes de poder praticar. O mestre também é o único capaz de apresentar os remédios/raízes, seus donos e demais relações extra-humanas envolvidas na aprendizagem. Além disso, só aprendendo com um mestre faz da pessoa “dona de verdade”, por ter envolvido um pagamento, que faz com que agora o aprendiz possua o conhecimento e, assim, possa mostrá-lo, como no caso descrito de K. e suas irmãs e filhas aprendendo o *jamugikumalu*: apenas K., que pagou, se tornou dona dos cantos, por mais que suas irmãs e filhas tenham acompanhado em todos os ensinamentos e aprendido ‘tanto quanto ela’ – o que é difícil mensurar, já que elas não podem mostrar assim como K., mas sei que aprenderam, pelo menos, bastante.

Esses novos acessos a conhecimentos, por meio de mídias e do audiovisual, bem como sua rápida circulação, atualizam as formas de aprendizagem Kalapalo. Mas, ao mesmo

⁷⁴ Eu, e dois colegas do projeto jovem pesquisador, vinculado à FAPESP “Sistema Regionais Ameríndios: o caso do Alto Xingu”, Diogo Cardoso e Betânia Lima e nosso orientador e coordenador do projeto, Antonio Guerreiro, realizamos um projeto de extensão que visa a criação de materiais didáticos audiovisuais e livros com narrativas tradicionais para serem utilizados na escola, por demanda dos próprios indígenas, que fora elaborado coletivamente na aldeia.

⁷⁵ Como na escola da aldeia, como previsto pelo MEC, um dos grandes eixos temáticos é o “ensino da cultura dos brancos”, o interesse e a aprendizagem do “outro” se dão desde cedo, e estão formalmente previstos no ambiente escolar. Os professores indígenas da escola têm reafirmado que “hoje em dia está mais fácil” ensinar sobre a cultura dos *kagaiha* (“não indígenas”) e a vida na cidade, pois “elas aprendem vendo na televisão”, com as novelas, jornais e filmes, exibidos frequentemente na aldeia.

tempo que interferem em relações tradicionais de aprendizagem, que é visto com pesar pelos *hehu*, abrem diversas possibilidades antes inexistentes.

Os professores, em reuniões sobre o PPP, já afirmaram ser mais fácil ensinar sobre a vida na cidade, temática prevista nos currículos dos cursos de magistério dos professores de Aiha, depois da entrada de televisores na aldeia, pois assistindo a jornais, novelas e filmes sobre os não indígenas, as crianças ampliam seu repertório acerca de tal temática. Também é comum ver filmes e gravações circulando entre diversos *tablets* e celulares tanto com filmes não indígenas, como com filmes indígenas, e especificamente filmes e gravações xinguanas. Com isso, muitas mulheres no período de reclusão pós-parto, ou meninas e meninos reclusos assistem rapidamente ao que acontece fora das casas e em outras aldeias.

Pode-se notar que as transformações, como enunciadas pelos Kalapalo com preocupações de “preservar a cultura” se fazem presentes em diversos momentos da vida social e estão diretamente relacionadas às relações de aprendizagem vividas. Ainda assim, os jovens parecem atualizar seus interesses e as formas de aprendizagem, e isso não faz com que “deixem de ser kalapalo”, num devir *branco*, como alguns adultos temem.

Em muitos momentos, ao tratar de assuntos ligados ao currículo, apareciam falas sobre a necessidade de “aprenderem dois tipos de conhecimento: o tradicional e o dos *brancos*”. Abordarei, a seguir, os modos de conhecimento Kalapalo e suas transformações, discutindo como estas aparecem nos discursos relacionados à aprendizagem, como sobre as aparentes mudanças nos interesses dos jovens e nas formas de aprendizagem.

Entre os Kalapalo há uma aparente dicotomia entre os discursos que mobilizam categorias como “tradicional” e “dos *brancos*” com relação ao interesse e à aprendizagem dos alunos, tão presente entre os professores, mestres de conhecimentos especializados, mas que, na prática das crianças, se dissolve, uma vez que, em seu cotidiano, demonstram se interessar pelos conhecimentos tradicionais, sim, que muitas vezes aprendem por modos de *brancos*, por meio de recursos não indígenas como gravações de áudio dos donos de canto, de vídeos de festas e até com a presença de mestres dentro das escolas.



Figura 26 – J., *masope* ao centro, com o celular na mão, assistindo a gravações de um filme que acontecera no centro da aldeia naquele mesmo dia, mas de que não pudera participar por estar em reclusão pubertária, “presa” em sua casa. Foto: Thomaz Pedro

Os contrastes entre os conhecimentos tradicionais e o dos *brancos* não são novidades entre as etnografias entre povos ameríndios (NUNES, 2012; 2016). Nelas, aparecem as mesmas aparentes dicotomias que notei entre os Kalapalo: de que “o pessoal de hoje não vai mais atrás dos conhecimentos tradicionais”. Nunes (2012) apresenta que, entre os Karajá, essa dualidade fazia pessoas misturadas, pessoas duplas, capazes de acessar alternadamente ambas as perspectivas.

Mutua Mehinaku (2010), antropólogo das etnias Mehinaku e Kuikuro do Alto Xingu, traz uma reflexão semelhante: a partir da categoria nativa de *tetsualü* (“mistura, misturado”, em kuikuro, com igual correspondência na língua kalapalo), reflete sobre as evidências entre as semelhanças e diferenças entre os povos do Alto Xingu, que podem ser

expandidas para as relações entre os povos do Alto Xingu e os *brancos*. O autor apresenta como as noções de amálgama e diferenciação sempre estiveram presentes no Alto Xingu, constituindo sociedades distintas que compartilham de um mesmo complexo comunitário semelhante. Os povos que ele constitui estão num constante movimento de *tetsualü*, de mistura, e, por isso, se atualizam constantemente, inclusive na relação com os *brancos*.

As afirmações de que os jovens Kalapalo “só se interessam pela cultura dos *brancos*” não se confirmaram durante todo o meu contato com os Kalapalo de Aiha, seja na aldeia, seja nas cidades em que circulei e habitei com eles. Pelo contrário, percebia que, apesar de não buscarem o conhecimento tradicional por meio das formas tradicionais de aprendizagem, estavam constantemente gravando, compartilhando e fazendo circular vídeos e áudios de festas e cantos por meio de seus celulares android. Em meu primeiro campo, em 2015, C. Kalapalo, durante sua reclusão pubertária, escutava áudios do Hagaka gravados com seu falecido avô para aprender a festa. Mas, como não havia pagado a nenhum mestre, ele sabia, mas não tinha, não era *dono* desses cantos. Ao longo do ano de 2019, com o programa Mais Educação na EEIC-Aiha, o mestre H. ensinou esse canto na escola, e me disseram que C. frequentava as aulas assiduamente para aprender com um mestre, de um modo mais formalizado, ainda que perpassado pela escola, esse espaço de fronteira (TASSINARI, 2001) e de *tetsualü* (MEHINAKU, 2010), para então se tornar dono dos cantos do Hagaka.

Com isso espero ter demonstrado que a sociedade kalapalo é dinâmica, misturada (*tetsualü*), e se atualiza constantemente, junto ao crescimento das crianças. A noção de mundo que a criança cria, a partir de sua subjetividade, está se atualizando constantemente junto e paralelamente à dinâmica de sua sociedade. Aprendizado também diz respeito aos conhecimentos especializados de sua sociedade, conhecimentos que exigem treino manual ou intelectual, e, também, conhecimentos não indígenas.

3.6 Aprendendo entre crianças – reflexões sobre o brincar

Como já discutido, o brincar não é dissociado de aprendizados ou do trabalho. É possível transitar entre eles, fazendo, treinando, trabalhando, brincando e aprendendo. As brincadeiras também variam de acordo com o tempo, o que tem circulado na aldeia, ou ainda quais mídias estão sendo assistidas pelas crianças. Nesta sessão irei trazer algumas reflexões sobre o brincar, e posteriormente apresentar algumas situações em que percebi o repertório de saberes das próprias crianças durante esses sete meses de pesquisa de campo.

A vida na aldeia Aiha o brincar não tem hora para acontecer. Ou seja: não há, como em outras sociedades, um momento em que as crianças são apartadas dos adultos para brincar. O brincar acontece em meio a vida cotidiana, durante as atividades domésticas, enquanto se alimentam ou até quando trabalham na roça. É brincando que aprendem e experimentam as diversas formas de ser Kalapalo. Em português, a palavra brincar vem de brinco, que significa vínculo (OLIVEIRA, 2002). Neste sentido, brincar é se relacionar e estabelecer vínculos com as pessoas. É brincando que as crianças experimentam as diversas formas de ser e estar no mundo, testam as regras sociais e os limites.

Entre os Kalapalo existem mais de uma palavra que são traduzidas por brincar. A jocosidade é muito presente nas relações entre os diferentes gêneros e entre cunhados, que dizem *tegu* ou *atahandu* (“brincar”) entre si ao fazer piadas que ocultam rivalidades. *Atahandun* também pode ser traduzido por enganar, enquanto *tegu* é quando “não estão falando a sério”: *utegunda akae* “eu estou brincando com você (ou não estou falando ou fazendo algo seriamente)”. Da mesma forma, primos rivalizam entre si, inclusive em espaços rituais como o *hagaka*, festa em que primos devem lançar flechas para acertar o outro e fazer piadas públicas sobre os primos, num espaço claro de rivalidade. Existem outras brincadeiras realizadas pelos adultos, mas, por mais ‘brincalhões’ que sejam, as brincadeiras não são intergeracionais. É raro ver adultos brincando com crianças, e, se crianças fizerem “brincadeiras” / chacotas com adultos é visto como desrespeito. Nesse sentido, por mais que o brincar crie vínculos, o vínculo entre adultos e crianças se dá de outras formas e é baseado pelo respeito e pelo cuidado.

O brincar referente a brincadeiras é *itangu*. Quando dizem *kangamukeko itangunda* (“as crianças estão brincando”), é que as crianças estão sozinhas, brincando entre si, algo aproximado ao brincar livre. O brincar livre diz respeito a autonomia das crianças, que descobrem o mundo por meio de experimentações e pesquisa, que seriam brincadeiras sem regras pré-estabelecidas. Brincadeiras com regras podem ser associadas a atividades, como a luta *ikindene*. Ao contrário, *itagun*, parte do interesse de cada criança, que se relaciona e descobre o mundo a sua volta, se aproximando a ideia de pesquisa e experimentação dos mundos vividos.

As crianças aprendem muitas coisas entre si, pois não estão submetidas a relações de hierarquia como as de professores/alunos ou mesmo de adultos/crianças (TASSINARI, 2009). Também é entre si e no convívio cotidiano que desenvolvem uma participação social muito mais produtiva do que entre sociedades em que as crianças passam o dia todo na escola, sendo

este o espaço por excelência da infância (TASSINARI, 2009). A seguir trarei um caso de aprendizagem que envolveu o convívio cotidiano com os adultos, a observação, a escuta atenta e o ensino e a aprendizagem entre crianças.

As mulheres da minha casa, incluindo as meninas, que sempre trabalham o dia inteiro, e poucas vezes circulam entre outras casas que não a delas, começaram um movimento de se arrumar e andar pelo exterior da aldeia em direção a outra casa. Perguntei aonde estavam indo, e disseram que iam à casa do cacique. Pedi para acompanhá-las e seguimos. Eu costumava fazer visitas diárias à casa de minha mãe, mas normalmente no final do dia, antes de ela ir à roça e eu à lagoa para tomar banho. Na maioria das vezes, suas filhas estavam por lá, trabalhando junto com ela ou apenas *taloki*, "ficando à toa". Outras vezes encontrava pessoas que foram até lá para falar no rádio que conecta as aldeias do TIX, bem como à CASAI e ao DSEI, e que acabavam ficando, conversando, "à toa". Poucas vezes outras mulheres circulavam por lá no meio da tarde, pois normalmente estão ocupadas com outras tarefas.

Chegando lá, T. estava descascando mandioca, e todas as mulheres se sentaram em volta dela e começaram a ouvi-la cantando o *jamugikumalu*. Apenas K., que havia pagado dois *uguka* a ela, repetia os cantos e tirava dúvidas sobre a ordem em que deveriam ser cantados. Todas as outras escutavam atentamente e, posteriormente, as meninas que acompanharam a cena cantarolavam os mesmos cantos no caminho para a lagoa, que fazíamos juntas todos os dias para tomar banho no final da tarde. Muitas vezes, também, treinavam e ensinavam umas às outras os cantos à noite, já deitadas na rede para dormir. Sempre diziam que L. "tinha alguns" cantos, mas que quem era dona mesmo era Kahagahü, que era a aprendiz de fato. Quando perguntava às meninas se elas tinham os cantos, respondiam enfaticamente que não, apesar de cantá-los sempre. Existe uma diferença entre saber e ter conhecimentos: muitas vezes quando se sabe algo, é um conhecimento que se tem para si, e é apenas quando se é dono do conhecimento que ele pode ser revelado em público. No caso do *jamugikumalu*, por exemplo, são apenas as donas dos cantos que podem conduzir tais cantos nos dias de festa. Entre as crianças, porém, que não possuem esse espaço de demonstração pública de conhecimento, não há problema em demonstrar (e ensinar) seus pares com o que sabem. Nunca as vi cantando na frente de adultos, pois além de envolver a relação de maestria, dizem ter vergonha, que é, na verdade, além do constrangimento em si, uma forma de demonstrar respeito aos mais velhos.

Algumas situações narradas acima demonstram a importância da transmissão horizontal de conhecimentos (CODONHO, 2007) entre as crianças: elas ouvem atentamente os cantos e praticam entre si, corrigindo umas às outras quando necessário, se divertindo muito

com todo o processo. Essa ideia elaborada por Codonho (2007) é de que existe formas próprias de ensino e aprendizagem entre as crianças, trazendo as crianças para o centro de seu próprio aprendizado, como agentes de seu próprio processo educacional, em oposição a ideias de que a criança é apenas uma tábula rasa em que os conhecimentos devem ser depositados (DURKHEIM, 1902).

Como já discuti nas Primeiras Palavras desse trabalho, eu era localizada numa posição tênue entre adulta e criança. Era como uma adulta que não precisavam temer, mas que também não era levada tão a sério, estabelecendo relações com as crianças diferentes das que estas possuíam com os outros adultos da aldeia. Por isso, brincavam comigo como se fosse criança, e muitas vezes me viam como uma igual, me ensinando diversas coisas como faziam a seus pares, numa transmissão horizontal de saberes. À noite sempre me sentava nas redes com as meninas que pacientemente me ensinavam as músicas do *Jamugikumalu* e do *Tolo*, os cantos femininos. Também foi com elas que aprendi diversas regras de sua sociedade, e fui repreendida outras vezes, por não estar agindo como o esperado. Os adultos, apesar de notarem que estava me portando como alguém que não sabe as regras daquela sociedade, porém, não tinham paciência para me “reeducar” ou já me identificavam como uma estrangeira, que faz coisas exógenas mesmo. As crianças, porém, muito sabiamente me indicavam o que fazer, como faziam entre si, principalmente nas relações em que isso é esperado, ou seja, em relação de reciprocidade que pode durar toda sua vida (COHN, 2000). É o caso das relações entre irmãos mais velhos e mais novos, nas quais os mais velhos transmitem seus saberes e o que se deve ou não fazer para os mais novos; e o caso das relações de respeito e reciprocidade entre primos, nas quais a generosidade sempre prevalece. Um exemplo de relação de reciprocidade que podem durar toda sua vida (COHN, 2000), foi o de C., que deu uma boneca que havia acabado de ganhar para sua irmã mais nova, que havia pedido e ficado com desejo de ter uma boneca. Com essa ação, C. demonstrou que era generosa e que cuidava dos seus irmãos mais novos, como é esperado de uma boa irmã mais velha.

Voltando aos ensinamentos que me eram transmitidos pelas crianças, vivi duas situações muito interessantes, que só aprendi por ter sido orientada por elas. Em uma de minhas primeiras viagens a campo estava dedicada a aprender a língua e fiz um pequeno dicionário com algumas frases usuais do dia a dia. Dentre elas, me foi ensinado, numa tradução literal, que obrigada significava *Alahale*. Passei a usar *alahale* em diversas situações, até que um dia A. me disse “*nhalü alahale. Entсахale!*”⁷⁶. Acho que pelo costume usei a palavra mais algumas

⁷⁶ E aqui se nota que estavam se tentando fazer entender, pois não se usa “*nhalü*” em negativas desse tipo, o correto seria “*ahütü alahale hüngü*”, ou apenas “*ahütü*”.

vezes, em situações diversas, e A. me puxou de novo para dizer a mesma coisa “*nhalü alahale. Entсахale!*”, dessa vez num tom de zombaria, como se não tivesse ouvido a primeira vez, me dando exemplos de como usar *Entсахale*. Como não consegui perguntar o porquê de não usar *alahale*, fui atrás de alguns adultos para buscar compreender. Me explicaram que *alahale* era muito usado antigamente, mas não era uma tradução literal para obrigada. Essa tradução fora “emprestada” por uma demanda dos *brancos* de estabelecer uma comunicação aos modos *brancos* com eles. No cotidiano, quando alguém te dá algo, dizem “*entsahale*”, que não é um agradecimento, mas é um “pois então”, indicando que a troca esperada fora estabelecida. Para A. era muito estranho ver uma branca falando diversas coisas em Kalapalo com esse uso “equivocado”, que era relevado pelos adultos, por isso, muito sabiamente, me orientou a como me comunicar em sua sociedade.

Em outra situação, já no final de uma estadia de três meses em campo, estava um pouco cansada e me perguntavam constantemente se estava com saudades de casa. Já sabia que ter saudades (*otonu*) é associado a doenças, pois pode deixar as pessoas muito tristes. Ainda assim, como os adultos insistiam, pois sabiam que “ter saudades” e dizer que temos saudades é comum entre os *brancos*, às vezes dizia que sim, que sentia um pouco de saudades. L., preocupada, chegou perto de minha rede à noite e disse que sentir saudades era perigoso, que não deveria me sentir assim, e deveria procurar me manter alegre. Nesses dois casos recebi ensinamentos em forma de conselhos das crianças para que pudesse compreender melhor as regras sociais de sua sociedade. A preocupação delas era com minha integridade moral e espiritual, uma vez que saber se portar entre os vivos, estar alegre, ser generoso e contido é fundamental para nos mantermos pessoas e não correr o risco de nos tornarmos menos humanos, ou, em outras palavras, mortos, já que no caso saudades pode nos deixar triste e nos levar para junto aos mortos.

Nos meus dois primeiros campos, em 2015, circulavam nos *pendrives* dos moradores da aldeia muitos vídeos do ator chinês Jackie Chan e o filme *Mogli, O Livro da Selva*. Inspirados pelos primeiros filmes, os meninos, principalmente, brincavam muito de lutas marciais que se misturavam com o *ikindene*, a luta alto-xinguana. As meninas, principalmente, cantavam músicas do filme *Mogli*, em conjunto com um repertório de cantos de ninar voltados às crianças e músicas sertanejas da moda, ouvidas em Canarana e nas caixas de som que algumas pessoas tinham na aldeia. Durante a minha estadia, ensinei uma série de brincadeiras

de roda, que foram incorporadas a esse repertório eclético e que vi se repetindo em anos seguintes. Durante a passagem da segunda turma de turismo educacional, portanto durante a estadia de uma série de jovens de fora, as crianças aprenderam a escovar os dentes imitando um trenzinho, fazendo um som de "shic shic shic", que vi se repetir entre outras crianças posteriormente.

Assim como o trabalho faz parte do curso da vida das pessoas, sem uma noção exclusivamente produtivista da atividade, o brincar se faz presente cotidianamente na vida kalapalo. Nesse sentido, é raro vermos brincadeiras kalapalo que envolvam apenas as crianças. Há sim algumas brincadeiras tidas como tradicionais, mas que envolvem, normalmente, algum objeto ou cultivo da época do ano específica. Estes são o caso, por exemplo, das petecas de espiga de milho e do *ta*, brincadeira de flechar o objeto utilizado para carregar sacos de colheita e baldes de água na cabeça, que se dão na época das chuvas, e fazem parte do ciclo do pequi.

É mais comum ver as crianças brincando como adultos, quando se trata de brincadeiras praticada por ambos, ou brincando de imitar adultos em atividades não lúdicas para estes. É o caso, por exemplo, de meninos que circulam no entorno da aldeia para caçar lagartixas ou pequenos pássaros; de meninas que cuidam de bonecos (que podem ser uma mandioca, ou um pedaço de pano amarrado) como se fossem seus filhos; ou de crianças que circulam de casa em casa dançando os rituais da taquara, *jamugikumalu*⁷⁷, dentre outros. Também é comum vê-las jogando futebol no centro da aldeia, assim como os adultos o fazem cotidianamente, e brincando na lagoa, sem regras pré-estabelecidas.

A vida das crianças Kalapalo é perpassada por brincadeiras. Brincam constantemente, enquanto realizam as tarefas cotidianas, treinando, experimentando, rindo e conversando. Durante as manhãs e finais de tarde, as crianças se reúnem, muitas vezes, na frente das casas, brincando e desenhando no chão com pauzinhos de madeira, tanto grafismos, quanto desenhos figurados de um repertório não indígena, normalmente apresentado para as crianças nos livros didáticos da escola, mas também pelas diversas mídias a que têm acesso. Dependendo da época do ano, no final da tarde, os adultos que gostam de jogar futebol treinam para

⁷⁷ A taquara é uma *feira* que faz parte de diversos momentos rituais kalapalo. É homônimo às flautas que são feitas com bambu, e ficam dentro de uma grande estrutura vibracional de uma tora grande da mesma planta ou canos de PVC. Já o *jamugikumalu*, é uma *feira* das mulheres alto-xinguanas, com cantos majoritariamente em aruak. O *jamugikumalu*, bem como o *tolo*, outra *feira* de cantos femininos, mas majoritariamente em karib, são celebradas, normalmente, ao final do plantio das roças. A aldeia Aiha não realizava este *jamugikumalu* há cerca de 10 anos, mas em 2017 voltaram a realizá-lo, devido a um patrocínio de um branco, que queria registrar a *feira*. O branco atuou como um organizador, trazendo miçangas, rolos de fio de crochê (utilizados para a amarração corporal) e, principalmente, frango, para alimentar a comunidade que estaria envolvida com a *feira*. Além disso, como a gravação foi realizada por um canal internacional, os direitos de imagem pagos foram utilizados para a compra de um caminhão da *comunidade*, que é referido como caminhão das mulheres. Sobre uma etnografia desse ritual entre os Wauja, ver Mello (2005).

campeonatos interaldeias, separados entre o time masculino e o feminino. Nesse momento, quando sobra uma bola, as crianças também jogam futebol.

Algumas outras brincadeiras muito comuns, que variam de acordo com a época do ano são: brincam com *ta*, uma rodinha utilizada pelas mulheres sobre a cabeça para auxiliar a carregar peso, por exemplo, pelas mulheres para carregar grandes sacos de pequi e mandioca sobre as cabeças. As *ta* estão mais disponíveis. O jogo consiste em lançar o *ta* para o alto e procuram acertar uma flecha no meio da rodilha em movimento. O objetivo do jogo é fazer o oponente masculino menstruar devido à sua incapacidade de penetrar, com sua flecha, a rodilha. A socialidade das festas que envolvem o ciclo do pequi constitui uma constante reflexão sobre a jocosidade e o antagonismo implicado nas relações de gênero, por isso, riem ao ver seus adversários errando a flecha na rodilha, repetindo que eles estão menstruando.

Na época que antecede as festas regionais, entre maio e julho, é comum ver as crianças brincando de *ikindene*, a luta alto-xinguana, pois é quando as pessoas se reúnem no centro da aldeia para praticar o esporte. Na época da seca é comum ver crianças brincando de avião de bambu, com pedaços de bambus colhidos para o acabamento de novas casas, enquanto na época do final das chuvas é comum brincarem com peteca de espiga de milho, que é quando ocorre a colheita do grão.



Figura 27 – Crianças brincando de *Ta*. Foto: Thomaz Pedro

O futebol é um esporte presente no cotidiano da aldeia kalapalo. Quase todos os dias no final da tarde alguns grupos se reúnem para jogar futebol no centro da aldeia. Existem duas quadras localizadas em sua circunferência, e, nas épocas dos jogos regionais, existentes desde os anos 90 entre os povos do Alto Xingu, são os times principais, um feminino e um masculino que ocupam esse espaço. Nas outras épocas do ano, porém, são as crianças que marcam sua presença nas quadras, jogando bola entre as mais diversas idades e gêneros.



Figura 28 – Crianças jogando futebol. Fotógrafo: Thomaz Marcondes Garcia Pedro.

Entre as meninas, brincar de fazer *kolar* (arte de miçangas) era uma atividade cotidiana, que demonstrava como as crianças são, assim como os adultos, produtoras de cultura (COHN, 2005). Durante as tardes, enquanto as mulheres se juntam nos cantos das casas fazendo colares e pulseiras de miçangas, as meninas também participam desse tipo de atividade. Percebi que elas juntam alguns fios de contas de vidro que iam sobrando de suas mães e achando pelas casas, e guardavam em potes que pegavam quando queriam fazer algumas pulseiras. Sentadas junto à outras meninas (suas irmãs), elas vão observando atentamente como se faz, e vão se

ensinando, como as mulheres fazem entre si. Foi com elas que aprendi o pouco que sei da arte das contas.

Vivi um caso interessante em que as meninas me apresentaram suas próprias criações gráficas em pulseiras. Realizei um *uluki* (ritual de trocas) em meu último dia na aldeia. Nesses rituais as crianças estão sempre presentes, muito atentas, mas raramente participam ativamente. Quando participam é, normalmente, mediando a ação de seus pais. Ao final do dia, duas meninas que assistiram ao meu *uluki* viram que tinha duas presilhas de cabelo que não havia trocado e vieram me pedir para trocar. Uma menina de sete anos me deu uma pulseira que fez de presente e outras duas de nove anos trocaram comigo suas pulseiras, mais elaboradas do que a da primeira, por pentes e presilhas de cabelo. Essas pulseiras seguiam padrões que nunca havia visto, de um repertório gráfico criado pelas próprias meninas. Com essa cena nota-se que as crianças conhecem as regras do *uluki*, mas ainda não se colocam. Ser *kangamuke* faz com que elas circulem com mais facilidade por alguns lugares, ainda com uma liberdade de circulação que se torna impossibilitada pelas relações de afinidade que se estabelecem depois dos casamentos. Ao mesmo tempo, em espaços ritualísticos e de fala, como no *uluki* e nas reuniões no centro da aldeia, não participam ativamente, mas dominam e observam a dinâmica atentamente, se envolvendo e se interessando pelo que acontece, mas sem se colocar, respeitando as regras sociais de que devem respeitar os mais velhos e os chefes. O mesmo se dá em festas, e na relação das meninas com os cantos, como apresentei acima. As meninas com quem convivi sabem diversos cantos de festas, como o *tolo egipe*, o *jamugikumalu* e o *hagaka*, mas, como notei no *jamugikumalu* de setembro de 2018, elas apenas dançavam, tímidas, sem cantar no coro das mulheres. Curiosa passei a observar outras situações, e são raras as vezes que cantam nos rituais. Apesar disso, sempre após as festas, as vejo cantando em casa, no caminho para a lagoa e em outras situações em que estão só entre si, se divertindo muito. Isso se dá porque as crianças conhecem suas regras sociais e diversos conhecimentos importantes para sua sociedade, mas apenas demonstram que os dominam quando chega o tempo em que isso é esperado delas.

Já no caso dos meninos, observei que existem festas em que eles possuem espaços próprios para se colocar. Na Taquara, por exemplo, festa que leva o nome de um conjunto de aerofones tocados apenas por homens, os meninos também tocam num grupo apenas deles, que vão sem o acompanhamento de mulheres dançando atrás, como entre os adultos. Em Aiha possuem exemplares desse conjunto feitos na medida para crianças (os aerofones são grandes, de um tamanho maior que o corpo do músico, e são tocados na diagonal), o que faz com que tenha um grupo só de crianças que sai para tocar, sendo motivo para risos e piadas quando tais

grupos chegam às casas. Mesmo assim, os meninos se sentem confortáveis para tocar e levam bastante a sério a brincadeira. Os meninos também têm um lugar institucionalizado no *hagaka*, festa da jaguatirica, na qual grupos de homens de uma determinada etnia fazem chacota e ameaças caricatas a seus primos cruzados do grupo adversário, de outra etnia. Os meninos participam dessa festa como os adultos, se colocando em público, falando com o adversário e posteriormente atirando flechas nele.

De maneira geral, as brincadeiras das crianças Kalapalo se iniciam de forma espontânea: elas costumam andar em grupos e criar brincadeiras ao longo de suas caminhadas pela aldeia, muitas vezes intercalando suas tarefas domésticas e escolares, que também são feitas com diversão, com a circulação pela aldeia. A própria circulação das crianças é permeada pela exploração, por pequenas descobertas, pela criação de brincadeiras e diversão pelos caminhos da aldeia. Aracy Lopes (2002) aponta que a corporalidade é uma categoria analítica fundamental para compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e que é importante perceber as interações dos corpos no mundo. Elas não são neutras. As crianças Kalapalo é, em consonância com essa ideia, uma experiência que molda ritmos próprios de *brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender* (LOPES, 2002, p. 46).

Com esse capítulo pretendi demonstrar que a noção de infância Kalapalo é a de que a criança é capaz de aprender de forma autopoética (TOREN, 1990), apenas por fazer parte da vida social Kalapalo. Elas aprendem ouvindo e vendo atentamente e sendo orientadas sobre as condutas morais. Também experimentam com a prática a fazer as atividades cotidianas junto com suas famílias e brincando entre outras crianças. Além disso, destaquei a importância da aprendizagem horizontal (CODONHO, 2007) entre as crianças, que reafirmam os valores e conhecimentos de sua sociedade na educação entre seus pares. Entre todo o processo de aprendizagem, a criança tem um papel ativo em sua educação, atuando com autonomia em sua própria aprendizagem ao mesmo tempo em que criam e produzem novos conhecimento (COHN, 2005), por fazerem parte de um microcosmo social em que influenciam tanto quanto são influenciadas por suas interações sociais em seu tempo e em sua história.

Considerações finais, ou até o próximo encontro

A partir de meus encontros com as crianças Kalapalo, busquei compreender suas percepções sobre os *brancos* e seus mundos. Para isso, morei por um período longo na aldeia Aiha, onde pude conviver com elas e aprender sobre seu mundo vivido. Também pude acompanhar a recepção de diversos ‘tipos’ de *branco* na aldeia, e a relação que cada um deles estabeleceu com as crianças, além de acompanhar a circulação das coisas de *branco* entre adultos, crianças e velhos, e descobrir o que mais os fascinava e o que era da ordem do desejo ou da necessidade. Com elas percorri caminhos que nos levaram a diversos *Naï etu*, ou “nos *brancos*” e seus lugares inventados, com uma gama enorme de objetos eletrônicos barulhentos e luzes brancas, que chamam a atenção das crianças kalapalo que por lá circulam, não acostumadas com estes estímulos diversos na aldeia. Alguns desses encontros se atualizam com esta dissertação, outros guardamos na memória.

Com esta dissertação, espero ter contribuído para reflexões sobre a importância do olhar das crianças sobre suas vidas, e como suas compreensões sobre os diferentes modos de vida são criativas, possibilitando a convivência de diversos mundos não excludentes entre si. Em aparente oposição, os mais velhos parecem estar constantemente preocupados com a manutenção de seus modos de vida e a “falta de interesse das crianças”, que, na verdade, nos mostram estar atentas, compreender e saber seus modos de vida, tanto quanto se interessam pelos mundos dos *brancos*.

As crianças estão sempre em relação e interação com os diversos atores com quem se relacionam. Essas relações são significativas e produzem efeitos sobre as crianças, sobre seus pares, sobre com quem convivem, seja seus parentes ou os *brancos*, e, é claro, sobre o mundo. Como demonstrado, as crianças aprendem constantemente ao longo dessa gama diversa de interações que experienciam ao longo da vida, sendo a aprendizagem e o conhecimento indissociável da formação das pessoas e seus corpos. As crianças possuem agência e autonomia em sua circulação e aprendizagem, podendo escolher o que querem aprender ou se querem se especializar em determinados conhecimentos.

Também busquei demonstrar com este trabalho que as crianças, em suas interações com os *brancos*, com as cidades, e até com a escola na aldeia, esse espaço de fronteira (TASSINARI, 2011), buscam experimentar ser *branco*, procurando se aproximar, com curiosidade, dos *brancos* que circulam pela aldeia Aiha, frequentando a escola cotidianamente e solicitando aprender “conhecimentos de *branco*” nesse espaço, bem como desejando

frequentar a cidade sempre que seus pais ou parentes vão para lá, desejando, ainda, consumir as mercadorias dos *brancos*, como brinquedos, roupas e alimentos industrializados, em especial, como demonstrado ao longo desta dissertação.

Essa curiosidade, esse desejo e essa procura por conviver com a alteridade *branca* não quer dizer, porém, que as crianças não se interessem e não se relacionem com seus pares. Pelo contrário, como busquei demonstrar, o interesse por uma gama de conhecimentos está entrelaçado, e querer experimentar ser *branco* não é virar *branco*, até porque as coisas e os conhecimentos de branco circulam entre eles tanto quanto os conhecimentos tradicionais.

Referências

ALDEIA AIHA. **Projeto Político Pedagógico da EEIC-Aiha**, 2019.

ALVARES, M. Miriam. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizado e escolarização. **Revista Antropológicas**, Pernambuco, v. 15, p. 49-78, 2005.

ALVARES, M. Miriam. Criança e Transformação: Os Processos de Construção de Conhecimento. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (org.). **Educação Indígena: Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização indígenas**. 1ª. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2012, v. 1, p. 77-92.

BASSO, Ellen Becker. **The Kalapalo Indians of Central Brazil**. New York: Holt/Rhinehart & Winston, 1973.

BARCELOS NETO, Aristóteles. **Apapaatai: rituais de máscaras no Alto Xingu**. São Paulo: Edusp, 2008.

BARCELOS NETO, Aristóteles. “Doença de índio”: o princípio patogênico da alteridade e os modos de transformação em uma cosmologia amazônica. **Campos**, 7(1), p. 09-34, 2006a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/5451/4005>. Acesso em: 3/06/2021.

BELTRAME, Camila Boldrin. **Etnografia de uma escola Xikrin**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/231>. Acesso em: 3/06/2021.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. **Oniska: poética do xamanismo na Amazônia**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2011.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. Donos e duplos: relações de conhecimento, propriedade e autoria entre Marubo. **Revista de Antropologia**, 53(1), p. 147-197, 2010.

CODONHO, Camila G. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworo (Amapá-Brasil)**. Dissertação (Mestrado), PGAS/UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007, 134p. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90189>. Acesso em: 3/06/2021.

CODONHO, Camila. Cosmologia e infância Galibi-Marworo: aprendendo, ensinando, protagonizando. *In*: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos (orgs.). **Educação Indígena: Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização indígenas**. 1ª. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2012, v. 1, p. 53-76.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação (Mestrado – Departamento de Antropologia), Universidade de São Paulo, 2000.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, v. 43 n° 2, 2000, p. 195-222.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. *In*: LOPES DA SILVA, ; MACEDO, ; NUNES, A (org.), **Crianças Indígenas** – Ensaios Antropológicos. Ed. Global, 2002a, p. 117-149.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COHN, Clarice. Comidas, cuidados e aprendizagens entre os Xikrin. Comunicação apresentada no Evento COMENDO COMO GENTE – Práticas de conhecimento indígenas sobre alimentação e comensalidade UFMG, 2015.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

COSTA, Carlos Eduardo. ***Ikindene Hekugu***: Uma etnografia da luta e dos lutadores no Alto Xingu. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/233>. Acesso em: 3/06/2021.

DA MATTA, Roberto. **O mundo dividido**. A estrutura social dos índios Apinayé, Petrópolis, Vozes, 1976.

DELALANDE, Julie. Culture enfantine et règles de vie. **Terrain 40**, Paris, p. 99-114, 2003.

DUMONT, Louis. **Honio Hierarchicus**, Paris, Gallimard, Éd. Te 1, 1979.

FAUSTO, Carlos. **Inimigos fiéis**: história, guerra e xamanismo na Amazônia. São Paulo: Edusp, 2001.

FAUSTO, Carlos. No Registro da Cultura. *In*: ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller; CARVALHO, Ernesto Ignacio de & CARELLI, Vincent (orgs.). **Vídeo nas Aldeias 25 anos**: 1986-2011. Olinda: Vídeo nas Aldeias, 2011.

FAUSTO, Carlos. Entre o Passado e o Presente: mil anos de história indígena no Alto Xingu. **Revista de Estudos e Pesquisas**, v. 2, p. 9-52, 2007. Disponível em: XXXXXXXX. Acesso em: 3/06/2021.

FAUSTO, Carlos. Donos demais: maestria e domínio na Amazônia. **Mana**, v.14, n. 2, p. 329-366, 2008. Disponível em: XXXXXXXX. Acesso em: 3/06/2021.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. *In*: **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus e Edusp, p. 144-201, 1966.

FRANCHETTO, Bruna. **Laudo antropológico**. A ocupação indígena da região dos formadores e do alto curso do rio Xingu (Parque Indígena do Xingu), 1987.

FRANCHETTO, Bruna. **Falar Kuikuro**: Estudo etnolingüístico de um grupo karib do Alto Xingu. Tese (Doutorado). Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 1986.

FRANCHETTO, Bruna. Mulheres entre os Kuikuro. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 35, jan. 1996. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16653>. Acesso em: 13 mai. 2019.

FRANCHETTO, Bruna & HECKENBERGER, Michael (org.). **Povos do Alto Xingu**: História e Cultura. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2001, p. 496.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Revista Mana**, 2008, p. 31-59. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/S5QkWy57NGzYsDNfK7KMjth/?lang=pt>. Acesso em: 3/06/2021.

FRANCHETTO, Bruna. Evidências linguísticas para o entendimento de uma sociedade multilíngue: o Alto Xingu. *In*: FRANCHETTO, B. (ed.). **Alto Xingu**: uma sociedade multilíngue. Rio de Janeiro: Museu do Índio - Funai, 2011, p. 3-38.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. *In*: **Cadernos de Campo**, n. 13, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz E Terra, 1996.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Donos, detentores e usuários da arte gráfica kusiwa. **Revista de Antropologia** 55, p. 19-49, 2012.

GORDON, Cesar. **Economia selvagem**: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre. São Paulo: Editora UNESP; Instituto Socioambiental; Núcleo de Transformações Indígenas, 2006.

GOW, Peter. **An Amazonian Myth and its History**. Oxford: Oxford University Press. 338 p. 2001.

GOW, Peter. Visual Compulsion. Design and Image in Western Amazonian Art. *Revindi*. **Revista Indigenista Americana**, Budapeste, p. 19-32, 1988.

GOW, Peter. The perverse child: desire in a native Amazonian subsistence economy. **Man**, 24, p. 567-82, 1989.

GOW, Peter. **Of Mixed Blood**: kinship in Peruvian Amazonia. Oxford: Clarendon, 1991a.

GREGOR, Thomas. **Anxious Pleasures** – The sexual lives of na Amazonian People. The University of Chicago Press, Chicago, 1985.

GUERREIRO, Antonio. **Ancestrais e suas sombras**: uma etnografia da chefia Kalapalo e seu ritual mortuário. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

HECKENBERGER, Michael. Estrutura, história e transformação: a cultura xinguana na longue durée, 1000-2000 d.C. *In*: FRANCHETTO, B. e HECKENBERGER, M. (orgs.) **Os Povos do Alto Xingu**: história e cultura. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p.21-62, 2001a.

HIRSCHFELD, Lawrence. Pourquoi lês anthropologues n'ainment-ils pas les enfants ? **Terrain** 40, Paris, p. 21-48, 2003.

HORTA, A. **Indígenas em Canarana**: notas cidadinas sobre a criatividade xinguana. 2015.

HORTA, Amanda Campos. **Relações indígenas na cidade de Canarana (MT)**. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/861625.pdf>. Acesso em: 3/06/2021.

INGOLD, Tim. **Making things, growing, plants, raising animals and bringing up children**. The Perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill. London, Routledge, 2000, p. 77-88.

KELLY, José Antonio. Notas para uma teoria do “virar branco”. **Mana - estudos De Antropologia Social – URRJ**, 2005.

KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LASMAR, Cristiane. **De Volta ao Lago de Leite**: Gênero e transformação no Alto Rio Negro. São Paulo: Editora UNESP/ISA, 2005.

LEA, Vanessa Rosemary. **Riquezas intangíveis de pessoas partíveis**. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2012.

LEITE, Gabriela Aguillar. **Criatividade visual e Transformações entre o povo Matipu do Alto Xingu**. Dissertação (Mestrado – Departamento de Antropologia Social), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332632>. Acesso em: 3/06/2021.

LEITE, G. A. O mundo das miçangas entre os Matipu do Alto Xingu. **Maloca: Revista de Estudos Indígenas**, Campinas, SP, v. 3, n. 00, p. e020004, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/maloca/article/view/13488>. Acesso em: 3 jun. 2021.

LIMA, Mônica. **A educação escolar indígena no Alto Xingu**: o processo de escolarização dos Kalapalo da aldeia Aiha no período de 1994-2010. Dissertação (Mestrado), PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10304>. Acesso em: 3/06/2021.

LIMULJA, Hanna Cibele Linz Rocha. **Uma etnografia da escola indígena Fen' NÓ à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – CFH), Florianópolis, SC, 2007, f. 138. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90166>. Acesso em: 3/06/2021.

Maciel, L. da C., Monachini, V., & Pedro, T. M. G. (2018). “Osiba Kangamuke - Vamos lá, Criançada!” o audiovisual e o etnográfico em colaboração. **PROA Revista De Antropologia E Arte**, 1(8), 144-158. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3215>. Acesso em: 3/06/2021.

MAUSS, Marcel. **Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de eu.** Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003 [1938].

MCCALLUM. The body that knows: from Cashinahua epistemology to a medical anthropology of lowland South America. **Medical Anthropology Quarterly**, 10(3), p. 347-372, 1996.

MEHINAKU, Mutua. TETSUALÛ: **Pluralismo de línguas e pessoas no Alto Xingu.** Dissertação (Mestrado), PPGAS/Museu Nacional, UFRJ. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/tese:mehinaku-2010>. Acesso em: 3/06/2021.

MELLO, Maria Ignez Cruz. **“Iamurikuma”:** Música, Mito e Ritual entre os Wauja do Alto Xingu. Tese (Doutorado – Departamento de Antropologia Social), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102877>. Acesso em: 3/06/2021.

MENEZES BASTOS, Rafael. Sistemas Políticos, de comunicação e articulação social no Alto Xingu. **Anuário Antropológico 81**, p. 43-58. 1983.

MENEZES DE BASTOS, Indagação sobre os Kamayura, o Alto Xingu e outros nomes e coisas: uma etnologia da sociedade xinguana. **Anuário Antropológico 94**, p. 227-269, 1995.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. **A festa da jaguatirica:** uma partitura crítico-interpretativa. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

MONACHINI DE CARVALHO, Veronica. **Concepções e Transformações da Infância no Alto Xingu:** Um estudo etnográfico sobre as crianças da aldeia Aiha Kalapalo. Monografia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000986041&opt=1>. Acesso em: 3/06/2021.

MONACHINI, Veronica e Pedro, Thomaz. Brincando de representar: a experiência de uma etnografia audiovisual com as crianças Kalapalo. Artigo apresentado na XI REUNIÃO ANTROPOLÓGICA DO MERCOSUL, 2015.

MUNN, Nancy. **The Fame of Gawa:** A Symbolic Study of Value Transformation in a Massim (Papua New Guinea) Society. Duke University Press, 1992.

MURPHY, Yolanda & MURPHY, Robert F. **Women of the Forest.** New. York: Columbia University Press, 1974.

NOVO, Marina Pereira. **"Esse é o meu patikula":** uma etnografia do dinheiro e outras coisas entre os Kalapalo de Aiha. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9812/NOVO_Marina%20Pereira_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3/06/2021.

NUNES, Angela. **A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança**. 1ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

NUNES, Angela. No Tempo e No Espaço: Brincadeiras das Crianças A'uwe-Xavante. *In*: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V, e NUNES, A. (orgs.). **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. Editora Global: 2002, p. 64-99.

NUNES, Eduardo S. 'O pessoal da cidade': o conhecimento do mundo dos brancos como experiência corporal entre os Karajá de Buridina. *In*: SOUZA, Marcela Stockler Coelho de; LIMA, Edilede Coffaci de. (orgs.). **Conhecimento e Cultura: Práticas de transformação no mundo indígena**. 1ª.ed. Brasília: Athalaia, 2010, p. 205-228.

NUNES, Eduardo S. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio** (UFRGS), v. 4, n.1, p. 9-30, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/8289>. Acesso em: 4 junho 2021.

NUNES, Eduardo S. **Transformações karajá: ritual, xamanismo e relações com os brancos no universo** in. Tese (Doutorado) , Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21495>. Acesso em: 4 junho 2021.

OLIVEIRA, Joana Cabral de. **Classificações em cena: algumas formas de classificação das plantas cultivadas pelos Wajãpi do Amapari (AP)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-03092007-141754/pt-br.php>. Acesso em: 4 junho 2021.

OLIVEIRA, Joana Cabral de. **Entre plantas e palavras. Modos de constituição de saberes entre os Wajãpi (AP)**. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-22082012-100255/publico/2012_JoanaCabralDeOliveira_VRev.pdf. Acesso em: 4 junho 2021.

OLIVEIRA, V. B. (org.). **O Brincar e a Criança, do nascimento aos seis anos**. 4ª ed, Petrópolis, Vozes, 2002.

PRATES, M. P. Relações de gênero entre crianças Mbyá-Guarani. *In*: 32º ENCONTRO ANUAL DE ANPOCS, 2008, Caxambu. **Anais do 32º Encontro Anual da Anpocs**, 2008.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para estudos das (e com as) crianças. **Revista Cadernos de Campo**, n 17, v. 17, p.133- 152, jan/dez 2008. Disponível em: XXXXXXXX. Acesso em: 3/06/2021.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizonte Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, nº 34, p. 137-157, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/3kz5pdFYfh4dZW4XFxDyBqz/?lang=pt>. Acesso em: 3/06/2021.

PITARCH, Pedro. **Ch'ulel: una etnografía de las almas tzeltales**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

RIVAL, L. Androgynous Parents and Guest Children: The Huaorani Couvade. **The Journal of the Royal Anthropological Institute**, 4(4), p. 619-642, 1998.

SAMAIN, Etienne: Por uma antropologia da Comunicação: Gregory Bateson. *In*: SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Construção Da Pessoa Nas Sociedades Indígenas Brasileiras. **Boletim do Museu Nacional** (32), p. 2-19, 1979.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO do Estado do Mato Grosso. Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico. 2014.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto & VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *In*: OLIVEIRA FILHO, João (org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1987.

SEEGER, Anthony. O significado dos ornamentos corporais, *In*: **Os índios e nós**, Rio de Janeiro, Campus, p. 43-57, 1980.

SEEGER, Anthony. **Por que cantam os kisêdjê**: uma antropologia musical de um povo amazônico. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte I). **Maná**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.

SAHLINS, Marshall. **Islands of history**. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Ângela (Orgs). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global. 2002.

STEINEN, Karl Von Den. **Entre os aborígenes do Brasil Central**. São Paulo: Departamento de Cultura, 1940 [1887].

STRATHERN, Marilyn. Entrevista. No Limite de uma Certa Linguagem. **Mana. Estudos de Antropologia Social** 5 (2), p. 157-175, 1999a.

STRATHERN, Marilyn. et al. The concept of society is theoretically obsolete. *In*: INGOLD, T. (Org.). **Key Debates in Anthropology**. London: Routledge, 1996.

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da Dádiva**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

STRAUSS, Claude Lévi. **A Oleira Ciumenta**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

SZTUTMAN, Renato. **O profeta e o principal**: a ação política ameríndia e seus personagens. São Paulo: Edusp, 2012.

SZULC, Andrea. “La construcción social de la infancia en Chacabuco”. VI CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL, Mar del Plata, Argentina, 1999.

SZULC, Andrea. “Eso me enseñé con los chicos”. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén. Unpublished, Conference Papers VII Reunión de Antropología del Mercosur, 2007b.

SZULC, Andrea. “Esas no son cosas de chicos”. Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina. *In*: POVEDA, D.; FRANZÉ, A. & JOCILES, M.I. (Eds.). **Etnografías de la infancia**: discursos, prácticas y campos de acción. Madrid: Editorial La Catarata, 2011.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**. Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI, Campo Grande: UCDB, ano 7, n. 13, 2007, p. 11-25.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou a sociedade contra a escola. 33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu, 2009. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file>. Acesso em: 3/06/2021.

TASSINARI, Antonella. Aprendizagem, ajuda ou trabalho infantil: como pesquisar a participação de crianças nas atividades produtivas familiares? 31ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 2018.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação *In*: LOPES DA SILVA, Aracy e KAWALL, Mariana L. (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. 2ª. ed. São Paulo: Global, 2001.

TESTA, Adriana. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n.2, p. 291-307, 2008.

TOREN, Christina. Antropologia e Psicologia. 35º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu, Minas Gerais, em 26 de outubro de 2011.

TOREN, Christina. Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny. **Royal Anthropological Institute**. *Journal of the Royal Anthropological Institute*. (N.S.) 10, p. 221-240, 2004.

TOREN, Christina. **Mind, Materiality and History**: Explorations in Fijian Ethnography. London and New York: Routledge, 1999.

TOREN, Christina. **Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography**. London and New York: Routledge, 1999, p. 1-348.

TOREN, Christina. “Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind.” *Man*, vol. 28, no. 3, 1993, pp. 461–478. JSTOR, www.jstor.org/stable/2804235. Acesso em: 3 Junho 2021.

TOREN, Christina. et al. The concept of society is theoretically obsolete. *In*: T. Ingold (org). **Key Debates in Anthropology**. London: Routledge, 1996.

VILAÇA, Aparecida. Making Kin Out Of Others. *In*: **Amazonia**. 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Indivíduo e Sociedade no Alto Xingu: os Yawalapíti**. Dissertação (Mestrado – Departamento de Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1977.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América Indígena. *In*: VIVEIROS DE CASTRO, E. (Ed.). **A inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 345-399.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Araweté: os deuses canibais**. Rio de Janeiro: Zahar editores/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Transformação” na antropologia, transformação da “antropologia”. **Mana** [online]. 2012, vol.18, n.1, p.151-171. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/mana/a/GNFYDzH8dn9XWW4Sf9VjSpH/?lang=pt#:~:text=%C3%89%20claro%20que%20a%20antropologia,\(e%20a%20a%C3%A7%C3%A3o%20etc.\)](https://www.scielo.br/j/mana/a/GNFYDzH8dn9XWW4Sf9VjSpH/?lang=pt#:~:text=%C3%89%20claro%20que%20a%20antropologia,(e%20a%20a%C3%A7%C3%A3o%20etc.)). Acesso em: 25 jan. 2021.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010a.

WAGNER, Roy. The Fractal Person. *In*: STRATHERN, Marilyn & GODELIER, Maurice (orgs.). **Big Men and Great Men: Personifications of Power in Melanesia**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.