

Saberes indígenas na universidade: reflexões sobre as implicações da presença de um grupo de professores Tikmũ'ũn-Maxakali na UFMG

Claudia Magnani⁴⁵, Ana Maria Rabelo Gomes⁴⁶ & Paula Cristina Pereira Silva⁴⁷

Resumo: Com o fim de desenhar horizontes de trabalho conjunto e políticas de interesse comuns em parceria com os povos indígenas, vêm se constituindo, ao longo desses anos, práticas de convivência entre diferentes regimes cosmológicos no contexto acadêmico da Universidade Federal de Minas Gerais. Em particular, com a implementação de duas diversas ações formativas – o programa Saberes Indígenas na Escola (SIE) e o Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) – houve, nos últimos anos, um incremento significativo da presença de um grupo de professores Tikmũ'ũn-Maxakali na universidade. Esta experiência, que levou os participantes indígenas e não indígenas a ocuparem outros lugares e experimentar outras formas de conhecimento, evidenciou uma série de implicações relativas a um “encontro entre saberes” que confronta regimes cosmológicos divergentes, agências humanas e não humanos, formatos da ciência moderna e práticas de conhecimentos “tradicionais”. As atividades realizadas ao longo desses projetos, revelam, nesse sentido, uma certa ineficácia das propostas político-pedagógicas de “transversalidade” que orientam a prática. A centralidade do registro escrito, eleito como critério de validação dos saberes “diferenciados”, se torna um eixo crucial que esse trabalho pretende problematizar a partir de uma breve apresentação da especificidade cosmológica e sociolinguística do povo Tikmũ'ũn-Maxakali, e das reflexões ligadas ao conceito de “cosmopolítica”, proposto por Isabelle Stengers.

Palavras-chave: Tikmũ'ũn-Maxakali; Saberes indígenas; Transversalidade; Cosmopolítica.

45 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

46 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

47 Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Introdução

Com o fim de desenhar horizontes de trabalho conjunto e políticas de interesse comuns em parceria com os povos indígenas, vêm se constituindo, ao longo desses anos, práticas de convivência entre diferentes regimes cosmológicos no contexto acadêmico da UFMG. Em particular, com a implementação de algumas ações formativas que visam construir espaços de “saberes transversais” dentro do meio acadêmico – como o Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) e o programa “Saberes Indígenas na Escola” (SIE) – houve um recente incremento da presença de um grupo de aproximadamente dez professores Tikmũ’ün-Maxakali na Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Por outro lado, estabeleceu-se um trânsito a duplo sentido, realizando-se numerosas fases dos projetos nos territórios indígenas, às quais participaram professores e alunos universitários de diversas áreas acadêmicas, além de outros parceiros institucionais (como a Secretaria Estadual de Educação e a Funai). Estas experiências concretas evidenciaram uma série de implicações intrínsecas ao encontro entre saberes, práticas e cosmologias divergentes, que serão objeto das reflexões aqui propostas.

As duas ações – FIEI e SIE – têm como pressuposto comum um projeto político-pedagógico votado à promoção da diversidade. Se o curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) tem como meta formar professores indígenas com perfil intercultural, que lecionem no Ensino Fundamental e Médio, com áreas de concentração em língua, arte e literatura; ciências da natureza e matemática; ciências sociais e humanidades;⁴⁸ o programa Saberes Indígenas na Escola (SIE) busca formar professores da educação escolar indígena, especialmente de Ensino Fundamental, oferecendo recursos didáticos e pedagógicos adequados às especificidades do multilinguismo e dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos das diversas comunidades indígenas; subsidiando à elaboração de currículos, metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos povos indígenas e promovendo ações e pesquisas voltadas à “elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação

48 Projeto pedagógico do curso. Disponível online: <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/ProReitoria-de-Graduacao/Cursos/Humanas/Educacao-Basica-Indigena-Formacao-Intercultural-de-Professor-FIEI>



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

escolar indígena.”⁴⁹

O potencial simbólico dessas propostas dentro do meio acadêmico é notável. Professores, alunos e profissionais de diversas áreas se envolvem, junto com mestres e professores indígenas, para realizar cursos, ações formativas e materiais paradidáticos diferenciados, que respondam às demandas pedagógicas nativas no respeito de sua caracterização sociocultural, de sua autonomia metodológica e de suas formas de conhecimento. A abertura da academia (de seus espaços físicos e simbólicos) para a troca, com os assim chamados “conhecimentos tradicionais”, constitui um grande passo na construção de um diálogo horizontal e transversal entre saberes. Neste sentido, a presença de alunos e mestres indígenas na universidade possibilita um encontro mais ampliado com a sociedade; encontro, esse, que pode *e deve* ser potencializado, amplificado e qualificado, constituindo uma forma de contribuir para a luta que esses povos vêm enfrentando há séculos para garantir seu direito à existência e ao seu modo de viver.

Contudo, apesar de suas intenções programáticas em construir tal horizonte, nas situações concretas, nem sempre esses programas se demonstram eficazes na interação com saberes e práticas que se distanciam muito das linguagens da ciência moderna. Neste sentido, as experiências que estamos vivenciando no contexto acadêmico, nos levam a lidar com situações liminares, transversais e conflitantes, que desafiam planos e projeções iniciais e nos colocam diante de suas contradições, limites e ambiguidades.

Por um lado, o trânsito entre a universidade e as aldeias é necessariamente marcado por questões de ordem prática e logística. Movendo-se para outros espaços, para outra língua, para outras linguagens expressivas e corporais, assim como para outros sistemas comunicativos e interacionais, os professores indígenas passam por situações que dizem respeito à residência na cidade, à relação entre o ensino, as pesquisas e as aldeias, à possibilidade de se organizar e se expressar dentro da universidade enquanto indígenas, às implicações de sua ausência das aldeias durante longos períodos, aos problemas de natureza burocrática. Pensamos, por exemplo, ao

49 Projeto pedagógico do Programa. Disponível online: <http://www.fnnde.gov.br/bolsas-e-auxilios/bolsas-e-auxilios-programas/bolsas-e-auxilios-formacao/item/6439>



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

acolhimento nos hotéis, às etiquetas acadêmicas, à comida e às diferentes formas de comensalidade, aos procedimentos universitários, aos modos de circular na cidade e dentro das faculdades, aos sistemas burocráticos e formalizados inerentes à experiência urbana (os cadastros eletrônicos, o preenchimento de registros nos hotéis, a burocracia dos projetos). Esses aspectos nos alertam sobre a importância de organizar estruturas internas e regulares na universidade, e de adotar procedimentos simplificados, de modo a acolher as muitas questões relacionadas ao processo formativo dos indígenas e às especificidades das demandas que eles apresentam, criando, ao mesmo tempo, circunstâncias de acolhimento mais adequadas a garantir o bom desenvolvimento das ações e o bem-estar dos participantes indígenas envolvidos.

Por outro lado, e é isso que nos interessa discutir aqui, trata-se de articular regimes de conhecimento diferentes *por natureza* (práticas e saberes ontologicamente divergentes), os quais se exprimem mediante diversas modalidades, compreendendo registros orais e gráficos, e incluindo a possibilidade, ou não, de escrita (ou de diferentes formas de escrita). Formatos pedagógicos, metodologias e linguagens acadêmicas se defrontam com outras linguagens, sensibilidades, modelos. Princípios científicos se embatem nas perspectivas filosóficas indígenas não racionalistas. Registros escritos se cruzam com outras formas gráficas. Trata-se de relações transversais entre saberes, nas quais, inclusive, subjetividades *ontologicamente* divergentes – humanas e não humanas (espíritos e ancestrais) – também entram em jogo.

Para lidar com a complexidade ínsita nesse encontro, e com as questões que a convivência entre mundos diferentes levanta, recorreremos ao enquadramento conceitual da “proposta cosmopolítica”, formulada por Isabelle Stengers (2005), e às reflexões críticas a respeito do discurso ocidental, apresentadas por Marisol de la Cadena (2015).

Questionando a autoridade e a generalização das *nossas* teorias, as críticas dessas autoras apontam para o discurso moderno enquanto prática política que invisibiliza e silencia outros pensamentos, mundos e atores (inclusive não humanos), poupando sua agência social e política, e reduzindo suas visões e práticas, a outras versões (*crenças*) de um mundo dado a priori – o qual necessariamente coincide com o mundo revelado pelas evidências da ciência, da economia e da natureza ocidental (CADENA, 2015). Mesmo em boa fé e com o propósito de criar relações pacíficas de convivência, revela-se certa incapacidade da perspectiva racional, de reconhecer o



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

discurso do outro, nos termos em que este se revela (*ibidem*). É em oposição a um tal ideal de paz transcendental e convergente, fundado no modelo positivo de um único mundo comum, que Stengers (2005) propõe, então, o conceito de cosmopolítica, o qual “*refers to the unknown constituted by these multiple, divergent worlds and to the articulations of which they could eventually be capable*” (CADENA, 2015, p. 995).

Segundo Stengers (2005) e Cadena (2015), o que os outros mundos, com seus seres, práticas e filosofias, vêm nos questionando, é o estabelecimento de uma mensuração única (e verdadeira) do sensível, tornando urgente uma descolonização das práticas políticas modernas, que seja fundada na ausência de uma unidade ontológica (CADENA, 2015).

De fato, no contexto em que vivemos hoje, localmente e globalmente, a convivência entre múltiplos mundos passa mais por formas violentas do que por articulações pacíficas e convergentes. O que minha experiência de campo e de encontro entre os Tikmũ'ũn tem me mostrado, é a necessidade de superar uma ideia abstrata de mundo pacífico e convergente, para construir, a partir das experiências concretas, os pressupostos de uma convivência pacífica entre mundos múltiplos, que ponha suas bases num “*ontological disagreement*” (CADENA, 2015, p. 280). Pois de fato, o que se experimenta na vivência com os Tikmũ'ũn, é o confronto com subjetividades, linguagens, formas do sensível, ontologicamente divergentes, as quais pertencem necessariamente a um *outro* (entre outros) mundo possível.

O conhecimento sensível dos Tikmũ'ũn-Maxakali

Os Tikmũ'ũn, mais conhecidos como Maxakali,⁵⁰ são um grupo indígena falantes da língua maxakali (tronco macro-jê), que atualmente habita três pequenas terras situadas no nordeste do Estado de Minas Gerais, ocupando uma área total de aproximadamente 6000 hectares e somando, ao todo, cerca de 1500 pessoas. Profundamente devastado ao longo dos últimos dois séculos pelo

50 Se “Tikmũ'ũn”, que na língua indígena significa “nós, humanos”, ou “gente de verdade” é o termo usado pelos próprios índios para autodenominar-se quando falam sua própria língua, Maxacuri, Machacari, Malali, Machaculis, são alguns dos nomes com os quais esse povo vem sendo registrado desde 1734, pelos exploradores europeus e que, hoje em dia, resultaram no nome oficial “Maxakali”, do qual, todavia, se desconhece sua origem etimológica (NIMUENDAJU, 1958).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

avanço da civilização e de suas frentes exploratórias, atualmente, o território maxakali se apresenta como uma paisagem nua, despida de sua magnificência botânica e faunística que, desde tempos imemoriais, foi constituída pela exuberante Mata Atlântica. Todavia, essa geografia redesenhada pelo capim colonial e pelo imenso céu continua extremamente rica e diversificada em termos sócio-cosmológicos, contando com a presença de inúmeras subjetividades humanas e não humanas, corpos, histórias, práticas, saberes, imagens, cantos, memórias, que vêm sendo alimentadas e reconfiguradas constantemente no fluxo da vida cotidiana e ritual das aldeias.

Sobretudo, o cosmos Tikmũ'ũn é habitado e compartilhado por inúmeros povos-espíritos chamados *yãmĩxop*; *espíritos-corpos-imagens* de ancestrais e parentes (mas também de inimigos e brancos mortos) que cantam, dançam e partilham comidas com os humanos, realizando caçadas e rituais de festa. O conhecimento profundo do território ancestral e dos seres que o habitam, é transmitido ao longo das gerações pelos *yãmĩxop* que, com seus cantos rituais, preenchem o território vazio (TUGNY, 2011b) e as noites em claro dos homens e mulheres Tikmũ'ũn, os quais, cantando, dançando, brincando e comendo com eles, aprendem e atuam uma impressionante prática da memória. Nos cantos xamânicos – compostos na língua dos antepassados (diferente da língua vernacular em uso) e transmitidos aos homens e mulheres pelos espíritos – são guardados os saberes e as práticas nativas desenvolvidas na interação com a floresta. Num cotidiano repleto de agências e imerso constantemente em muitos outros mundos, o conhecimento humano não é, portanto, originado no interior do *self* (enquanto noção ocidental de indivíduo biológico) mas sim uma qualidade trazida do exterior, a qual adquire significado a partir do plano cósmico e de suas relações mais amplas (OVERING, 1999). Tal imersão cosmológica se materializa (e visualiza) também no *mĩmãñãm*, um mastro ritual posto no meio do pátio da aldeia, que os espíritos-*yãmĩxop* pintam quando descem à terra para visitar seus parentes humanos, narrando suas histórias através de inúmeros grafismos e cores que são decodificados pelos Tikmũ'ũn. Como escreve Tugny (2011a, p. 142): “os cantos chegam então com uma ‘escrita’, ou uma ‘grafia’, porque esses desenhos são destinados a serem lidos, mais do que vistos e contemplados”. É através dessas, entre outras, interações com os espíritos-*yãmĩxop*, que as mulheres e os homens Tikmũ'ũn aprendem, incorporam e possuem os cantos-conhecimentos, as danças, os grafismos, as artes manuais, desenvolvendo-se enquanto pessoas e atuando as práticas adequadas para garantir a socialidade de seu mundo.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Esse breve quadro nos orienta para qualificar a experiência nativa, em sua especificidade cosmológica, sociolinguística e expressiva, a partir de seus processos tradicionais de conhecimento: a forma oral-cantada da língua nativa e os registros gráficos-pictóricos – além das danças, das práticas artesanais e das atividades produtivas – constituem as modalidades expressivas, estéticas e sensíveis, através das quais, na interação com o cosmos e as agências não humanas, os conhecimentos se aprendem e transmitem.

A hegemonia da escrita no registro e transmissão dos conhecimentos

Em suas ações, *na prática*, os programas citados (FIEI e SIE) enfrentam desafios importantes. Como já ressaltamos, trata-se de duas ordens de problemas. Por um lado, há de se articularem regimes de conhecimento cosmológicamente divergentes, enquanto, por outro, há de se confrontar formas divergentes, pelas quais esses saberes se produzem, transmitem e manifestam, incluindo modalidades de registro gráfico que preveem – *ou não* – a escrita. As implicações desse confronto são importantes na medida em que grande parte da interação entre o sistema universitário (e seus atores) e os Tikmũ'ũn, envolve alguma forma de escrita. Pretendem-se discutir, nesse sentido, as problemáticas que certos mecanismos acadêmicos provocam, no lidar com outras práticas de conhecimento (e regimes cosmológicos), a partir de procedimentos de registro escrito, eleito, este, como critério privilegiado e universal de transmissão, avaliação e validação dos *outros* saberes.

Por outro lado, a produção de materiais didáticos de alfabetização nas línguas indígenas é uma demanda crescente entre os povos indígenas, gerando outros desafios e problemáticas que tentaremos, aqui, levantar. Analisar a prática da escrita nos povos indígenas, enquanto prática social e cultural (BARTON; PAPAN, 2010), demanda uma reflexão acerca dos processos de letramento, da forma como se desenvolveram historicamente nos diferentes contextos locais. Se na maioria dos países ocidentais, este processo se deu em concomitância à escolarização de massa, estruturando os demais conhecimentos e práticas sociais, nas sociedades indígenas, ao contrário, observemos outras experiências históricas, trajetórias e relações, que devem ser consideradas ao fim de repensar os diversos domínios, funções e usos da escrita.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Entre os Tikmũ'ũn o processo de letramento (e de escolarização) na língua indígena, se deu, como na maioria dos povos indígenas no Brasil, a partir do contato com os missionários.⁵¹ Um casal de missionários evangélicos (e linguistas) norte-americanos do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) permaneceu por mais de vinte anos (entre as décadas de 60 e 80) no território nativo, com o propósito de estudar a língua, produzir seu registro escrito e dar início a um processo de letramento (além, certamente, de traduzir os textos sacros e se dedicar a conversão dos nativos ao cristianismo). Como de costume, o registro escrito da língua nativa foi elaborado mediante o sistema alfabético, utilizando, para a escolarização, o método silábico; introduzindo, assim, práticas pedagógicas que contribuíram para inaugurar uma certa “prática escolar” que repercute ainda hoje, dentro das aldeias.⁵² Foi assim que, no início da década de 80, professores nacionais, acompanhados por monitores indígenas bilíngue, foram chamados para lecionar na primeira escola bilíngue, instituída pela Funai em colaboração com os missionários do *SIL*. Através da alfabetização na língua indígena, o projeto da escola se enquadrava num plano mais amplo de formalização da educação nacional, ainda improntado numa visão de assimilação dos povos indígenas à população brasileira (BRAZZABENI, 2008).⁵³ Por fim, em 1995, fruto de um processo de reivindicação das lideranças indígenas, os Tikmũ'ũn inauguraram sua primeira escola indígena contando com todos os professores nativos, na qual as crianças passaram a ser alfabetizadas exclusivamente na língua

51 As primeiras experiências de escolarização e letramento entre os Tikmũ'ũn foram implementadas, a partir da segunda metade do século XIX, dentro de um mais amplo processo civilizatório promovido por missionários capuchinos nos aldeamentos do Vale do Mucuri. Com o fim de “destribalizar” os índios e assimilá-los à população nacional, esse primeiro contato com a instituição educativa se deu, exclusivamente, pelo ensino unilateral da língua portuguesa e da cultura nacional.

52 Baste pensar que, até hoje, os professores indígenas utilizam os materiais de alfabetização produzidos pelo casal de missionários na década de 60.

53 Brazzabeni (2008) mostra como, além das práticas de alfabetização em português, a “Escola da FUNAI” preveio outras medidas educativas voltadas a um processo de “aculturação” dos índios. Apesar de que em um segundo projeto de 1987, a Funai declarasse isentar-se de práticas de tutela para promover, através da escola bilíngue, uma “conscientização” e “autodeterminação” do povo indígena em linha com o modelo pedagógico freiriano, mantinha, na prática os métodos e objetivos iniciais. Neste sentido, atividades como cozinhar, cuidar da casa ou costurar, assim como práticas higiênicas e “de decoro”, eram ensinadas a seus alunos pelos professores não indígenas da escola (BRAZZABENI, 2008).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

maxakali, introduzindo também matérias dedicadas às suas tradições culturais.⁵⁴ Desde então, até hoje, o ensino primário e médio se dá exclusivamente na língua indígena, sendo que, um pequeno grupo de rapazes e moças (após os 14 anos), podem optar para continuar sua formação, frequentando aulas de português e matemática, ministradas por um professor não indígena.

É importante ressaltar aqui como o processo de letramento na língua nativa se produziu na relação com os brancos e, no específico, com os missionários. Neste sentido, Vieira (2006) nos mostra como os Tikmũ'ũn compreendem a origem da escrita a partir dessa relação. Um interlocutor nativo explicou para a autora que foi Deus quem deu a escrita para o branco, porque o branco sempre “acompanha Jesus” (VIEIRA, 2006, p. 162), assim como um outro professor lhe falou que: “*Topa* mandou livro, colocou professor, aí professor ensinou, aí outro sabe, pra ser professor, pra ser dentista... *Tihi* (homem Tikmũ'ũn) também ficou pra ser professor, pra ensinar língua do *tihĩ*” (*ibidem*, p. 166). O mandado divino é, então, dirigido aos Tikmũ'ũn através da escrita, pois a forma gráfica de sua língua foi lhes dada pelos missionários, para que eles também recebessem a palavra de Deus (*ibidem*).⁵⁵

A introdução da “escola dos brancos” se centraliza, pois, no processo da escrita. É significativo, a esse respeito, que tal instituição é chamada, na língua indígena, *Tappet Pet*, ou seja, “casa de papel”, em comparação à “escola tradicional” que os Tikmũ'ũn individualizam no *Kuxex*, traduzida como “casa dos cantos”.⁵⁶ É nesse lugar, situado bem no centro da aldeia, que os cantos-saberes e as práticas xamânicas e tradicionais são transmitidas aos jovens Tikmũ'ũn pelos espíritos-*yãmĩyxop* e pajés. A comparação entre as duas diferentes formas de conhecimento – a escrita e o canto – é, também, ressaltada, pela tradução nativa da palavra “escrever”, *Kax 'ãmix*, que significa

54 A primeira escola indígena se deve ao Programa de Implantação de Escolas Indígenas de MG (PIEI-MG), financiado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em convênio com a UFMG, Funai e IEF (ALVARES, 1998).

55 Segundo Vieira (2006), a escrita emerge como um conhecimento que reconcilia as relações entre os Tikmũ'ũn e Deus.

56 Também traduzida para o português como “casa de religião”, o *Kuxex* é uma casa ritual, construída no centro da aldeia, onde os homens se reúnem para receber os espíritos-*yãmĩyxop*, e cantar junto com eles. Ainda, é no *Kuxex* que os meninos, aos 7 anos de idade passam um mês de “reclusão” durante o qual aprendem os cantos xamânicos e recebem os conhecimentos rituais masculinos, trazidos pelos espíritos-*yãmĩyxop*.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

“riscar o canto” ou “desenhar o canto” (VIEIRA, 2006). Em outras palavras, assim como a escrita absolve o papel da memória para os brancos, os cantos e a oralidade o fazem, para os Tikmũ’ũn, pois, como já ouvi repetir deles, “os brancos devem escrever tudo para não esquecer”, enquanto seus pajés “não precisam da caneta, nem do computador, porque já têm HD na cabeça”, que inclusive é um dispositivo mais seguro, pois “não queima”.

Em outras palavras, a prática da escrita trazida pelos brancos não se desvincula das relações a partir das quais se produziu. As formas gráficas que eles experimentaram com os missionários até hoje reverberam nos formatos, significados e usos. Registram-se, nesse sentido, dois processos centrais: por um lado, a instituição de práticas escolarizadas de alfabetização, que ainda se baseiam no método silábico introduzido pelos missionários, o qual tende ao ensino de palavras isoladas e pequenas frases e, por outro, a difusão de mais amplas práticas de “letramento”, que desenvolvem outras formas de contato com a escrita, sendo essas, as capacidades de compreender o sentido, a função ou o conteúdo dos registros escritos, não prevendo necessariamente o domínio da habilidade de escritura/leitura. Contudo, essas diferentes capacidades (alfabetização - produção/compreensão de um texto) não necessariamente progredem simultaneamente ou de forma vinculada.

Este fenômeno se torna evidente entre os Tikmũ’ũn, onde prevalecem práticas de alfabetização limitadas à produção/leitura de palavras e frases descontextualizadas, sem haver um correspondente domínio na produção/compreensão geral do texto. Mesmo as pessoas mais hábeis na escrita detêm um domínio do texto e de seu conteúdo que não se dá pelo exercício de leitura ou de escrita, mas sim por um conhecimento que passa por outras formas de entendimento (as pessoas podem saber do que trata o texto, sua função e seu conteúdo sem necessariamente ter habilidade para lê-lo). Portanto, a escrita ainda se destaca como uma prática sociocultural incipiente do ponto de vista da performance linguística, constituindo, todavia, uma prática cultural da qual os falantes nativos se apropriam, com diversas finalidades linguísticas, sociais e políticas.⁵⁷

57 Segundo Vieira (2006) a escrita se torna um meio de pacificação do exterior (dos brancos), análogo a prática xamânica, viabilizando uma relação mais segura e proveitosa com a sociedade nacional. O acesso à escrita também abre relações importantes com atores externos (como a Universidade e outras instituições) propiciando vantagens sociais, econômicas e políticas (pensamos aos salários de professores, por exemplo, ou à atuação em projetos como os aqui citados). Há de se considerar, ainda, que as línguas indígenas, hoje, têm uma disputa política em campo, em termos de valorização e legitimação, para se apresentarem como línguas escritas.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Isso porque no contexto indígena maxakali, não houve um processo de padronização da “alfabetização escolar” (que é uma das modalidades de alfabetização, cf. COOK-GUMPERZ, 1986), que observamos nas sociedades que passaram por processos históricos de escolarização de massa. Entendemos, todavia, que tal modelo não deve ser tido como “universal”, sobretudo quando estamos diante de trajetórias históricas e características socioculturais tão divergentes. A alfabetização, em contextos de escolarização de massa e/ou de leitura extensiva, pressupõe a aprendizagem do registro escrito de línguas que já têm alcançado um grau de standardização e difusão suficientes a permitir que esse tipo de processo se desenvolva. Nenhuma das línguas indígenas escritas pode ser considerada dessa forma, sendo que, em seus contextos socioculturais, a introdução do registro gráfico e seu uso em procedimentos escolares, aconteceram simultaneamente, em um mesmo momento histórico.⁵⁸ A língua escrita maxakali, da qual a maioria dos falantes não têm domínio, está, nesse sentido, muito distante de alcançar tal standardização, apontando ainda problemas importantes a serem resolvidos, acerca de sua padronização gráfica e das metodologias de alfabetização/letramento. Ainda, há de se compreender melhor qual é o contexto de interação, uso e circulação dos registros escritos nas escolas e nas aldeias.

Considerando esses primeiros elementos apresentados sobre a especificidade sociocultural e sociolinguística do povo Tikmũ’ũn-Maxakali e dos processos de letramento e escolarização ocorridos, passamos então a apresentar algumas breves reflexões acerca da escrita enquanto prática central através da qual se articulam algumas ações dos programas supracitados, a saber: a produção de novos materiais didáticos e paradidáticos de alfabetização (promovida pelo Programa SIE) e a modalidade da prova de acesso (vestibular) prevista para o Curso de Licenciatura Indígena da UFMG (FIEI).

Com o fim de produzir materiais de alfabetização para circulação nas aldeias e dentro das escolas, tentamos, dentro das ações do programa SIE, introduzir novidades para os Tikmũ’ũn, os quais, até hoje – como já ressaltamos – só dispõem de uma série de pequenas cartilhas fruto do trabalho dos missionários do SIL, que foram elaboradas ainda nos anos 60, numa primeira fase de

58 Ainda que o guarani – em alguns dos seus registros – tenha feito esse percurso, até chegar a ser língua nacional no Paraguai (o que não tem desdobramentos lineares para as várias modalidades do guarani falado e escrito pelas diversas parciaisidades do povo Guarani).



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

alfabetização da língua nativa,⁵⁹ sem contar com materiais didáticos ou paradidáticos atualizados tanto do ponto de vista linguístico quanto metodológico.⁶⁰ Não havendo uma compreensão suficientemente profunda das dinâmicas, usos e apropriações das formas escritas entre os Tikmũ'ũn, a nossa própria capacidade de avançar com essas novidades junto com o grupo de professores indígenas participantes do projeto, ocorreu sempre de forma cautelosa e progressiva, sem acelerar formatos e proposições, ao fim de evitar a produção de materiais inadequados que acabariam sendo descartados ou guardados nos armários escolares (já suficientemente ocupados por livros e outros textos “padronizados”, inadequados às práticas de letramento). Os materiais que foram produzidos ao longo de oficinas de ilustração, quadrinhos, contação de histórias, alfabetização e alfabetização pelos cantos (estas últimas ministradas por professores indígenas Pataxó), são: um jornal com histórias, notícias e desenhos; alguns cartazes que ilustram trechos de cantos; dois jogos de cartas, um votado à alfabetização mediante a combinação de palavras em rima, e um outro de matemática, associado à relação predatória entre os animais da floresta. Um último material se compõe, ainda, de um dicionário dedicado aos verbos supletivos e de uma nova cartilha.⁶¹ Contudo, privilegiamos os processos de produção, observando as práticas de letramento utilizadas em sala de aula e experimentando, junto com eles, propostas e formatos menos fechados ou acabados.

A partir das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, tornaram-se explícitos certos aspectos do registro escrito que problematizaram a produção do material, a saber:

- a. A língua nativa se apresenta ainda muito instável em sua padronização escrita, caracterizando-se por uma ampla variação nas formas gráficas adotadas pelos falantes

59 Diferente é o problema enfrentado pelos Xakriabá, os quais, alfabetizados em português e caracterizados por outros processos históricos de escolarização, lidam com o uso excessivo de materiais escolares padronizados e formatados a partir do modelo pedagógico e das referências socioculturais da sociedade dominante.

60 Alguns novos materiais, em particular uma cartilha e um besteiário ilustrado, produzidos em 2014 pelo Programa de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas do Museu do Índio/Funai e organizados pelo linguista Carlo Sandro Campos, foram criados para intensificar a prática da leitura e da escrita na língua nativa, não se enquadrando especificamente como materiais de alfabetização.

61 Estes materiais estão em curso de produção, devendo ainda passar por uma etapa de circulação nas aldeias para experimentação. A equipe que trabalhou nessas ações é composta por professores e mestres indígenas Tikmũ'ũn, professores Pataxó, especialistas da área da pedagogia, antropólogos, ilustradores, e um linguista especializado na língua maxakali (Carlo Sandro Campos), além de outros profissionais das áreas da comunicação, vídeo, design, editoria.

nativos, e evidenciando diferenças de registro entre grupos locais ou entre aldeias. Além disso, como acenamos acima, as habilidades de escrita, leitura e compreensão dos textos, não progridem de forma associada, caracterizando um processo de alfabetização ainda distante de um domínio da produção e compreensão global do texto (o que pode se dar por outros processos de letramento);

b. Registra-se um quadro incipiente na disponibilidade de materiais e práticas adequados, sendo que a maioria dos materiais publicados em língua maxakali se refere a cantos rituais,⁶² cujo registro linguístico é diferente da língua falada (sendo a dos cantos a língua dos antepassados e dos espíritos-*yãmĩxop*). Usar esses textos nas práticas de letramento seria algo como tentar alfabetizar crianças falantes de italiano usando o latim dos rituais católicos (ainda que sejam línguas com certa proximidade). Assim, para realizar os materiais de alfabetização do projeto, foram recolhidos outros cantos infantis, em língua vernacular, utilizados pelos adultos e já conhecidos pelas crianças;

c. Foi verificado que as vogais da língua maxakali não têm bom rendimento para uma sua apresentação gráfica e fonética isolada (não havendo, por toda vogal, um exemplo de palavra que inicie com ela), de modo que só é possível apresenta-las na formação silábica, junto com as consoantes.⁶³ Sem considerar esse tipo de especificidades linguísticas-fonológicas, o material de alfabetização em uso se demonstra inadequado para seu fim didático. Neste sentido, o novo material de alfabetização respeita tal características;

d. As oficinas realizadas nas aldeias, assim como outras experiências conduzidas entre os Tikmũ'ũn, ressaltam sua impressionante capacidade de se apropriar de outros registros gráficos, sem ser o da escrita, assim como de outros meios expressivos, os quais se demonstram mais adequados e eficazes, por suas qualidades e formatos, a respeitar, traduzir e transmitir os conhecimentos e as práticas nativas na forma como estas, esteticamente e

62 Um imenso trabalho de registro e transcrição dos cantos xamânicos foi realizado, nos últimos anos, por alguns xamãs Maxakali, junto com uma equipe de etnomusicólogos da UFMG (coordenados pela Professora Rosângela Pereira de Tugny).

63 Análise realizada por ocasião da oficina de produção de materiais de alfabetização nas línguas indígenas Yanomae, Yanomama, Sanumá, Yekuana e Maxakali, realizada como atividade do SIE na UFMG em janeiro/2016.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

sensivelmente, se exprimem. São alguns destes meios: a oralidade, o desenho, a fotografia, o vídeo, o canto.

Os elementos apresentados são fundamentais para compreender a forma de inserção dos professores indígenas dentro do meio acadêmico. Sua crescente demanda pelo acesso aos cursos universitários nos coloca diante de outras questões a serem levantadas. A entrada no curso de licenciatura indígena (FIEI) é regulada por um vestibular que, até então, consistiu numa prova “escrita” que por algum tempo foi exigência do órgão institucional que respondia pelo processo seletivo (Copeve). A prova era em português e/ou inicialmente somente traduzida em língua nativa. Esta postura pressupõe, erroneamente, que qualquer língua “escrita” se preste a esse tipo de procedimento oficial, sem considerar a análise de seu contexto histórico e de seus processos de letramento/alfabetização. Apesar deste programa defender o respeito das especificidades culturais e sociolinguísticas dos diferentes povos indígenas, se registra uma sistemática dificuldade de acesso ao curso experienciada pelos candidatos Tikmũ’ũn-Maxakali, de forma que, nos últimos cinco anos, houve um só aluno dessa etnia, diante de cerca 140 colegas indígenas de outras etnias de MG, BA, RJ, ES e RS.⁶⁴

O fator responsável por tal resultado não é, certamente, reconduzível somente à performance sociolinguística, mesmo se, diferentemente dos candidatos das demais etnias, os Tikmũ’ũn se caracterizam por serem prevalentemente monolíngue (sendo o português aprendido como língua estrangeira) e por experienciar um processo de alfabetização e letramento peculiar a sua trajetória histórica. Contudo, a eleição do código escrito – tanto em português quanto traduzido para a língua nativa – como critério central de avaliação (e de validação) dos conhecimentos e das habilidades nativas suscita, à luz dos elementos evidenciados até agora, no mínimo, certo desconcerto; e gerou muitos desacertos nos procedimentos onde se misturavam exigências institucionais e não institucionais de diferentes ordens. Essa escolha foi modificada na última proposta, a partir de discussão realizada com o Conselho Consultivo Indígena do FIEI, que assumiu, com o Colegiado, a necessidade de se alterar o processo seletivo para que fosse consonante com o contexto

64 Principalmente Xakriabá (MG), Pataxó (MG e BA) e Pataxó Hã-hã-hãe (BA), Guarani (RJ, ES e RS), 1 Pankararu (PE).

sociolinguístico dos Tikmũ'ũn.⁶⁵ Revelou-se, nesse sentido, um aspecto importante. A tradução meramente linguística do português para o maxakali não resolvia o “problema intercultural”. O que tornava-se necessário era adequar as modalidades da prova às formas nativas de conhecimento. Assim, em 2017 foi feita uma primeira experiência dessa adequação, experimentando um formato *multimodal* de prova,⁶⁶ e nessa última seleção ingressaram 14 alunos maxakali, incluindo diversas mulheres, muitos dos quais com alta colocação na lista de classificação.⁶⁷

No entanto, a experiência é reveladora, para esclarecer muitos elementos quanto às possibilidades e limites de se assumir de forma linear a adequação da proposta de tradução de procedimentos específicos, como se fosse algo que interessasse somente o processo linguístico. Longe de ser padronizada, a prática da escrita entre os Tikmũ'ũn é ainda incipiente e caracterizada por uma oscilação em seu domínio e uso, assim como em suas variantes e nuances que diferem por grupos de falantes, não podendo, portanto, atender a qualquer dos requisitos exigidos para ser usada adequadamente em contextos considerados “públicos”. Neste sentido, a performance da escrita em processos dessa natureza (como o vestibular) deve ser atribuída às características da própria língua, assim como das condições através das quais ela é aprendida – levando em conta o caráter coletivo do processo histórico e cultural no qual se produziram, coletivamente, as práticas de alfabetização – não podendo se tornar um critério de avaliação das competências individuais de seus falantes. De outra forma continuaremos a legitimar o conhecimento do outro (e suas formas expressivas) sempre a partir de nossos formatos, códigos e categorias, assumindo-os como universalmente válidos.

65 Alguns representantes das demais etnias indagaram-se se tratava de criar de reserva de vagas para os Maxakali – o que implicaria possivelmente em garantir o mesmo para os demais povos. Na discussão, ficou claro que, da mesma forma que o processo seletivo passou por modificações para se adequar ao perfil das demais etnias, era necessário conduzir modificações específicas para adequar o processo seletivo ao perfil dos Maxakali.

66 A prova multimodal, diferenciada para os Maxakali, se constituiu por partes escritas na língua maxakali e em português, mas também previu argumentações orais, o uso de vídeo e a possibilidade do desenho. Ainda, recorreu-se a o instrumento do vídeo para gravar e avaliar a performance dos candidatos na prova.

67 Cabe lembrar que a seleção dos Guarani que frequentam o curso seguiu os mesmos procedimentos dos Maxakali, ou seja, foi realizada uma tradução da versão em português para o guarani. Nesse caso, o procedimento não causou problemas (a não ser por uma vez em que houve a contestação da variedade do guarani utilizada na prova); e ao quanto se sabe, serviu adequadamente ao processo seletivo.

Conclusão

Os Tikmũ'ũn são muito conhecidos pela sua surpreendente vitalidade ritual, musical e imagética. Quem entra em contato com eles fica fascinado pelo imenso corpus de cantos xamânicos que executam, noite adentro, junto com os espíritos que os trazem, veiculando e transmitindo seu conhecimento “sensível” sobre o mundo (TUGNY, 2011a): uma impressionante memória de saberes ancestrais, faunísticos e botânicos, fruto de sua história de convivência com o território e os inúmeros seres que o habitam. Contudo, Tugny (2011a) mostra como as vozes desses cantores, bem distantes das formas do discurso racional moderno, tenham sido, por sua qualidade expressiva, “sistematicamente desqualificadas, apagadas, silenciadas quando tentam dizer algo endereçado aos brancos” (*ibidem*, p. XXIII). Em outras palavras, um saber que se elabora, transmite e enuncia pelo canto – assim como pelos grafismos pictóricos, pela dança ou pelas relações com os espíritos – não encontra um lugar enunciativo, uma legitimidade, uma validação, no mundo das enunciações científicas.

Em seu trabalho, Cadena (2015) analisa um caso de luta enfrentada por um povoado peruano (os Runakuna) contra uma companhia de mineração que planejava explorar os recursos minerais de Sinakara, um espírito da terra (*earth being*) do povo andino, e também uma montanha presente em seu território. Apesar da comunidade reivindicar a proteção da montanha enquanto “ser” que habita seu mundo e com o qual eles se relacionam em sua vida, sua luta ganhou voz política somente quando, na aliança com algumas ONGs ambientalistas, seu discurso passou a ser transformado (e subordinado) nos termos de uma “defesa do meio ambiente”, ou seja, invisibilizando a presença social e política dos seres da terra que habitam seu cosmos a fim de legitimar sua protesta mediante o uso de categorias “aceitas” na disputa política em jogo, baseada nos imperativos ocidentais científicos e racionais.

Da mesma forma me parece, as vezes, que os Tikmũ'ũn enfrentam a incapacidade do mundo dos brancos, e de suas academias, de reconhecer suas práticas de conhecimento, nos termos em que essas se exprimem, devendo constantemente invisibilizar e silenciar sua agencia cosmológica, social e política.

Para lidar com tal confronto, e concluir nossas reflexões, voltamos, por fim, à proposta cosmopolita, a partir da qual se desenham outras formas experimentais de convivência:



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

I have called ‘cosmopolitics’ the kind of experimental togetherness that makes peace a challenge and not the condition for a polite conversation. ‘Politics’ recalls that this proposition stems from our Western tradition that linked what it abstracted as “reason” with what it invented as ‘politics’, which has meant, since Plato, the problem of who is entitled to speak and on what grounds when the question of our common destiny is at stake. The prefix ‘cosmo’ takes into account that the word common should not be restricted to our fellow humans, as politics since Plato has implied, but should entertain the problematic togetherness of the many concrete, heterogeneous, enduring shapes of value that compose actuality, thus including beings as disparate as ‘neutrinos’ (a part of the physicist’s reality) and ancestors (a part of reality for those whose traditions have taught them to communicate with the dead).

(...) Cosmopolitics defines peace as an ecological production of actual togetherness, where ‘ecological’ means that the aim is not toward a unity beyond differences, which would reduce those differences through a goodwill reference to abstract principles of togetherness, but toward a creation of concrete, interlocked, asymmetrical, and always partial graspings (STENGERS, 2002, p. 248–249).

O conceito de “*Cosmopolitics*” define a paz como uma “produção ecológica do estar junto” (*togetherness*), de fato, ou seja, nas situações concretas. Neste sentido, a direção da convivência proposta por Stengers não aspira a uma unidade abstrata, para além das diferenças, mas sim à criação de convivências parciais, concretas, momentâneas, situadas, locais e assimétricas. O desafio de uma “paz” que não anula as diferenças mas tenta articulá-las de forma sempre incompleta e múltipla, que se estabelece na experiência da vida, é a base para pensar uma nova aliança entre várias ciências naturais e humanas, que permita às práticas científicas modernas de coexistir pacificamente com outras formas de conhecimento e modalidades expressivas.

Assim, a proposta cosmopolítica nos ajuda a repensar, e redesenhar, uma coexistência entre as práticas científicas modernas – e suas escrituras – com outras formas de saberes – e suas *outras*



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

escrituras (cantos, seres, grafismos). O *experimental togetherness*, superando a relação ocidental kantiana entre razão e política, nos restitui a possibilidade de lidar com um cenário constituído por “muitos concretos heterogêneos”, não se restringindo aos companheiros humanos, mas envolvendo outros seres possíveis.

De fato, esse é, precisamente, o cenário que estamos vivendo e experimentando dentro do contexto universitário da UFMG, pelo menos nos últimos quinze anos: um confronto entre seres, cosmologias e *escrituras* (formas expressivas) divergentes. Um encontro – *sem usar recursos retóricos* – entre quem acredita em “neutrinos” (que é parte da realidade dos físicos) e quem aprende com os “ancestrais” (que é parte da realidade dos povos indígenas cujas tradições lhes ensinaram a comunicarem com os mortos). É neste exato cenário que podemos produzir concretamente outras – *parciais, múltiplas, incompletas* – formas de “estar juntos”.

Bibliografia:

ALVARES, Myriam Martins. A Educação Indígena na Escola e a Domesticação Indígena da Escola. Comunicação apresentada à XXI RBA. GT Política Indigenista,

Movimentos Étnicos e Estados Nacionais. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**: Série Antropologia, v. 15, n. 2, p. 223-249, dez. 1999.

BARTON, David; PAPEN, Uta. **The Anthropology of Writing**: Understanding Textually Mediated Worlds. London: Continuum, 2010.

BRAZZABENI, Micol. **La scuola di carta**. Roma: Cisu, 2008.

CADENA, Marisol, de la. **Earth Beings**: Ecologies of Practice across Andean Worlds. Durham/London: Duke University Press, 2015.

COOK-GUMPERZ, Jenny, (Org.). **The Social Construction of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986

NIMUENDAJÚ, Curt. Índios Machacari. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 53-61, 1958.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia
Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

OVERING, Joanna. Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. **Mana**, v. 5, n. 1, p. 81-107, 1999.

STENGERS, Isabelle. The cosmopolitical proposal. In: LATOUR, Bruno; WEIBEL, Peter. **Making Things Public: Atmospheres of Democracy**. Cambridge: Ma: Mit Press, 2005. p. 994-1003.

STENGERS, Isabelle. Beyond conversation: the risks of peace. In: KELLER, Catherine; DANIELL, Anne. **Process and difference: Between Cosmological and Poststructuralist Postmodernisms**. Albany: Tate University Of New York Press, 2002. p. 235-255.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **Escuta e Poder na Estética Tikmũ'ũn_Maxakali**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011a.

_____. Trem do progresso. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 2, p. 7-9, 2011b.

VIEIRA, Marina Guimarães. **Guerra, ritual e parentesco entre os Maxakali: um esboço etnográfico**. 2006. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, UFRJ/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2006.